

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DÜŞÜNME İZLERİ STRATEJİSİNİN OKUMA MOTİVASYONU VE
OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÇİLEM ATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
PROF. DR. HASAN KAĞAN KESKİN

DÜZCE, 2023

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DÜŞÜNME İZLERİ STRATEJİSİNİN OKUMA MOTİVASYONU
VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÇİLEM ATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
PROF. DR. HASAN KAĞAN KESKİN

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DÜŞÜNME İZLERİ STRATEJİSİNİN OKUMA MOTİVASYONU
VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Çilem ATLI tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Emre ÜNAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/07/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

25/07/2023

Çilem ATLI



TEŞEKKÜR

Çalışmanın belirlenmesinden tamamlanmasına kadar her aşamada bana destek olan, fikirlerini, bilgilerini ve zamanını paylaşarak beni yönlendiren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e, gösterdiği ilgi ve sağladığı destek için en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimdeki değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA ve Prof. Dr. Emre ÜNAL'a kıymetli geri bildirimleri ve yönlendirmeleri için içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının sahipleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ ve Dr. Öğretim Üyesi Hakan ÇETİN'e, izin vererek katkı sağladıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Sınıflarındaki öğrencileriyle çalışma yapmama izin veren öğretmen arkadaşlarıma, okul yöneticilerime ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim. Sizlerin desteği ve katkısı olmadan bu çalışma gerçekleşmezdi.

Son olarak, lisansüstü eğitime başlamama vesile olan ve destekleyen Nagehan ÇELEBİ'ye, her zaman yanımda olan dostum Şeyma GÜN'e, desteklerini esirgemeyen canım arkadaşlarıma, aileme, süreçte tanıdığım ve hep yardımcı olan arkadaşım Sevcan AKYÜZ'e ve çeviri konusundaki sabrı için arkadaşım Beza ÇELİK'e derin teşekkürlerimi iletmek isterim. Bu yolculuğumda sizler, benim için değerli birer ışık kaynağı oldunuz. Minnettarlığımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ.....	iv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	3
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7 Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR	8
2.1 Okuma.....	8
2.2 Okuma Motivasyonu.....	10
2.3 Okuduğunu Anlama.....	14
2.3.1 Metin.....	15
2.3.2 Okuyucu	16
2.3.3 Etkinlik	17
2.3.4 Bağlam	17
2.3.5 Okuduğunu Anlamayı Açıklayan Teorik Modeller	19
2.3.5.1 Geleneksel Anlama Modelleri.....	19
2.3.5.2 Bilişsel Anlama Modelleri	20
2.3.5.3. Yapılandırıcı Anlama Modelleri.....	21
2.4 Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	24
2.4.1 Okuma Öncesi Stratejiler	26
2.4.1.1 Amaç Oluşturma	26
2.4.1.2 Göz Gezdirme	26
2.4.1.3 Ön Bilgileri Harekete Geçirme.....	26
2.4.1.4 Tahmin Etme	27
2.4.1.5 Sorular Belirleme.....	27

2.4.2	Okuma Sırası Stratejiler	27
2.4.2.1	Sesli Düşünme	27
2.4.2.2	Not Alma ve Altını Çizme	27
2.4.2.3	Soru Sorma- Cevap Arama	28
2.4.2.4	Zihinde Canlandırma	28
2.4.2.5	Tekrar okuma	28
2.4.2.6	Bağlantı Kurma	28
2.4.3	Okuma Sonrası Stratejiler	29
2.4.3.1	Özetleme	29
2.4.3.2	Sentez Yapma	30
2.4.3.3	Soruları Yanıtlama	30
2.4.3.4	Görselleştirme	30
2.4.3.5	Değerlendirme Yapma	30
2.4.4	Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler	31
2.4.4.1	Stratejik Not Alma	31
2.4.4.2	İSOAT (İnceleme, Okuma, Soru Sorma, Anlatma, Tekrar Etme) (SQ3R) 31	31
2.4.4.3	Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (KWL) 32	32
2.4.4.4	İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q).....	32
2.4.5	Hikâye Anlama Öğretimi İçin Temel Stratejiler	33
2.4.5.1	Hikâye Haritası Stratejisi	33
2.4.5.2	Kitap Sohbetleri Stratejisi	33
2.4.6	Bilgilendirici Metinleri Anlamayı Öğretme İçin Temel Stratejiler....	33
2.4.6.1	Anlama Anahtarları Stratejisi.....	34
2.4.7	Anlamak İçin Sorgulama Öğretiminde Temel Stratejiler	34
2.4.7.1	Soru Cevap İlişkileri Stratejisi (QAR)	35
2.4.8	Anlama Amacıyla Tartışma Öğretimi İçin Temel Stratejiler	35
2.4.8.1	Son Sözü Bana Ver Stratejisi.....	35
2.4.9	Düşünme İzleri Stratejisi.....	35
3.	YÖNTEM	39
3.1	Araştırmanın Modeli	39
3.2	Evren ve Örneklem	40
3.3	Veri Toplama Araçları	40
3.3.1	Okuma Motivasyonu Profili Formu (OMP).....	41
3.3.2	Okuduğunu Anlama Testi.....	41

3.3.3	Araştırma Boyunca Kullanılan Metinler.....	41
3.4	Verilerin Toplanması ve Süreç	42
3.5	Verilerin Analizi	43
4.	BULGULAR VE YORUM	45
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
4.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.6	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1	Sonuçlar	52
5.2	Öneriler	55
5.2.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler	55
5.2.2	Araştırmaya Yönelik Öneriler	56
6.	KAYNAKÇA	57
7.	EKLER	57
7.1	Uygulama İzin Yazısı	69
7.2	Okuma Motivasyonu Profili Formu İzni	70
7.3	Okuduğunu Anlama Testleri İzni	71
7.4	Okuma Motivasyonu Profili Formu	72
7.5	Okuduğunu Anlama Metinleri ve Testleri	74
	ÖZGEÇMİŞ	88

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.2.1: İki faktörlü motivasyon modeli (Wang ve Guthrie, 2004).....	12
Şekil 2.2.2: Okuduğunu anlamının bileşenleri (RAND, 2002).	15
Şekil 2.3: Düşünme İzleri Stratejisi Metin Kodları (Powell, 2020).	38
Şekil 4.1: Okuduğunu Anlama puanlarına ilişkin Regresyon Eğrilerinin Homojenliği grafiği.....	48
Şekil 4.2: Okuma Motivasyonu puanlarına ilişkin Regresyon Eğrilerinin Homojenliği grafiği.....	51



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1: Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler	25
Çizelge 2.2: Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler	31
Çizelge 3.1: Araştırma Modeli	39
Çizelge 3.2: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	40
Çizelge 3.3: Deney ve kontrol grubu uygulama planı.....	43
Çizelge 3.4: Gruplara ait betimleyici istatistikler.....	43
Çizelge 4.1: Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı sonuçları.....	45
Çizelge 4.2: Uygulama öncesi okuma motivasyonu puanı sonuçları.....	46
Çizelge 4.3: Deneme öncesi deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	46
Çizelge 4.4: Okuduğunu Anlama puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları	48
Çizelge 4.5: Deneme öncesi deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	49
Çizelge 4.6: Okuma Motivasyonu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları	51

KISALTMALAR

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OMP: Okuma Motivasyonu Profili

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

RAND: Reading Study Group

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu



ÖZET

DÜŞÜNME İZLERİ STRATEJİSİNİN OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Çilem ATLI

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Temmuz 2023, 87 sayfa

Bu araştırma, Düşünme İzleri Stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ve okuma motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, ön ve son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 ders yılında Düzce ili Gölyaka ilçesinde bulunan bir İlkokulu'nun üçüncü sınıfında öğrenim gören 67 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu gruptan rastgele seçilen (n=34) öğrenci deney grubunu, diğer öğrenciler (n=33) ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma 8 hafta sürmüştür. Birinci haftada ön test, sekizinci haftada son test uygulanmıştır. Düşünme İzleri Stratejisinin uygulaması, haftalık toplamda 4 saatlik ders süresi olacak şekilde günlük 2 ders saati olarak planlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri İlkokul 3. sınıf Türkçe dersi müfredatına göre derslerine devam ettiler. Deney grubundaki öğrencilere ise araştırmacı tarafından derslere ek olarak Düşünme İzleri Stratejisi uygulanmıştır. Okullar Covid-19 pandemisi nedeniyle kısmi açık olduğundan dolayı deney grubu öğrencileri ile sadece okula geldiği günlerde uygulama yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, okuduğunu anlama verileri için "Okuduğunu Anlama Testi"; okuma motivasyonu için ise "Okuma Motivasyonu Profili Formu" kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde, Bağımsız Örneklemeler t Testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Son test puanlarına ait farklar incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak okuma motivasyonu puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırma sonucunda ise genel olarak, Düşünme İzleri Stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama performanslarına pozitif yönde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Düşünme İzleri Stratejisi, Okuduğunu anlama, Okuma motivasyonu

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE THINKING TRACKS STRATEGY ON READING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION

Çilem ATLI

DÜZCE UNIVERSITY

Graduate School of Education, Department of Elementary Education/Classroom
Education Program

Master Thesis

Supervisor : Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

July 2023, 87 pages

This study aims to examine the effects of Thinking Tracks Strategy on reading comprehension and reading motivation of third grade primary school students. In the study, a true experimental model with pre-test and post-test control groups was used. The study was conducted with 67 students studying in the third grade of a primary school in Gölyaka district of Düzce province in the 2020-2021 academic year. Randomly selected (n=34) students from this group constituted the experimental group and the other students (n=33) constituted the control group. The research lasted 8 weeks. The pre-test was administered in the first week and the post-test in the eighth week. The implementation of the Thinking Tracks Strategy was planned as 2 class hours per day with a total of 4 hours of class time per week. Experimental and control group students continued their lessons following the Primary School 3rd grade Turkish curriculum. The Thinking Tracks Strategy was applied to the students in the experimental group by the researcher in addition to the lessons. Since the schools were partially open due to the Covid-19 pandemic, the application was carried out with the experimental group students only on the days they came to school. In the gathering of the research data, the "Reading Comprehension Test" was used for reading comprehension data and the "Reading Motivation Profile Form" was used for reading motivation. Independent Samples t Test and ANCOVA were used to analyze the data. When the differences in post-test scores were examined, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group. However, there was no significant difference in terms of reading motivation scores. As a result of the research, it is possible to say that the Thinking Tracks Strategy contributed positively to the reading comprehension performance of third grade primary school students.

Key words: Thinking Tracks Strategy, Reading Comprehension, Reading Motivation

1. GİRİŞ

Dünyayı yöneten en önemli güç eğitimidir. Dil bu güce erişmemizi sağlayan anahtarlardan biridir, hatta en önemlisidir. İnsanlar dil ile sosyalleşir, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilirler. Dünyada olan bitenden haberdar olup kültürlerini gelecek nesillere aktarabilirler. Bu nedenle dil öğretimi çok önem arz etmekte ve küçük yaşlardan itibaren dili geliştirecek çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2019; Yılmaz, 2018).

İnsanların birbirleri ile etkileşimini sağlayan dilin gelişmesi sıralama, sınıflama, sorgulama, yorumlama gibi zihin becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal beceriler de gelişmektedir. Kişilerarası iletişimin olmazsa olmazı dil sadece toplumun en küçük yapı taşı olan insan için değil aile, toplum, ülke ve dünya için de vazgeçilmezdir (Alkan, 2019).

Karatay (2014) “*Dil, anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) temel becerilerinden oluşmaktadır.*” şeklinde sınıflamaktadır. Bu da bize göstermektedir ki dili anlayabilmek ve karşımızdakine kendimizi anlatabilmek için temelde dil becerilerinin yapı taşlarından biri olan okuma becerilerini geliştirmek gerekmektedir.

Okuma becerisi neredeyse tüm yaşam becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Çetinkaya ve diğerleri., 2017). Okuma, insan yaşamında öncelikle bilgi edinmenin daha sonra ise iletişimin vazgeçilmez bir parçası niteliğindedir. Başarılı bir eğitim ve iş hayatı için etkili bir okuma becerisine sahip olmak mecburi hale gelmiştir (M. Akyol, 2014).

Teknolojideki gelişmelere göre okuma ortamı ve okuma materyalleri yazının keşfinden bu yana sürekli olarak değişime uğramaktadır. Teknolojik ürünler, okumanın sınırlarını değiştirmede önemli bir rol oynamıştır. Geçmişte harflerin seslendirilmesi olarak adlandırılan okuma kavramı, günümüzde yeni anlamlar kazanma çabası olarak nitelendirilmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013). “*Okuma günümüzde, önceden edinilen bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci*” şeklinde tanımlanmaktadır (H. Akyol, 2019:1). Tanımdan da anlaşıldığına göre okuma, harf seslendirmeden ziyade ön bilgileri yoğun bir şekilde kullanarak yeni bir anlamın çıkarıldığı süreçtir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Okumanın yepyeni bir anlam oluşturma süreci olduğunu düşündüğümüzde bu yeni anlamı oluşturabilmek için öğrencilerden algılama, iletişim, öğrenme gibi zihinsel becerilerle duyuşsal becerileri bir arada yönetmeleri beklenmektedir (Yazıcı, 2019). Okuma sürecinde kullanılan duyuşsal becerilerden biri de motivasyondur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki okumayı anlamlı hale getiren bilişsel becerilerin yanı sıra motivasyon da çok önemlidir. Motivasyon, bireyi belirli bir hedefe doğru harekete geçiren ve temelinde duygu, ihtiyaç veya tutku olan bir güçtür. Motivasyon, önceden belirlenen bir amaca ulaşmada son derece etkili ve belirleyici bir faktördür (Wigfield ve Guthrie, 2000). Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bir işe katılımın kişinin ilgisinden kaynaklandığını; dışsal motivasyon ise farklı bir kişiye veya ödüle bağlı olmasını ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal motivasyon, birbirleriyle sıkı bir ilişkiye sahiptir ve okuduğunu anlamaya doğrudan etki eder (Yıldız, 2010).

Okuma motivasyonu, bireyin kişisel görüşleri, fikirleri ve amaçlarıyla ilişkili olarak, okumaya ilişkin konuları, sonuçları ve süreçleri etkileyen bir durumdur (Wigfield ve Guthrie, 2000). Okuma motivasyonu, okumaya dair talep, ilgi, davranış, kaygı ve eylemin ortaya çıkması ayrıca okumanın önemiyetinin bilinmesi ve okuma alışkanlığının devamlılığının sağlanması için gerekli olan çaba olarak ifade edilmektedir. Okuma sonrasında beklenen, bireyin okuduğu materyal hakkında bir değerlendirme yapması ve okunanlar sayesinde zihinsel dünyasının zenginleşmesidir (Katrancı, 2015). Böylece öğrenciler iyi okuyucu olma yolunda adım atmış olurlar. İyi bir okuyucu olabilmek için okunan metnin anlamlandırılması gerekmektedir. Okuduğunu anlamak için ise birçok strateji geliştirilmiştir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak okuduğunu anlamayı destekleyen stratejilerin öğretimini içeren çalışmalar yapmak önemlidir. Bu sayede daha anlamlı okuma süreçlerinin ortaya çıkabileceği düşünülebilir (Kanmaz, 2012). Öğrencinin okuduğunu anlamasını sağlamak için, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birçok strateji ve teknik aktif bir şekilde kullanılmalıdır (Brown, 2015). Okuma öncesi stratejiler, iyi okuyucuların metne giriş yapmadan önce ön bilgileri elde etmelerini sağlar ve metinle ilgili bir bağlam oluşturmalarına yardımcı olur. Okuma sırasında metni tamamen okur, gerekirse tekrarlı okumalar yapıp kısa notlar alır ve tahminleriyle metinde anlatılmak isteneni karşılaştırır. Okuma sırasında metinde var olan problemleri tanımlar. Anlamadıkları kelimeleri, cümleleri ve paragrafları tekrar tekrar okur, çeşitli işlemlerle zihinlerde belirsiz kalan

noktaları açıklığa kavuşturmaya çalışır. Okuma süreci boyunca okudukları metinleri yorumlar ve metin hakkında kararlar verir. İyi bir okuyucu okuma sonrasında yapmış olduğu tekrarlarla metnin genel anlamını özetlemeye çalışır. Metinden nasıl çıkarımlar yapacağını düşünür. Yukarıda da görüldüğü gibi anlam kurma, yapılandırma olarak ifade edilebilecek okuma süreci, okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere kendi içinde farklı aşamalara sahip dinamik bir süreçtir (Epçaçan, 2009).

İyi okuyucular metni daha iyi anlayabilmek için okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejileri kullanmaktadırlar. İyi okuyucular, anlama sürecinde aktif bir rol oynarlar ve yeni anlamlar elde etmek için çeşitli strateji ve teknikler kullanırlar. Stratejileri öğrenen ve uygulayan okuyucular, metinle etkileşim kurarken başkalarının yardımına ihtiyaç duymazlar (Block ve Pressley, 2002).

Bu stratejilerden biri de Düşünme İzleri Stratejisidir. Burada öğrenciden metni yüzeysel okuması değil de metnin derinlerine inmesi beklenmektedir. Düşünme İzleri Stratejisi öğrencilerin metni okurken düşüncelerini kaydetmeleri için oluşturulmuş bir öğretim aracıdır.

Düşünme izleri, öğrencilerin anlam oluşturmada bir amaç belirlemelerine yardımcı olarak metne odaklanmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin metni okurken, ilgisiz konulara hızlıca girmesi çok yaygındır ve okuduklarını anlamamaktadırlar. Metnin etrafına notlar almak onların metne hızlıca geri dönmelerini, kendi düşünme yolları için aldıkları notları okumak ise metne odaklanmalarını sağlamaktadır (Powell, 2020).

Okurken beynin odaklanmasına yardımcı olmak kritik öneme sahiptir ve öğrencilerin metni düşünme ve anlamalarını derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sadece metin anlayışlarını izlemelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere kayıtlı düşüncelerin yol haritasını paylaşmaları ve üzerinde düşünmeleri için bir okuma sonrası fırsatı da sağlar (Harvey ve Goudvis, 2007).

1.1 Problem

Toplumların çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmesi için eğitim çok önem arz etmektedir. Bireyler, okul öncesi dönemden başlayarak, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi eğitim kurumlarında eğitim almaktadır.

İlkokul, bireyin temel eğitimini aldığı eğitim basamaklarından biridir ve temel eğitimin ilk aşamasını temsil eder. İlkokulun temel amaçlarının başında öğrencilere dil becerilerinin kazandırılması gelir. Özellikle okuma ve yazma gibi dil becerilerinin öğretimi, ileriki sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, ilkokulda sağlanan okuma ve yazma eğitimi, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamları açısından büyük bir öneme sahiptir (Papatğa, 2016).

Öğrencilerin okuduğunu anlaması demek diğer derslerde de başarılı olması demektir (Bloom, 2012). Yapılan araştırmalar okuduğunu anlamamanın önemini ortaya koymaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorular yer almaktadır (Papatğa, 2016). Ülkemiz bu sınavlarda başarı sıralamasında gerilerde yer almaktadır. Bu durum da bize öğrencilerimizin okuduğunu anlama konusunda sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Hatta günümüzde bazı çocuklar hızlı okumakta ancak metindeki anlama ulaşamamaktadırlar (Stanovich, 1986). Bu nedenle okuduğunu anlamamanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmek için farklı ve etkili olan stratejileri kullanmak gerekmektedir.

Anlaşıldığı üzere okuduğunu anlayan bireyler yetiştirebilmek adına yeni stratejiler belirleyip etkinlikler yapmak zorunlu hale gelmiştir. Bu çalışmada da okuduğunu anlama stratejilerinden Düşünme İzleri Stratejisini kullanarak çocukların okuduğunu yüzeysel anlamaları ile birlikte derinlemesine anlamaları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi “Düşünme İzleri Stratejisinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaları üzerinde etkili midir?” şeklindedir.

1.2 Alt Problemler

1. Öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları nedir?
2. Öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonları ne düzeydedir?
3. Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuduğunu anlamaları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Düşünme İzleri Stratejisi, öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?
5. Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuma motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Düşünme İzleri Stratejisinin, öğrencilerin mevcut okuma motivasyon puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuma motivasyon puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda araştırmanın amacı, Düşünme İzleri Stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Okumanın nihai amacının anlama (H. Akyol, 2019) olduğu düşünüldüğünde bu becerinin öğrencilerin akademik yaşantılarında ne derece belirleyici olabileceği daha iyi anlaşılmaktadır. Ancak, okuma motivasyonu olmadan da bu becerinin uzun süre sürdürülmesi çok olası değildir. Öyle ki motivasyon ile okuduğunu anlama arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır (Guthrie ve diğerleri., 2007). Buradan hareketle okuduğunu anlama ile okuma motivasyonunun okumanın niteliğini belirleyen temel unsurlar olduğu ileri sürülebilir. Bu temel unsurların, temel eğitim düzeyinde öğrencilere kazandırılması onların başta bilişsel olmak üzere diğer tüm gelişim alanları üzerinde pozitif etki sağlayabileceği de bir diğer öngörü olarak düşünülebilir. Çünkü yapılan araştırmalar çocuklara erken yaşlarda kazandırılan okuma ve anlama becerisinin sonraki yaşlarda gelişerek devam ettiğini hatta öğrencilerin zihinsel becerileri üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir (Stanovich, 1986).

Türkiye’de yapılan ve okuma becerilerini temel alan çalışmalara bakıldığında Düşünme İzleri Stratejisinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı Düşünme İzleri Stratejisinin Türkçe okuma ve yazma öğrenmiş olan öğrencilerin okuduklarını anlamaları

ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisinin ne olacağı düşüncesi bu çalışmanın temel araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma ile elde edilecek sonuçlar, Düşünme İzleri Stratejisinin, Türkçe dersinde kullanımına yönelik çıkarımlar sağlayabilir. Bu çalışmayı önemli kılan bir diğer nokta ise araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin 3. sınıf düzeyinde olmalarıdır. Çünkü bu sınıf düzeyi özellikle okumayı öğrenme aşamasından, öğrenmek için okuma aşamasına geçiş sürecinin son dönemidir (Vacca ve diğerleri., 2014). Bu dönemden sonra öğrencilerin akademik yaşantıları boyunca okuma eylemini daha çok öğrenme amacına yönelik olarak kullandıkları düşünüldüğünde çalışmanın önemi ve özgünlüğü daha iyi anlaşılmaktadır.

1.5 Araştırmanın Sayıltıları

- Bu çalışmada, yaş, zekâ, okuma alışkanlıkları gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin grupları eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğrenciler, testlere samimiyetle cevap vermişlerdir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Düzce ili Gölyaka ilçesi Yunus Emre İlkokulunun üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Okuma: Düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı bir anlam kurma sürecidir (H. Akyol, 2019:1).

Motivasyon: Bireylerin belirli eylemlere yönelme, bir görevi başlatma ve bu görevi öğrenmeye istekli olma konusundaki inanç, arzu ve istekleridir (Schunk, 1995).

Okuma Motivasyonu: Kişisel amaçlar, değerler ve inançlarla ilişkili olarak okuma süreçlerini, okumanın sonuçlarını ve okunan konuları etkileyen bir kavramdır (Wigfield ve Guthrie, 2000).

Okuduğunu Anlama: Metnin t¼r¼, okuma amacı, okuma ortamı, anlam geliştirme ve yorumlama gibi faktörleri içeren etkileşimli ve karmaşık bir süreçtir (NAEP, 2008).

Strateji: İnsanların hedeflerine ulaşmak için takip ettikleri yöntemlerin bir toplamıdır (Erden ve Akman, 2012).

Düşünme İzleri Stratejisi: Okuyucuların okudukları metindeki önemli noktaları belirlemelerini ve düşüncelerini metin üzerinde iz bırakacak şekilde organize etmelerini içermektedir (Harvey ve Goudvis, 2007).



2. LİTERATÜR

Bu kısımda okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri ve Düşünme İzleri Stratejisi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Okuma

Okuma geçmişten günümüze kadar gelen karmaşık bir beceridir ve halen önemini sürdürmektedir. Dilin öğrenilmesinin temelinde okuma bulunmaktadır. Literatür tarandığında okumanın farklı tanımları olduğu görülmektedir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür.

Gillet, Temple ve Crawford'a (2012) göre okuma, tüm dil yeteneklerinin ilkidir. Arıcı'ya (2018) göre ise öğrenmenin temelini oluşturan okuma, düzenli, karışık ve özel bir süreçtir. McNamara (2007) okumayı, alışılmamış bir başarı olarak nitelendirmektedir. Öz (2011), gözün satırlar üzerinde gezinerek sözcük ve sözcüğü oluşturan harfleri, heceleri görmesi ve bunları belleğin anlamlandırarak seslendirmesi olarak ifade etmektedir. Göğüş (1978), bir yazının harflerini, kelimelerini, sembollerini ayırt etmek ve anlamlarını özümsemek şeklinde tanımlamaktadır. Özdemir (1993), görsel olarak basılı sözcükleri algılayarak, bunları anlamlandırma, anlama ve yorumlama süreçlerini içeren bir zihinsel etkinliktir demektedir. Demirel (2003) ve Balcı (2016) bilişsel süreçlerin ve psikomotor becerilerin birleşmesi ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde ifade etmektedir. Cooter ve Flynt'a (1996) göre okuma eğitim öğelerinden faydalanmaya yönelik, birbirleriyle alakalı birçok becerinin oluşturduğu bir alandır. Harris ve Sipay (1985), Binbaşıoğlu (1993) ve Cline, Jhonstone ve King (2006) okuma için yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanması demektedirler. Oğuzkan, Kavcar ve Sever (2005) okumayı, bir yazıyı, kelimeleri, tümceleri, noktalama işaretlerini ve diğer unsurları bir araya getirerek görme, algılama ve anlama sürecini içeren bütünsel bir zihinsel ve fiziksel etkinlikler dizisidir şeklinde tanımlamaktadırlar. Akçamete (1989), Razon (1982) ve Sever (2015), yazılı ve basılı sembolleri, belli kurallara uyarak anlamlı bir seslendirme olarak tarif etmektedirler. Türkçe sözlükte okumak, yazılı bir metinde yer alan harf ve işaretlere bakarak seslendirme yapmak ve metnin iletmek istediği düşünceleri anlamak,

yazılı bir metinden bilgi edinmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Nas (2003), Çelik (2006), Yıldız (2013) ve Karatay (2007) için ise okuma; görme süreciyle başlayan ve bilişsel bileşenlerle birlikte değerlendirme yaparak son bulan, fiziksel duyu organlarının eş zamanlı olarak kullanıldığı karmaşık bir süreçtir. Okumayı, yazılı bir metni yorumlama süreci olarak gören araştırmacılara göre yorum yapabilmek için iki farklı bilişsel işlem devreye girer. Bunlar:

- a) Tanıma
- b) Algılamadır.

Tanıma harflerin, sözcüklerin tanınmasını; algılama ise materyalin anlamlandırılmasını ifade eder. Algılama sürecinde materyal hem anlamlandırılır hem de geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilir (Dökmen, 1994). Çoğu tanımlamaların tanıma ve anlama üzerine olmasını Akyol yeterli görmemektedir. Çünkü okuma, yazılı ve yazılı olmayan kaynaklar, okuyucu ile çevre etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Anlam, ne kitabın içinde, ne okuyucunun zihninde, ne de bulunduğumuz ortamda yer alır (H. Akyol, 2019). Buna göre anlam, okuyucu ve diğer bileşenlerin birbirini etkilemesi ile meydana gelmektedir. Uzun süre okuma üzerine çalışmalar yapan Stauffer (1968), “Okuma nedir?” sorusuna verilen cevapları toparlamış ve beş başlık altında düzenlemiştir.

- Okuma, kompleks bir süreçtir.
- Okuma, yazılı bir metinden anlam çıkarmaktır.
- Okuma, basılı kelimeleri anlamlandırma ve seslendirme becerisidir.
- Okuma, işaretlerin, harflerin veya sembollerin yorumlanması işidir.
- Okuma, yazarın vermek istediği mesajı anlama sürecidir.

Stauffer’in öğretmen ve öğrencilerden almış olduğu cevaplar okuma ile ilgili yapılan tanımlamaların hepsini kapsar niteliktedir (Aktaran Karatay, 2014).

Okuma ile ilgili yapılan araştırmalardan okumanın beş temel ilkesi olduğu ortaya çıkmaktadır (Anderson ve diğerleri., 1985). Bunlar:

1. *Okuma anlamın inşa edildiği bir süreçtir.* Hiçbir metin tamamen açıklayıcı değildir. Bir metni yorumlarken, okuyucular metnin konusuyla ilgili bilgi birikimlerini kullanırlar. Okuyucular mesajdaki eksikleri gidermek ve mesajdaki farklı bilgi parçalarını birleştirebilmek için ön bilgilerini kullanırlar. Yani okuyucular anlamı inşa eder (Anderson ve Pearson, 1984).

2. *Okuma akıcı olmalıdır.* Akıcı okuma; metindeki noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara özen gösterilerek, geriye dönüş veya kelime tekrarına yer vermeden, hece ve gereksiz duruşlardan kaçınılarak, anlam birimlerine odaklanarak, konuşma benzeri bir okuma şeklidir (H. Akyol, 2019). Kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve hızlı bir şekilde gerçekleştirebilmek, iyi bir okuyucu olmanın temelini oluşturur. Böylece dikkat metni analiz etmeye yöneltilir.
3. *Okuma stratejik olmalıdır.* Stratejik okumaktan kasıt okuyucunun, metnin karmaşıklığını göz önüne alarak, konuyla ilgili ön bilgilerini de kullanarak, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır (H. Akyol, 2019). Okuyucu ne okuduğunu bilmeli ve stratejisini ona göre belirlemelidir.
4. *Okuma ömür boyu sürmelidir.* Okuma belli bir yaşta bir kere öğrenilen bir şey değildir. Aksine sürekli gelişmeye devam eden bir beceridir. Süreç, bir kişinin metne ve okuryazar bir kültüre ilk kez maruz kalmasıyla başlar ve yaşamı boyunca devam eder. İyi bir okuyucu olmak, sürekli uygulama, geliştirme ve iyileştirme meselesidir (H. Akyol, 2019).
5. *Okuma motivasyon gerektirir.* Motivasyon, okumayı öğrenmenin anahtarlarından biridir. Bazı çocukların iyi okumayı öğrenmesi birkaç yıl alabilir. Bu süreçte dikkatlerini sürdürmeleri ve sonunda başarılı okuyucular olacaklarına dair umutlarını kaybetmemeleri gerekir. Okuma eğitiminin amacı, iyi okuyucuların sayısını artırmak kadar, geniş çapta ve belirgin bir memnuniyetle okuyan çocukların oranını artırmak olmalıdır. Okumaya karşı motivasyonu yüksek olan çocukların diğer derslere karşı da istekli oldukları görülmüştür (Guthrie, Hoa, Wigfield ve diğerleri., 2007). İyi bir okuyucu olmak, dikkati sürdürmeyi ve yazılı materyalin ilginç ve bilgilendirici olabileceğini öğrenmeyi gerektirir.

2.2 Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonunun ne olduğunu açıklamadan önce “motivasyon nedir?” sorusunu cevaplamak gerekir. Motivasyon Türkçe sözlükte; “isteklendirme, güdülenme” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2021). Psikoloji Sözlüğü'nde motivasyon, bireyi belirli bir hedefe veya duruma yönlendiren, eyleme geçiren ve devam ettiren içsel veya dışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003).

Motivasyon, bazı kaynaklarda güdülenme olarak geçmektedir ancak bu çalışmada motivasyon olarak kullanılacaktır.

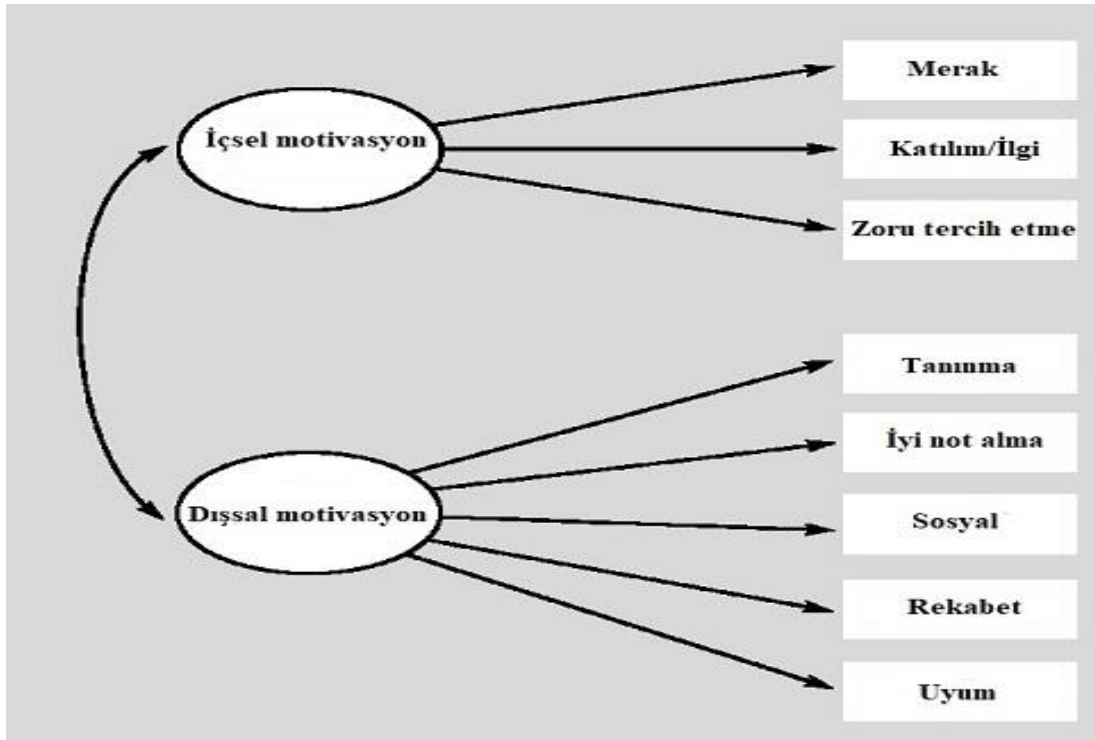
Ryan ve Deci (2000) tarafından yapılan bir tanıma göre, motivasyon bir amaca yönelik davranışları tetikleyen ve niyeti harekete geçiren bir dürtüdür. Ames (1990) ise motivasyonu bir arzuyla birlikte amaca ulaşmak için bir istek olarak tanımlamıştır. Atkinson (2000) ise motivasyonu davranışa enerji veren ve onu yönlendiren bir faktör olarak açıklamıştır. Birçok tanımda motivasyonun; kişileri davranışa yönlendiren ve davranışın devamlılığını sağlayan itici güç olduğu vurgulanmaktadır. Bireyleri davranışa yönlendiren bu itici güç içsel ya da dışsal nedenlerden kaynaklanabilir. Alanyazın incelendiğinde motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride incelendiği görülmektedir (Selçuk, 2005; Wigfield ve Guthrie, 2000). İçsel motivasyon; kişinin merak, ilgi, dürtü ve istekleriyle harekete geçmesidir. Dışsal motivasyon ise kişinin övgü, ödül, ceza gibi etmenlerden dolayı harekete geçmesini ifade eder (Bolat, 2016; Ryan ve Deci, 2000; Vallerand ve Ratelle, 2002).

İçsel ve dışsal motivasyonun özellikleri birbirinden bağımsızmış gibi görülse de kişinin harekete geçmesi için hem içsel hem de dışsal motivasyonun birbirini desteklemesi gerekmektedir (Wigfield ve Guthrie, 2000; M. Yıldız, 2013b). Carreira (2011) içsel motivasyonun kişinin harekete geçmesi ve hedeflerine ulaşması için en önemli etken olduğunu söylemektedir. Ryan ve Deci (2000) ise insanların doğuştan itibaren bir şeyler öğrenmek için merak duyduklarını, etraflarını keşfetmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Yani insanların doğası gereği içsel motivasyonu doğuştan getirdikleri söylenebilir. Ancak içsel motivasyon kişiden kişiye farklılık gösterdiği gibi tek başına da yeterli değildir. Bazı durumlarda amacı gerçekleştirmek için dışardan bir etki gerekmektedir. İlkokul yıllarında dışsal motivasyon içsel motivasyona göre daha baskınken, sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyonun önemli hale geldiği gözlenmektedir (Ünal ve Bursalı, 2013).

Öğrenci ve öğrenme bağlamında motivasyon, öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini artıran çabanın yönü olarak düşünülebilir (Yıldız, 2010). Akbaba'ya (2006) göre motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecindeki davranışlarının yönünü, istikrarını, zamanını ve saptanan hedeflere ulaşma çabasını etkileyen önemli bir faktördür.

İlkokul yıllarında, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi öğrenme sürecinin merkezi konusudur (Duke ve Martin, 2008). Öğrenciler okumayı bazen isterken bazen istemeyebilirler. Bu isteğin süreklilik sağlaması için motivasyon gerekmektedir (M. Yıldız, 2013b). Bu bağlamda okuma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyonun yeri çok önemlidir.

Wigfield ve Guthrie (2000), motivasyonun alana özel olması gerektiğini söyleyerek okuma motivasyonunu kavramsallaştırmışlardır. Ve okuma motivasyonunu, “kişinin okuma süreçlerine, sonuçlarına ve konularına yönelik kişisel değerleri, hedefleri ve inançları” olarak tanımlanmışlardır. Gambrell’e (2011) göre okuma motivasyonu bireyin okumaya istekli olma, okumaya katılma veya okumayı seçme olasılığıdır. Wang ve Guthrie (2004) ise okuma motivasyonunu, kişinin okumaya yönelmesini sağlayan içsel ve dışsal etkenler olarak ifade etmişlerdir. Onlara göre içsel etkenler, merak, katılım/ilgi ve zoru tercih etme gibi faktörlerden oluşurken; dışsal etkenler ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutları içermektedir. İçsel motivasyonun faktörlerinden olan merak, kişinin rağbet gösterdiği konular hakkında daha çok bilgi sahibi olma isteğini; katılım/ilgi, okuduğu metinlerin içeriğine ve ayrıntılarına inme arzusunu; zoru tercih etme ise kendisini zorlayacak, karmaşık metinleri tercih etmesini ifade eder. Dışsal motivasyonun faktörlerinden olan tanınma, okumadaki başarısıyla okuldaki bireylerin beğenisini kazanma arzusunu; iyi not alma, daha yüksek notlar almayı istemesini; sosyal yönü okuduklarından elde ettiği bilgileri sosyal çevresiyle paylaşmasını; rekabet, akranlarına göre kendini üstün görme arzusunu; uyum ise okuma aracılığıyla başkalarının (özellikle de öğretmenin) beklentilerini karşılama eğilimini ifade etmektedir. Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyondan güç alır (Guthrie ve diğerleri., 2004).



Şekil 2.2.1: İki faktörlü motivasyon modeli (Wang ve Guthrie, 2004).

İçsel motivasyona sahip öğrenciler dış etkenlerden dolayı değil kendisi için okuma yapar. İlgiğini çeken konulara katılım sağlar (Ryan ve Deci, 2000). İlgiğini çeken konuları okuyarak dünyayı keşfetmek isterler (Hidi, 2000). Bu durumda duygusal ve bilişsel haz yaşayan öğrenciler okumaya daha çok vakit ayırırlar (Wang ve Guthrie, 2004). Ayrıca içsel motivasyonu olan öğrenci iyi bir okuyucu olduğunu düşünür ve zor metinleri okumak için çaba gösterir (Guthrie, Wigfield, ve Perencevich, 2004). Okuma açısından değerlendirecek olursak içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişebileceği söylenebilir (Yıldız, 2010). Düşük içsel motivasyona sahip öğrencilerde, okuma yapmaktan kaçınma veya sınırlı sayıda okuma yapma olasılığı yüksektir (Guthrie, Wigfield, ve Perencevich, 2004).

Dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler herhangi bir dışsal etmene (öğretmenin gözüne girme, daha yüksek not alma, cezadan kaçınma) bağlı olarak okuma yapmaktadırlar (Hidi, 2000). Dışsal motivasyona sahip öğrenciler kendilerini ispatlamak için okuyarak sonunda sosyal olarak değer verilen davranışları benimser ve okumayla kendi değerlerini birleştirirler (Wang ve Guthrie, 2004). Daha önce de belirtildiği gibi içsel ve dışsal motivasyon birbirinin zıttı gibi görünse de birbirini tamamlayan unsurlardır (Guthrie, Wigfield, ve Perencevich, 2004). İlkokul yıllarında öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırabilmek için dışsal motivasyon unsurları daha çok kullanılır (Ünal ve Bursalı, 2013). Dışsal motivasyonun sağlanabilmesi için ödülün sürekli olarak kullanımı öğrencilerde motivasyonun düşmesine de sebep olabilmektedir (Bolat, 2016). Bu nedenle sürekli aynı motivasyon kaynağının kullanılmaması gerekmektedir.

Dündar ve Akyol (2014) okuma motivasyonunu, sürekli okuma ile okuma başarısı arasındaki köprü olarak açıklamaktadırlar. Yazılı ve basılı simgelerle iletişim kurma işi olan okumanın temel amacı, iletinin anlaşılmasıdır (Özdemir, 1993). Öğrencinin bu amaca ulaşabilmesi için okumaya dönük istekli bir şekilde gereken gayreti göstermesi ve belirli bir zaman harcaması gerekmektedir. Okuma motivasyonu, öğrencinin okumaya yönelik isteği ve okuma için harcadığı vakti etkileyen en önemli etkenlerdendir (Dündar ve Akyol, 2014; Morgan ve Fuchs, 2007). Okumaya istekli olan ve yeterli zamanı ayıran yani motivasyonu yüksek olan öğrencinin okuma becerileri daha fazla gelişir (Morgan ve Fuchs, 2007; Wigfield ve Guthrie, 2000). Bu durum, öğrencinin kelime dağarcığının, okuma akıcılığının ve anlama becerisinin daha da gelişmesine olanak tanır (Dündar ve Akyol, 2014). Yeterli düzeyde okuma motivasyonuna sahip olmayan öğrencilerin ise

okumaktan kaçınmaları ve okuma becerilerinin zayıf olması olasıdır (Yıldız ve Akyol, 2011).

2.3 Okuduğunu Anlama

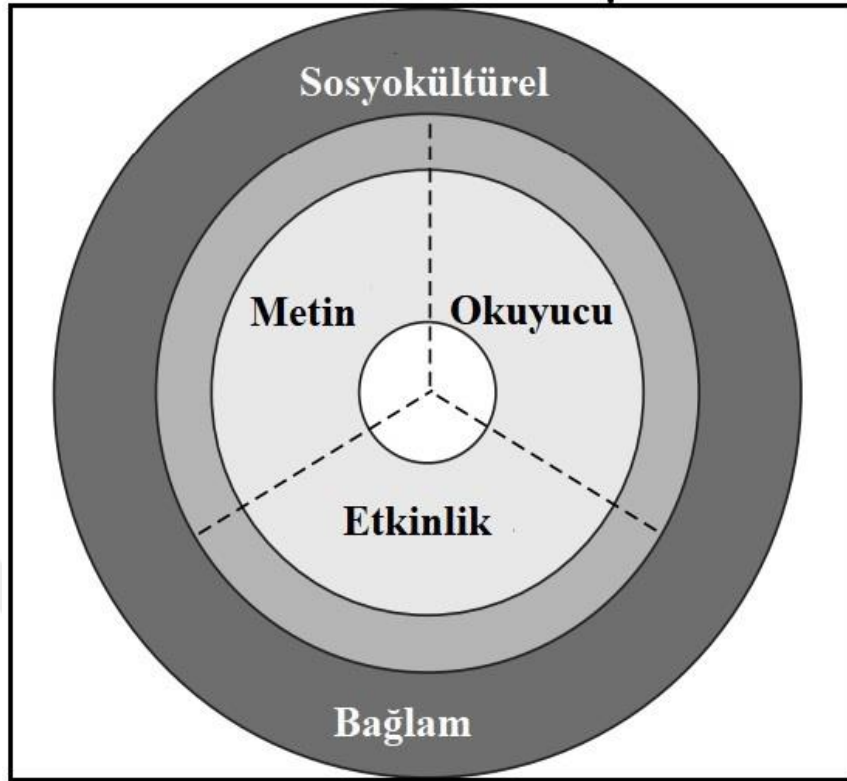
Okuma, özünde yazılı metni anlama veya ondan anlam çıkarma becerisini ifade eder. Yani okumanın merkezinde anlama yer alır diyebiliriz (Brassell ve Rasinski, 2008). Bu durum da karşımıza "Anlama nedir?" sorusunu çıkarmaktadır. Anlama, Türkçe sözlükte "Anlamak işi, kavrama" olarak tanımlanırken, anlamak ise bir şeyin ne demek olduğunu ve neye işaret ettiğini kavramak; yeni ve önceki bilgileri birleştirerek başka bir bilgiye ulaşmak; birinin istek ve düşüncelerini sezme yeteneği olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Güneş (2019) tarafından yapılan tanıma göre ise anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme sürecidir.

Demirel (2003) ise okumayı, bilişsel işlevlerin ve psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlar. Okuma ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında okumanın her zaman anlama ile sonuçlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü okuma etkinliği bir anlama eriştiğinde kıymetlenir (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 2005). "Okuma" ve "anlama" iki ayrı faaliyet gibi görünse de aslında birbirleriyle bağlantılıdır ve bir sebep-sonuç ilişkisi içerir. İnsanlar anlamak amacıyla okur ve okuduklarını da anlamak isterler (Demirel, 2003).

Reading Study Group (RAND, 2002) raporunda okuduğunu anlama ile ilgili özel bir tanım olması gerektiğini savunmuş ve okuduğunu anlamayı, yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlamıştır.

Harris ve Hodges'e (1995) göre okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasındaki karşılıklı, bütünsel bir fikir alışverişi yoluyla yazılı bir iletişimin anlamının inşasıdır. Pardo'ya (2004) göre ise okuyucuların önceki bilgi ve deneyimlerini, metindeki bilgiler ile birleştirerek anlam oluşturduğu bir süreçtir. Akyol'a (2019) göre anlam ne yalnızca kitabın kendisinde ne tamamıyla okuyucunun kafasında ne de içinde bulunduğu ortamdadır. Anlamı oluşturacak olan okuyucudur. Buradan hareketle okuduğunu anlama için gerekli olan bazı unsurlar olduğu söylenebilir. Bunlar: metin, okuyucu, etkinlik ve sosyokültürel bağlamdır. İlk üç temel bileşen - okuyucu, metin ve etkinlik - okuduğunu

anlamanın dördüncü bileşeni olan sosyokültürel bağlam içinde ortaya çıkar (RAND, 2002).



Şekil 2.2.2: Okuduğunu anlamanın bileşenleri (RAND, 2002).

2.3.1 Metin

Metin, duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli şekillerde okuyucuya aktarıldığı yapıdır. Rosenblatt (1978) metnin tek başına anlam ifade etmediğini, okuyucuların metin ile etkileşime girmesi sonucu bir anlama ulaştığını ifade etmektedir. Metin, okuduğunu anlamanın önemli bir parçasıdır (Reutzel ve Cooter, 2012). Okuduğunu anlama üzerinde etkisi büyüktür (RAND, 2002). Metnin türü ve yapısı, dil özellikleri, anlatımın açıklığı gibi etmenler okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Gunning, 2003).

Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde metin türleri önemli bir yere sahiptir (Karatay, 2014). Türkçe dersi öğretim programında 3 farklı metin türü ele alınmıştır (MEB, 2019):

1. Bilgilendirici metinler: Anı, gezi yazısı, makale, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları,
2. Hikâye edici metinler: Hikâye, roman, tiyatro, çizgi roman, fabl, masal / efsane / destan, karikatür, mizahi fıkra,

3. Şiir: Şarkı / türkü, mâni / ninni, şiir, tekerleme / bilmece.

Bir konuyla ilgili bilgi sunan, fikirleri ileten, yazılar bilgilendirici metinler olarak ifade edilmektedir ve bu tür metinlerde yaratıcılık, okuyucuya kılavuzluk eden kurgusalılık bulunmamaktadır. Bilgilendirici metinler, aynı seviyedeki okuyucular için aynı anlamı aktarmaktadır (Başaran ve Akyol, 2009).

İlköğretimin ilk yıllarında okuma ve anlama çalışmalarında genellikle hikaye edici metinlerden faydalanılmaktadır. Öğrenciler tarafından bu tür metinler daha çok ilgi görmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Ayrıca hikaye edici metinler bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşılabilir (Graesser ve diğerleri., 1991).

Şiir, mecazlı bir söyleyişle sese ahenk katarak anlamı doğrudan açık etmeden ses tekrarları ile okuyan ya da dinleyen düşler dünyasını perçinleyen yaratıcı bir söylemdir (Karatay, 2014). Duygusal bir mesaj verilmek istendiğinde bu tür kullanılır (Doğan, 2017).

2.3.2 Okuyucu

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer bileşen ise okuyucudur. Okuyucunun ön bilgileri, temel dil yeterliliği, çözümlene ve üst düzey düşünme becerisi, ilgisi, motivasyonu ve metni okuma amacı anlamasını etkileyen faktörlerdir (Cavkaytar, 2009).

Okuduğunu anlayabilmesi için okuyucudan şunları yapması beklenmektedir (Tompkins, 2018):

- Ön öğrenmelerini harekete geçirmek
- Metnin yapısını ve önemli bölümlerini incelemek
- Tahminlerde bulunmak
- Kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek
- Zihinsel şemalar oluşturmak
- Çıkarımlar yapmak
- Sembollerini ve yazınsal araçları fark etmek
- Anlamalarını kontrol etmek

Okuduğunu anlamada okuyucuya ait bileşenler ise şunlardır (Tompkins, 2018):

- Ön bilgiler: Öğrenciler, bildiklerini okuduklarıyla ilişkilendirmek için dünyalarını ve ön bilgilerini harekete geçirir.

- Kelime bilgisi: Öğrenciler bildikleri kelimelerin anlamlarını çıkarır ve okuduklarını anlamak için kelime öğrenme stratejilerini uygular.
- Akıcılık: Öğrenciler, akıcı bir şekilde okuduklarında anlamaları kolaylaşır.
- Stratejiler: Öğrenciler okuma stratejilerini uyguladıklarında aktif olarak okumalarını yönlendirir, anlamlarını izler ve ortaya çıkan sorunları giderir.
- Yetenekler: Öğrenciler, ana fikirleri destekleyen, fikirleri sıralayan ve diğer becerileri kullanan ayrıntıları otomatik olarak not eder.
- Motivasyon: Motive olmuş öğrenciler okumaya daha fazla ilgi gösterirler, daha özgüvenli olurlar ve okuduklarını anlama olasılıkları daha yüksektir.

Okuyucular aynı metinden geçmiş yaşantıları doğrultusunda farklı anlamlar çıkarabilmektedirler (Rosenblatt, 1978). Hatta aynı okuyucu metni farklı zamanlarda okuduğunda farklı anlamlar da çıkarabilir. Yaptığı bazı okumalarda metnin içeriğine bağlı kalarak anlamlandırır, bazılarında kendi yorumunu katar, bazılarında ise ortam tarafından etkilenebilir (Kuşdemir, 2014). Ayrıca okuyucunun motivasyonu ve metne ilgisi de okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005).

2.3.3 Etkinlik

Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer önemli unsurlar ise okuma amacı ve öğrencinin okumaya katılım düzeyidir (Medina ve Pilonieta, 2006). Okuma bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Bir okuma faaliyeti, bir veya birden çok hedefi, metni işlemek için çeşitli adımları ve etkinliği gerçekleştirmenin sonuçlarını içerir (Sweet ve Snow, 2002). Okumanın amacı, okuyucunun ilgisi, ön bilgileri gibi birçok motivasyonel değişkenden etkilenmektedir (RAND, 2002). Okur bir konu hakkında bilgi edinmek için, zevk için ve kafasındaki sorulara cevap bulmak için okuma yapabilir. Her okurun amacı farklı olabilmektedir. Ancak okuma amacı belirlemek, okurun metin ile etkileşimini etkiler (Gunning, 2003).

2.3.4 Bağlam

Okuyucu ve metin, yere, duruma ve okuma amacına bağlı olarak, belirli bağlam için etkileşime girer. Aynı okuma, başka bir zamanda veya farklı bir ortamda gerçekleştiğinde farklı bir anlamla sonuçlanabilir (Pardo, 2004). Okumayı öğrenme bağlamını düşündüğümüzde, aklımıza çoğunlukla bulunduğumuz ortam yani sınıflar gelir. Ancak çocuklar sosyal çevrelerinden de etkilenmektedirler. Yaşadıkları sosyal çevrede edindikleri deneyimler de okuduğunu anlamayı etkilemektedir (RAND, 2002).

Sosyokültürel bir perspektiften bakıldığında, hem süreç hem de öğretimin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme deneyimini bağlamsallaştıran sosyal etkileşimler büyük önem taşımaktadır (Sweet ve Snow, 2002). Okumaya ve yazmaya değer veren, çok çeşitli metinler içeren, öğrencilerin risk almasına izin veren, sesli okumaya ve bağımsız okumaya zaman ayıran ortamlar, anlamın inşasını etkili bir şekilde destekleyen bağlamlardır (Pardo, 2004).

Robinson ve Good (1987), okuduğunu anlamayı basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olarak üç farklı düzeyde değerlendiren bir sınıflandırmaya tabi tutmuşlardır (Aktaran Yılmaz, 2008).

Bunların ilki olan basit anlama düzeyinde, bilginin yerini bulma, bilgi toplama, adımları izleme, karakterleri tanıma, yerleri belirleme, yönergeleri izleme ve yazarın planını açıklama gibi beceriler ön plandadır (Yılmaz, 2008). Basit anlamada okunan parçadaki bilgilerin hatırlanması, birden çok bilginin fark edilmesi ya da parçadaki unsurların sıralanması gerekmektedir (Çetinkaya ve diğerleri., 2016). Burada sorulan soruların cevapları metnin içinden bulunur (Brassell ve Rasinski, 2008).

İkincisi ise yorumlayıcı anlamadır. Yorumlayıcı anlama okuyucunun metin içinde verilen veya ima edilen bilgileri alma yeteneğini ifade etmektedir (Brassell ve Rasinski, 2008). Yorumlayıcı anlamada, ana fikri belirleme, önemli fikirleri saptama, fikirleri düzenleme, kavram ve kuralları geliştirme, özetleme, çıktılarını ve etkileri test etme, ima edilen veriyi anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye yönelik tahminler yapma, önemli ve ilgili olanları belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını anlama, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, keyif alma, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal tepkiler oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, yazım kurallarına dikkat ederek okuma ve çıkarımlar yapma gibi beceriler yer almaktadır (Robinson ve Good, 1987; Aktaran Yılmaz, 2008). Okuyucunun ön bilgilerini de kullandığı anlama düzeyidir.

Sorgulayıcı veya eleştirel anlama metinde sunulan bilgiler hakkında eleştiriler yapmaktır (Brassell ve Rasinski, 2008). Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, taraflılık, tutarlılık, propaganda, yeterlilik veya fikir açılarından karşılaştırma, yazarın amaçlarını ve tutumlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dilin değerlendirilmesi, ortamın genel yapısının değerlendirilmesi, yazarın uzmanlığının

değerlendirilmesi, bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi gibi becerileri içermektedir (Robinson ve Good, 1987; Aktaran Yılmaz, 2008). Okuyucunun diğer kişilerle hatta farklı metinlerle etkileşime girmesini gerektiren bir anlama düzeyidir.

2.3.5 Okuduğunu Anlamayı Açıklayan Teorik Modeller

Anlama becerisinin nasıl oluştuğu araştırılırken üç grup model karşımıza çıkmaktadır. Bunlar geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı anlama modeli olmak üzere ayrılmaktadır (Güneş, 2014).

2.3.5.1 Geleneksel Anlama Modelleri

Bu yaklaşımlara göre dil kurallardan oluşur ve kuralları öğrenen kişi dili iyi kullanır. Bu modelde dilin kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları önemli bir yer kaplamaktadır. Bunların öğretimi sırayla yapılmaktadır (Güneş, 2021). Geleneksel anlama modellerini Bruning veri güdümlü, kavramsal güdümlü ve etkileşimli model olarak üçe ayırmaktadır (Bruning ve diğerleri., 2014). Veri güdümlü modeller, aşağıdan yukarıya (bottom up) yaklaşımlar olarak da bilinir. Bu modellerde okuma süreci, tek bir ses algısından başlayarak kelimelere, cümlelere ve metnin tamamına doğru adım adım ilerler. Okuyucular, bu modele göre, kuralları atlamadan ve hiçbir adımı atlama yapmadan süreci tamamlarlar (Davoudi ve Moghadam, 2015). Aşağıdan yukarıya işleme sırasında, okuyucu metni adım adım sırayla işler ve her bir bileşeni bağımsız olarak işlemektedir. Bu nedenle üst düzey okuma becerileri pek kullanılamaz ve dolayısıyla okuyucunun ön bilgileri, bir metnin anlamını yönlendirmede ve yorumlamada çok sınırlı bir rol oynamaktadır (Barnett, 2008).

Kavramsal güdümlü modeller, yukarıdan aşağıya (up down) yaklaşımlar olarak da adlandırılır. Bu modelde okuyucudan metindeki yazılı sembollerle kendi ön bilgilerini birleştirerek kullanması beklenmektedir (Bruning, Schraw, ve Norby, 2014). Yukarıdan aşağıya işleme sırasında, okuyucular önce metinden bilgi alır ve sonra bu bilgileri ön bilgileriyle karşılaştırarak anlamlandırır. Bu modele göre okuyucular, deneyimsel ve yorumlayıcı ön bilgilerine dayalı olarak metne anlam katmaktadırlar (Davoudi ve Moghadam, 2015).

Etkileşimli model, veri güdümlü ve kavram güdümlü modellerin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Etkileşimli okuduğunu anlama modeline göre, anlam sadece metne bağlı kalmaz; bunun yerine anlam, metindeki bilgilerin ve okuyucuların yorumlarının birlikte inşa edilmesinin sonucu ortaya çıkmaktadır (Rumelhart, 1994). Okuyucudan süreç

boyunca, metnin anlamı, metnin yüzey yapısı ile geçmiş bilgileri arasındaki etkileşimlerden çıkarımlar yapması beklenmektedir (Davoudi ve Moghadam, 2015).

2.3.5.2 Bilişsel Anlama Modelleri

Güneş (2014), bilişsel anlama modellerini üç döneme ayırmaktadır. İlk dönem anlama modelleri (Şema Teorisi, Anlama Modeli), İkinci dönem anlama modelleri (Bütünleştirme-Yapılandırma Modeli, Yapı-İnşa Modeli), Üçüncü dönem anlama modelleri (Landscape Model).

İlk Dönem Anlama Modelleri

Şema Teorisi: Bu teori, okuyucunun metindeki örtük bilgiyi anlamada önceden sahip olduğu bilginin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Silberstein, 1994). Bilişsel yaklaşıma göre duyuşsal belleğe gelen bilgiler, hızlı belleğe alınarak işlenmekte ve kodlanarak uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Bilgiler hakkında zihnimizde şemalar oluşturulmaktadır. Bireylerin zihinlerinde aynı konu hakkında farklı şemalar oluşabilmektedir ve bu şemalar anlama ve hatırlama becerisini etkilemektedir (Güneş, 2014). Şema terimi, kavramlar, olaylar, duygular ve yaşam deneyimlerimizden alınan roller gibi çeşitli içerikleri kategorilere ayıran bir zihinsel yapıyı ifade etmektedir (Rumelhart, 1994). Her şema, diğer ilgili şemalarla bağlantılıdır ve birbirine bağlı bir bilgi ve deneyim ağı oluşturur. Bir bireyin şemalarının boyutu ve içeriği, geçmiş yaşantılarından etkilenmektedir. Şema teorisinde yeni bilgilerin mevcut bilgilerle bağlantısını kurmak, öğrencilerin metinleri anlamaları için gerekli yapısal çerçeveyi sağlamaktadır (Reutzel ve Cooter, 2012).

Anlama Modeli: 1983 yılında Van Dijk ve Kintsch, şema teorisine dayanan bir anlama modeli geliştirdiler. Bu modelde metnin yapısı ile zihinde görüntü oluşturulur. Okuyucunun zihnindeki bilgiler ile metin arasında bağ kurularak anlama ortaya çıkar (Güneş, 2021).

İkinci Dönem Anlama Modelleri

Bütünleştirme- Yapılandırma Modeli: Kintsch ve Van Dijk'in geliştirmiş olduğu bir modeldir. Anlama modelinin ardından geliştirilen daha açıklayıcı bir modeldir (Foertsch ve Gernsbacher, 1999). Bu model okuma sürecinde okuduğunu anlamının nasıl gerçekleştiğini incelemektedir. Modele göre anlama, tek bir süreçten oluşmamakta, öğrencinin ön bilgilerini okuduğu metinle bütünleştirmesini içermektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005). Okuyucunun ön bilgileri ile metin arasında bağ kurmasına dayanan bir

modeldir. Bu modelde anlama, yalnızca açıkça ifade edilene anlamaktan öte, aynı zamanda ilgili ön bilgileri de zihinsel temsile dâhil ederek çıkarımlar yapmayı içerir (Westerveld ve diğerleri., 2020). Okunan cümlelerde birçok önerme yer alır ve bu önermelerle ilgili zihindeki alakalı alakasız bütün yapılar harekete geçer. Bütünleşme aşamasında ise genel içerikle uymayan çağrışımlar elenir. İlgisiz olan yapılar elendikten sonra metnin anlamı ile ilgili olanlar yapılandırılır. Böylece anlama gerçekleşmiş olur (Solso ve diğerleri., 2009).

Yapı-İnşa Modeli: Bütünleştirme-Yapılandırma Modelinden sonra Gernsbacher (1990) Yapı-İnşa modelini önermiştir. Kintsch'in Bütünleştirme-Yapılandırma Modeline çok yakındır. Zihinde ilk okunan cümle ile bir yapı oluşur ve diğer cümleler okundukça bu yapıya eklemeler yapılmaktadır. Her yeni bilgi çekirdek yapıya eklenmekte ve o yapıyı geliştirmektedir (Güneş, 2014). Modelin odak noktası, metinler ve resimler gibi çeşitli ortamların anlaşılması sırasında işleyen süreçleri tanımlamaktır. Bu model anlamayı üç merkezi bilişsel sürece bağlı olarak açıklamaktadır. Bunlar metnin yapılandırılması için zihinsel temel oluşturmak, bilgileri bu temel üzerine haritalamak ve mevcut yapıya uygun olmayan bilgiler geldiğinde yapıları değiştirmektir (Gernsbacher, 1990).

Üçüncü Dönem Anlama Modelleri

Landscape Modeli: 1996- 2004 yılları arasında Van den Broek ve arkadaşları tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu modelde bilgiler zihinde kavramlar olarak bulunmakta ve cümlelerin temelini oluşturmaktadır. Bu bilişsel model, hafızaya dayalı ve yapılandırmacı okuma süreçlerinin etkileşimli rolünü yakalamakta ve ayrıca metni anlamada metin özellikleri ile okuyucu özellikleri arasındaki etkileşimi yansıtmaktadır. Okuyucu metinden çıkarımlar yaparak anlama ulaşmaktadır. Öte yandan, Landscape Modeli, okuma dinamiklerine katkıda buldukları için, anlama stratejilerindeki farklılıklar, arka plan bilgisi, tutarlılık standartları, işleyen bellek kapasitesi gibi okuyucunun özelliklerini dikkate almaktadır (Van den Broek ve diğerleri., 1999).

2.3.5.3. Yapılandırıcı Anlama Modelleri

Güneş'e (2014) göre yapılandırıcı modeller, Etkileşimsel Model ve Süreçsel Model olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

Etkileşimsel Model: Rumelhart bu modeli, anlamın sadece metinde değil, aynı zamanda metnin ve okuyucunun yorumunun birlikte inşa ettiği fikrine dayanarak geliştirmiştir (Shahnazari ve Dabaghi, 2014). Bu modelde anlama okuyucu, metin ve ortamın

etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Okuyucu ön bilgilerini harekete geçirerek metnin anlamını zihninde yapılandırmaktadır. Bu durumda metnin yapısı, türü önem arz etmektedir. Yine bu modelde okuyucu kendi düşünceleri ile yazarın düşüncelerini de karşılaştırmaktadır. Böylece metin üretme becerisini de geliştirebilmektedir (Güneş, 2021). Etkileşimsel model ile okumanın pasif bir süreç olmadığı, aksine aktif bir süreç olduğu anlaşılmıştır (Türkben ve Temizyürek, 2018).

Süreçsel Model: Bu model Kintsch ve Van Dijk tarafından ortaya koyulan bütünleştirme-yapılandırma modelinin geliştirilmiş halidir. Burada hem bilgi işleme süreçleri hem de anlama becerileri ele alınmaktadır. Anlama üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarıdır (Güneş, 2014). Seçme aşaması, önemli olan bilgiler ile önemsizleri birbirinden ayırt etmeyi barındıran bir aşamadır. Sıralama aşaması, metindeki bilgileri önem sırasına göre sıralamayı içeren bir aşamadır. Düzenleme aşaması ise seçilen bilgilerin zihinde yapılandırılması aşamasıdır. Zihinde yapılandırma küçük yapıları yapılandırma, büyük yapıları yapılandırma ve anlama modelini düzenleme olmak üzere üç şekilde gerçekleşmektedir (Kintsch, 1991).

Bu anlatılanların dışında da farklı güncel okuma modelleri bulunmaktadır. Ve farklı durumlarda ortak özellikler barındırmaktadırlar. Bu ortak özellikleri Bruning, Schraw, ve Norby (2014) şu şekilde açıklamaktadır.

1. Anlama, farklı düzeylerde işlem içerir. Okuyucular yeni bilgileri uzun süreli belleklerdeki eski bilgileri ile eşleştirerek anlama ulaşılmaktadır.
2. Anlama, kısa süreli bellekte başlar. Anlama becerisi, kısa süreli belleğin kapasitesi genişledikçe gelişme gösterir.
3. Anlama, çıkarımlar yapmayı gerektirmektedir.
4. Anlama sürecinde yeni bilgiler, mevcut bilgi birimlerine dâhil edilir. Bu durum, zihinsel süreçlerin sürekli olarak geliştirilmesini gerektirir.

Okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalar okuyucunun süreçte aktif olmasının gerektiğini vurgulamaktadır (Block ve Pressley, 2002). Okuduğunu anlama sürecinde aktif olabilmek için ise iyi okuyucu olmak gerekmektedir. Duke ve Pearson (2002), iyi okuyucuların özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

- Aktif okuyuculardır.
- Metni okumaya başlamadan önce hedeflerini belirlerler. Metnin amaçlarına ulaşmış olduklarını sürekli olarak değerlendirirler.

- Okumadan önce, okuyucular metni gözden geçirir ve okuma hedefleriyle ilişkili olabilecek yerleri not alırlar.
- Okuma yaparken gelecek bölümle ilgili tahminlerde bulunurlar.
- Seçici okurlar, hangi bölümlerin dikkatlice okunması gerektiği ve hangi bölümlerin hızlıca okunabileceği gibi konuları saptarlar.
- Okuma sırasında oluşturdukları anlamları gözden geçirir ve sorgularlar.
- Okurken anlamını bilmedikleri kelime veya kavramların anlamlarını bulmaya çalışırlar.
- Ön bilgileri ile metni karşılaştırır ve birleştirirler.
- Metnin yazarını, üslubunu, inancını, niyetini, vb. düşünürler.
- Metni anlamalarını izlerler, gerekirse yeniden okuma yaparlar.
- Metnin niteliğini ve değerini değerlendirirler ve metne zihinsel ve duygusal açıdan çeşitli tepkiler gösterirler.
- Metin türüne göre okuma yaparlar. Hikâye edici metin okurken olay örgüsü, karakterlere ilgilenirler. Bilgilendirici metin okurken edindikleri yeni bilgileri not ederler.
- Anlamanın sadece okuma esnasında değil okuma öncesi ve sonrasında da gerçekleştiğinin farkındadırlar.
- Anlama sürekli ve karmaşık bir faaliyettir, ancak iyi okuyucular bundan kaçınmazlar.

İyi okuyucuların özellikleri incelendiğinde, okuduklarını anlamlandırmak için okuma etkinliğine aktif olarak katıldıklarını, çeşitli stratejileri kullandıklarını ve süreci zihinlerinde en iyi şekilde yapılandırdıkları sonucuna ulaşılabilir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuyucular, giderek karmaşıklaşan metinleri anlamak için ortaya konulan bazı stratejileri uygulamaktadırlar. Bu stratejilerin öğretilmesinde ve uygulanmasında eğitim-öğretim sürecinin ilk kademelerinden itibaren öğretmenlerin rolü büyüktür. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması, anlam oluşturma sürecinde birçok becerinin aynı anda kullanılmasını sağlamaktadır (Dole ve diğerleri., 1991).

2.4 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğunu açıklamadan önce “Strateji nedir?” sorusunun cevabına bakmak gerekir. Strateji Türkçe sözlükte, önceden belirlenen bir hedefe ulaşmak için kullanılan yol ve uygulanan yöntemlerin tümü, şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Erden ve Akman (2012) stratejiyi, kişilerin yeni bir bilgi edinmek için kullandıkları yol olarak ifade etmektedir. Bu nedenle okuma yaparken de okuyucuların izledikleri yollar bulunduğunu söylemek mümkündür. Yani okumanın anlama ile sonuçlandığı bu süreçte okuyucular okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar diyebiliriz.

Okuduğunu anlama stratejilerini Harris ve Hodges (1995), bir metni anlamak için izlenen bir dizi düzenli adım olarak açıklamaktadır. Cohen (1990) ise okuma stratejilerini, okuyucuların okuma görevleriyle başa çıkabilmek için kullandıkları zihinsel süreçler olarak ifade etmektedir. Okuma stratejileri, bir metin okunurken rastlanılan anlama problemlerini gidermek amacıyla okuyucunun kullandığı zihinsel işlemlerdir (Topuzkanamış, 2010). Okuma stratejileri, bireyin okuma süreci boyunca bilinçli olarak gerçekleştirdiği eylemlerdir (Karatay, 2014). Okuma süreci, bir kaynakta anlatılan bilgi ile okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri arasındaki etkileşim olarak ifade edilmektedir. Bir metnin anlaşılması ve yorumlanması okuyucunun mevcut ön bilgileri ve deneyimleri elverdiği kadar gerçekleşir (Pressley, 2002). Okuma sürecinde iyi okuyucular ile zayıf okuyucuların kullandıkları stratejiler birbirinden farklılaşmaktadır (Pilonieta, 2006). Alan yazın incelendiğinde okuma sürecinde kullanılan stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırmak mümkündür (H. Akyol, 2012; Karatay, 2014; Kırmızı, 2006; Topuzkanamış, 2010; Yılmaz, 2008).

Akyol (2012), bu stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan etkinlikler olarak ifade etmiştir. Bunlar:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Metni gözden geçirmek
- b) Okuma hedefini belirlemek
- c) Ön öğrenmeleri canlandırmak
- d) Metnin konusunu görsel öge ve başlıktan yola çıkarak tahmin etmek
- e) Okuma hızını saptamak

2- Okuma Esnasındaki Etkinlikler

- a) Akıcı okumak
- b) Metni anlayıp anlamadığını yoklamak
- c) Önemli gördüğü yerlerin altını çizmek,
- d) İrdelemek
- e) Not almak

3- Okuma Sonrasındaki Etkinlikler

- a) Metnin özetini çıkarmak
- b) Metindeki bilgiler ile ön bilgilerini sentezlemek
- c) Çözümlemeler yapmak
- d) Metnin ana ve yardımcı düşünceleri belirlemek
- e) Kavram haritaları, grafik, tablo vs. oluşturmak
- f) Sorular sormak, oluşturma ve yanıtlama
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlamak

Çizelge 2.1: Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler

Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Sırası Stratejiler	Okuma Sonrası Stratejiler
Amaç Belirleme	Sesli Düşünme	Özetleme
Göz Gezdirme	Not Alma ve Altını Çizme	Sentez Yapma
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Soru Sorma-Cevap Arama	Değerlendirme Yapma
Tahmin Etme	Anlamayı İzleme	Soruları Yanıtlama
Sorular Belirleme	Zihinde Canlandırma	Görselleştirme
Güdüleme	Tekrar Okuma	Yansıtıcı Düşünme
	Bağlamı Kullanma	Anlatma
	Çıkarım Yapma	
	Bağlantı Kurma	

(Daly III ve diğerleri., 2005; Epçaçan, 2008).

2.4.1 Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejiler, okuma sürecinin temel aşamasını oluşturur. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okuyucunun metni okuma amacı ve bu amaç doğrultusunda ne öğreneceği konusunda tahminler yapmasını sağlar (Karatay, 2007).

2.4.1.1 Amaç Oluşturma

Amacı olmayan okuma, anlamlı okuma sağlamaz. İyi okuyucular her zaman bir amaca sahiptir. Okuma amacı, okuyucunun strateji seçimini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkiler. Öğretmenler sorular sorarak okuyucuların okuma amacını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu sorulardan bazıları şunlardır (H. Akyol, 2012):

- Metnin türü nedir?
- Metnin konusu nedir?
- Neden bu metni okuyoruz?
- Okuma sonunda neler öğreneceğiz?

2.4.1.2 Göz Gezdirme

Bu strateji kapsamında, okuyucu metne başlamadan önce bir ön inceleme yapar. Başlık, alt başlıklar, kalın yazılmış kısımlar ve metinde bulunan tablo, grafik, resim gibi görsel unsurlara bakarak genel bir bakış açısı oluşturmaya çalışır. Metni tarama, metni hızlıca gözden geçirmeyi ve metnin konusu hakkındaki ön bilgilerine erişmeyi sağlar (Carter ve diğerleri., 2011). Göz gezdirme stratejisi, okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini harekete geçirmesine, tahminler yapmasına, sorular sormasına yardımcı olduğu için önemli bir stratejidir (H. Akyol, 2012).

2.4.1.3 Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Ön bilgiler, öğrencilerin okumaya dâhil ettikleri tüm yetenekleri, bilgileri ve deneyimlerini ifade etmektedir (Vacca, Vacca, Gove ve diğerleri., 2014). Okuyucunun ön bilgileri ile mevcut bilgilerin birleştirilmesi okuma süreci olarak adlandırılmaktadır. Metni anlamak için okuyucunun, okuma esnasında kullanması gereken ön bilgilerini etkinleştirilmesi önemlidir. Okuyucu, metinle ilgili önceden sahip olduğu bilgileri harekete geçiremezse, okuma sırasında anlamayı sağlayamayabilir. Bu nedenle, okuyucunun metni anlaması için az da olsa ön bilgiye sahip olması gereklidir (Panel, 2000). Okuyucuların bir konu hakkında ne kadar çok ön bilgisi ve önceki deneyimleri varsa, okuduklarını anlama olasılıkları o kadar yüksektir (Harvey ve Goudvis, 2007).

Öğretmenlerin, öğrencilerin okul içi ve okul dışı önceki bilgi ve deneyimlerinin farkında olmaları sürecin yönlendirilmesinde fayda sağlamaktadır (Davis, 2012).

2.4.1.4 Tahmin Etme

Okuyucu bu strateji ile ne okuyacağına yönelik tahminlerde bulunur. Metnin içeriğini tahmin etme çabası, okuma süreciyle ilgili bir beklenti meydana getirir (Vacca, 2002). İyi okuyucular okuma öncesinde metinde yer alacak olaylar, eylemler ve fikirler hakkında tahminler yapmaktadırlar (Davis, 2012). İyi okuyucular, sürekli olarak tahminlerde bulunur ve bu tahminlerin doğruluğunu sorgularlar (H. Akyol, 2012).

2.4.1.5 Sorular Belirleme

Okuyucunun bir metni anlamasını sağlayan bir diğer strateji de okuyucunun metin ile ilgili sorular oluşturmasıdır. Bu stratejinin amacı, okuyucunun metnin içeriği hakkında sorular oluşturabilmesi ve kendi oluşturduğu soruları yanıtlayabilmesidir (Moreillon, 2007). Ülper (2019) bu stratejinin okuma sırasında da kullanılabileceğini ifade etmektedir.

2.4.2 Okuma Sırası Stratejiler

Okuyucunun, okuma öncesi belirlenen amaçlara ulaşmak ve metni anlamak için okuma sırasında da kendini yönetebilme becerisi geliştirmesi gerekmektedir (Karatay, 2007). Öğrencilerin, metne aktif bir şekilde dâhil olmalarını sağlamak için bu süreci kontrol etmelerine yardımcı olacak bazı stratejileri kullanmaları önemlidir (Vacca, 2002).

2.4.2.1 Sesli Düşünme

Sesli düşünme, öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerini paylaştığı, karmaşık konuları ve merak ettikleri şeyleri tartıştıkları ve okuma sırasında bağlantılar kurdukları bir stratejidir. Bu stratejide öncelikle öğretmen model olur kendi düşüncelerini paylaşır ve öğrencilerin de düşüncelerini paylaşmasına rehberlik eder (Vacca, Vacca, Gove ve diğerleri., 2014). Sesli düşünme stratejisinde öğrenciler okuma sırasında sadece metindeki bilgileri değil kendi içsel düşüncelerini de açığa çıkarmaktadırlar (Blachowicz ve Ogle, 2008).

2.4.2.2 Not Alma ve Altını Çizme

Not alma stratejisi, okuyucunun metnin içeriğini değiştirmeden önemsendiği noktaları kendi ifadeleriyle not almasıdır. Önemli bilgilerin altını çizme stratejisi, okuyucunun not almasını gerektirmeyen durumlarda metinde önemli gördüğü sözcükleri hatırlamak için

altını çizmesini içerir (Karatay, 2014). Metin ile ilgili notlar almak ve altını çizmek öğrencilerin anlamasına yardımcı olmaktadır.

2.4.2.3 Soru Sorma- Cevap Arama

Soru sormak, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için en basit ama en güçlü yollardan biri olabilir. Soru sormak, okuyucunun düşüncelerini netleştirmesine ve anlayışını derinleştirmesine yardımcı olur (Brassell ve Rasinski, 2008). Soru sorma ve cevaplama eylemi, okuyucuyu daha fazla merak duymaya ve metni daha derinlemesine anlamaya yönlendirir. Bu tür etkileşimler, okuyucunun metni daha iyi anlamasına ve yazarın mesajını ve okuyucunun kendi kişisel anlamlarını daha derinden keşfetmesine olanak sağlar (Moreillon, 2007). Soru-cevap stratejisi, okuyucuların okudukları metin üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Bu sayede, okuyucunun metni gerçekten anlayıp anlamadığı değerlendirilebilir. Hatta bu stratejiyle okuyucu okuma öncesi ürettiği soruları yeniden düzenleyebilir (Ülper, 2019).

2.4.2.4 Zihinde Canlandırma

Bu strateji, okuyucuların okuma sırasında metindeki olayların, karakterlerin, mekânların veya diğer unsurların zihinsel resimlerini oluşturmak için metindeki açıklamalardan yararlandıkları bir stratejidir. Zihinde canlandırma stratejisi okuma sürecinin ilgi çekici olmasını sağlamaktadır (Davis, 2012). Zihinde canlandırma, metinle daha derin bağlantı kurmayı, metni ve karakterleri canlandırmayı ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi sağlamaktadır (Harvey ve Goudvis, 2007).

2.4.2.5 Tekrar okuma

Okuyucu, okuma esnasında dikkat dağınıklığı veya dış etkenler nedeniyle anlama sorunu yaşarsa, metni yeniden okuyabilir. Aynı şekilde, okuyucu okurken zorluk yaşadığını fark ederse, metni yüksek sesle okuyarak da deneyebilir (Karatay, 2014).

2.4.2.6 Bağlantı Kurma

Okuduğunu anlama sürecince bağlantılar kurmak önemlidir. Keene ve Zimmermann (2007), okuyucuların üç tür bağlantı kurduğunu belirtmektedir. Metin ile okuyucu arasında, metin ile metin arasında ve metin ile dünya arasında. Metin ile okuyucu arasında kurulan bağlantılar, okuyucuların geçmiş yaşantıları ile veya ön bilgileri ile kurdukları bağlantılardır. Metinden metne bağlantılar, okuyucuların okudukları metinle başka bir metin arasında kurdukları bağlantılardır. Metin ile dünya arasındaki bağlantılar,

okuyucuların metin ile toplumun veya genel olarak dünyanın sorunları, olayları arasında kurduğu bağlantılardır (Harvey ve Goudvis, 2007). Okuyucular, ön bilgileri ile bağlantı kurabilmek için bu çerçeveleri kullanır. Bu çerçeveler ayrıca kitaplar hakkında düşünme ve konuşma yolları sağlar ve okuyucuların şemalar oluşturmalarına yardımcı olur. Bağlantı kurmak, öğrencilerin okuma sürecinde aktif rol almalarını sağlar (Moreillon, 2007).

2.4.3 Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler, metnin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesini sağlamak için kullanılır (Karatay, 2014). İyi bir okuyucu, okuma sonrasında metnin genel anlamını anlamaya çalışmak için seçici tekrarlı okumalar yapar ve düşünceleri özetler. Metinle ilgili yansımalar yapar ve gelecekte metinden nasıl yararlanabileceğini düşünür. Ayrıca, metnin kendisine neler kattığını ve sağladığı faydaları düşünerek değerlendirir (Epçaçan, 2008).

2.4.3.1 Özetleme

Anlamayı geliştirmenin bir başka yolu da öğrencilere okuduklarını özetlemeyi öğretmektir. Dole, Duffy, Roehler ve Pearson (1991) özetlemeyi, okuyucuların büyük metin birimlerini gözden geçirerek önemli fikirleri önemsiz fikirlerden ayırması ve buna göre orijinali temsil eden yeni ve tutarlı bir metin oluşturması olarak tanımlamaktadırlar. Özetleme, öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltarak ifade etmesini sağlayan bir beceridir. Çünkü okunan metinde her detayın hatırlanması mümkün olmayabilir, bu yüzden özetleme becerileri kullanılarak önemli olayların hatırlanması ve gereksiz detaylardan kaçınılması hedeflenir (H. Akyol, 2012). Özetleme yapmak öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle dört önemli özellik göz önünde bulundurulmalıdır:

- Kısa ve öz bir şekilde özetleme yapılmalı,
- Yazarın anlatmak istediği düşüncelere yer verilmeli,
- Öğrencinin kendi cümleleriyle ifade edilmeli,
- Öğrencinin ihtiyacı olan bilgiyi içermeli (Friend, 2000).

Özetleme, metindeki ana fikri, yazarın bakış açısını ve sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde sıralanmasını içermelidir. Bu sayede, metnin temel noktaları vurgulanır ve metindeki önemli bilgilerin özüne ulaşılır (H. Akyol, 2012).

2.4.3.2 Sentez Yapma

Sentezleme, bir araya getirmek demektir. Okuyucu öğrendiği bilgileri analiz eder ve kendi yorumunu katarak yeni bilgiler oluşturur. Okuyucular sentez yaparken bilgileri sıralamakta ve değerlendirmektedirler (Moreillon, 2007). Metni sentezlemek, okuyucuyu metnin temalarını, kavramlarını ve bilgilerini düşünmeye teşvik eder ve metin yoluyla yeni düşünceler oluşturmaya yönlendirir (Wolfe, 2008). Okuyucular sentez yaparken; sürekli olarak durur ve düşünür, önemli fikirler ile önemsiz olanları birbirinden ayırır, özetleme ve genellemeler yapar, yeni bilgileri mevcut bilgileri ile bütünleştirerek yeni bir bakış açısı oluşturur (Harvey ve Goudvis, 2007).

2.4.3.3 Soruları Yanıtlama

Okuma sonrası hazırlanan sorular, metnin önemli bilgilerine doğru yanıt verecek şekilde oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bu sorulara doğru yanıtlar vermesi, metni ne kadar iyi anladıklarını gösterir. Sorular, metnin özünü kavramaya yönelik olmalı ve öğrencilerin metindeki temel noktaları anlayıp anlamadığını değerlendirmeye yardımcı olmalıdır (H. Akyol, 2012).

2.4.3.4 Görselleştirme

Bu stratejide öğrenci, metindeki bilgiyi oluşturmak için resimlerden, haritalardan, şekillerden ve grafiklerden faydalanır (Klingner ve diğerleri., 2007). Çocuklara metin okurken kendi zihinsel imgelerini oluşturmayı öğretmek, okuma sonrasında metin içeriğini analiz etmelerine, düşünmelerine ve görselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Harvey ve Goudvis, 2007). Okuyucular görselleri geçmiş yaşantıları ile metin arasında bağ kurarak oluşturmaktadırlar. Oluşturulan görseller düşünceyi netleştirmekte ve anlamaya katkı sağlamaktadır (Miller, 2002).

2.4.3.5 Değerlendirme Yapma

Değerlendirme ve yargıya varma, metin ile okuyucu arasındaki iletişimin son hedefini oluşturur. Yazılı materyallerin değerlendirilmesi, farklı boyutların göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Bu boyutların bazıları şunlardır:

- Yazarın bakış açısını ve amacını saptama,
- Gerçekleri ayırt etme,
- Gerçek ile kurguyu fark edebilme,
- Fikirlerin geçerliliğini belirleme,

- Bireyin değerlerine yönelik bakış açısını veya uyumunu belirleme (H. Akyol, 2012).

2.4.4 Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler

Bu stratejilerin yanı sıra okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler de bulunmaktadır. Bu stratejiler kendi içlerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası bölümler barındırmaktadır. Bu stratejilerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Çizelge 2.2: Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler

Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler
Stratejik Not Alma
İSOAT (İnceleme, Okuma, Soru Sorma, Anlatma, Tekrar Etme) (SQ3R)
Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)
İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q)
İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)
TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)
Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

(Epeçan, 2008; Ülper, 2019).

2.4.4.1 Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okuma sürecinin her üç aşamasında da kullanılabilen bir stratejidir. Bu stratejide, öncelikle okumadan önce metnin konusuyla ilgili tahminlerde bulunulur. Okumaya başlandığında, öğrenciler sınıflandırıcı ve gruplayıcı notlar alır. Bu aşama, metindeki bölümlerin düzenlenmesine ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesine yardımcı olmak için düzenlenir. Kısa özetlemeler, anahtar düşüncelerle ilişkilendirilir. Düşüncelerin düzenlenmesi ve örgütlenmesi, okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma tamamlandığında, öğrenciler konunun ana noktalarını maddeler halinde liste halinde toplar. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri, metnin genel olarak anlaşılmasını sağlar (Epeçan, 2008).

2.4.4.2 İSOAT (İnceleme, Okuma, Soru Sorma, Anlatma, Tekrar Etme) (SQ3R)

SQ3R stratejisi, çok eski zamanlardan beri kullanılan bir okuduğunu anlama stratejisidir. 1940'larda geliştirilen bu strateji, "Survey, Question, Read, Recite, Review" aşamalarının ilk harfleriyle isimlendirilmiştir. İsmi aşamaların baş harflerinden alan İSOAT stratejisinin aşamaları şöyledir: "Survey (İncele)" adımı öğrenci metni hızlıca tarar ve başlıkları, alt başlıkları, resimleri, grafikleri ve önemli kısımları gözden geçirir. Ardından,

"Question (Soru Sorma)" adımı öğrenci metinle ilgili sorular oluşturur. Bu sorular, metnin anlaşılması ve derinlemesine düşünme sürecini teşvik etmeye yardımcı olur. Daha sonra, "Read (Okuma)" adımı öğrenci metni dikkatlice okur. Bu aşamada, öğrenci metindeki ana fikirleri, detayları ve önemli bilgileri anlamaya çalışır. "Recite (Anlatma)" adımı öğrenci, okuduklarını kendi kelimeleriyle özetler ve önemli noktaları hatırlamaya çalışır. Bu adım, metni anlamının derinleşmesini sağlar. Son olarak, "Review (Tekrar Etme)" adımı öğrenci, metni tekrar gözden geçirir ve okuduğu bilgileri gözden geçirir. Bu aşamada, öğrenci öğrendiklerini pekiştirir ve eksik kalan veya anlaşılmayan kısımlara odaklanır (Temizkan, 2008).

İSOAT stratejisi, farklı okuma stratejilerinin (FAIRER, PQ4R, SQIOR, SQ4R, SQ6R) de kaynağı niteliğindedir (Arı, 2014).

2.4.4.3 Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (KWL)

Bu strateji, Donna Ogle tarafından 1986 yılında geliştirilen bir okuma stratejisidir. Strateji, "Ne biliyorum?" (What I know?), "Ne öğrenmek istiyorum?" (What I want to know?) ve "Ne öğrendim?" (What I learned?) sorularından ilham alarak adını almıştır. Bu strateji, okuma sürecinin her aşamasında uygulanabilen bir stratejidir (Epçaçan, 2008). Bu stratejiyi kullanarak anlam oluşturma süreci, öğrencilerin bildiklerini hatırlamakla başlar, bilmek istediklerini not almakla devam eder ve öğrendiklerini ve henüz öğrenilmeyi bekleyenleri listelemekle sona erer (Asri, 2014). Bu süreç, öğretmenin modellediği, öğrenmeye daha iyi bir başlangıç noktası oluşturma ve okuma sonuçlarını elde etmek amacıyla, öğrencilerin edindikleri bilgileri ve deneyimleri kullanarak gerçekleşen bir grup sürecidir (Blachowicz ve Ogle, 2008).

2.4.4.4 İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q)

İş birliğine dayalı tartışma ve soru sorma stratejisi Gauthier (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bu strateji, işbirliği (cooperative), tartışma (discussion) ve sorgulama (questioning) stratejilerini içeren ana stratejilerden adını almıştır. Gauthier (2001) iş birliğine dayalı tartışma ve soru sorma stratejisinin (Coop-Dis-Q) adımlarının, grup oluşturma, öğretmen tarafından soruların belirlenmesi, metin üzerinde tartışma ve soru-cevapların paylaşılması ve tartışmanın sonuçlarının sunulmasından oluştuğu belirtilmektedir (Walidaini ve diğerleri., 2021). Okuduğunu anlamayı sağlamada etkili olduğu söylenebilir (Epçaçan, 2008).

Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejilerin yanı sıra hikâye edici metinleri ve bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik stratejiler, anlamak için sorgulama öğretiminde kullanılan stratejiler ve anlama amacıyla tartışma öğretimi için de kullanılan farklı stratejiler bulunmaktadır (Antonacci ve O'Callaghan, 2020). Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.5 Hikâye Anlama Öğretimi İçin Temel Stratejiler

Rosenblatt'a (1978) göre anlama, okuyucu ile metin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Metin yapıları öğrencilere gösterilir ve öğretilirse, etkili anlama öğretimi gerçekleşir (Pardo, 2004). Duke ve Pearson'un (2002) yapmış olduğu araştırma da metin hakkında bilgi sahibi olmanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.5.1 Hikâye Haritası Stratejisi

Hikâye haritası stratejisi, okuyucuların okudukları hikâyeleri hatırlamalarına, anlamalarına ve tekrar anlatmalarına yardımcı olan hikâye unsurlarının görsel bir sunumudur. Hikâye haritaları hikâyenin baştan sona görsel temsillerini sunarak öğrencilerin hikâyeyi anlamalarına yardımcı olur. Okuma sürecinin tamamında kullanılabilir (Antonacci ve O'Callaghan, 2020).

2.4.5.2 Kitap Sohbetleri Stratejisi

Kitap sohbetleri stratejisi, okuyucuların kitaplara duyduğu ilgiyi artırmak amacıyla kullanılan bir motivasyon aracıdır (Tompkins, 2018). Kitap sohbetleri öğretmenler tarafından yönetilebildiği gibi öğrenciler tarafından da yönetilebilir. Öğretmenlerin bu stratejiyi kullanmalarının temel amacı, öğrencileri kitap okumaları için motive etmektir. Öğrenciler bu strateji ile kişisel, metinsel ve dünya bağlantıları kurarak hem genel kültürlerini geliştirmekte hem de kelime hazinelerini artırmaktadırlar (Antonacci ve O'Callaghan, 2020). Kitap sohbetleri sırasında ilginç bölümlerin tekrar okunması öğrencinin okuma akıcılığına da etki edecektir (Rasinski, 2003).

2.4.6 Bilgilendirici Metinleri Anlamayı Öğretme İçin Temel Stratejiler

Etkili anlama öğretimi, okuyucuların metinlerden anlam çıkarmalarını, önceden sahip oldukları bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmelerini ve çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamaları için;

- Ön bilgilerini harekete geçirme ve anlam çıkarma için stratejilerinden yararlanma,
- Başlıklardan, görsellerden ve dipnotlardan yararlanarak metin hakkında araştırmalar yapmaları,
- Okuma sırasında öngörüler oluşturmaları,
- Okumanın amacını belirlemeleri ve metin hakkında sorular üretmeleri,
- Metni özetlemeleri ve yeni kavramlar üzerinde düşünmeleri, gerekmektedir (Block ve Pressley, 2007).

2.4.6.1 Anlama Anahtarları Stratejisi

Anlama anahtarları stratejisi, bilgilendirici metinlerin okunması sırasında özellikle ana fikrin belirlenmesine odaklanan bir öğretim stratejisidir. İlkokul öğrencileri bilgilendirici metinleri anlamakta güçlük çekmektedirler ve ana fikri belirlemede zorlanmaktadır (Keene ve Zimmermann, 2007). Anlama anahtarları stratejisinde,

- Ön bilgiler değerlendirilir. Öğrencilerin metin hakkında yaptıkları yorum ve tahminler bir çizelgeye yazılır.
- Metindeki anahtar kelimeler belirlenir ve tanımlanır.
- Metin öğrenciler tarafından tartışılır ve özetlenir.
- Metnin ana fikri belirlenir ve grafik düzenleyiciye yazılır.
- Ana fikri destekleyici detaylar bulunur ve kaydedilir.
- Son olarak öğrenciler süreç hakkında düşünür ve kendilerini nasıl geliştirecekleri hakkında notlar alır. (Antonacci ve O'Callaghan, 2020).

2.4.7 Anlamak İçin Sorgulama Öğretiminde Temel Stratejiler

Ulusal Okuma Paneli (2000), sorgulamanın okurken anlamayı artırmada etkili bir strateji olduğunu tespit etmiştir. Sorgulamaya dayalı okumayı geliştirmek için bir eğitim çerçevesi sunan ilkeler aşağıda verilmiştir.

- Okuma anlamını geliştirmek için etkili sorgulama temelli öğretim, örnek olaylara dayalı sorgulamayı, açıklama yapmayı ve rehberli uygulamayı içerir.
- İyi okuyucular sorgulamayı metni anlamlandırmak, eleştirel düşünmek, yazarın amacını tanımlamak ve içeriği yorumlamak amacıyla kullanırlar.
- Öğrencilerin metin sorgulamaya aktif katılımı, “Neden” sorusunu sormayı gerektirir.

- Etkili öğretim, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamaları için çeşitli soru düzeylerine maruz kalmalarının önemini vurgular (Antonacci ve O'Callaghan, 2020).

2.4.7.1 Soru Cevap İlişkileri Stratejisi (QAR)

Soru Cevap İlişkileri stratejisi, öğrencilerin metin hakkında sorabilecekleri soru türlerini ayırt etmelerine yardımcı olur. Bu stratejide çocuklar, cevapları özellikle nerede ve nasıl bulduklarını birbirleri ile paylaşmaktadırlar. Cevaplar metinde ve kendi kafamızda bulunmaktadır (Duke ve Pearson, 2002). Stratejinin öğretiminde öğretmenler öncelikle süreci açıklamalı, soru cevap ilişkisi posterini göstermeli ve sürecin uygulanmasında rehberlik etmelidir (Raphael, 1986).

2.4.8 Anlama Amacıyla Tartışma Öğretimi İçin Temel Stratejiler

Öğretmenlerin öğrencileri metin tartışmalarına dâhil etmelerindeki temel amaç, metni toplumsal bağlam içinde anlama ve bilgiyi yapılandırmada öğrencilere rehberlik etmek ve desteklemektir (Blanton ve diğerleri., 2007).

2.4.8.1 Son Sözü Bana Ver Stratejisi

Son Sözü Bana Ver stratejisi, öğrencilere işbirlikçi bir ortamda metin yorumlama şansı veren bir yaklaşımdır. Öğrenciler, okudukları metinde bir cümle seçer, bu cümleyi not alır ve seçtikleri cümleye yazılı bir yanıt verirler. Küçük grup tartışması sonunda metni seçen öğrenciye son söz verilir (Short ve diğerleri., 1996). Son Sözü Bana Ver stratejisi öğrencilerin okudukları metin hakkında derinlemesine düşünmesine yardımcı olan bir stratejidir (Antonacci ve O'Callaghan, 2020).

2.4.9 Düşünme İzleri Stratejisi

Okuma materyallerinin karmaşıklığı, öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Metinlerdeki bilimsel terimler, karmaşık kavramlar, okuyucuların derinlemesine anlama becerilerini zorlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin günümüz dünyasındaki hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için, karmaşık okuma materyallerini anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Okuma materyallerindeki bu karmaşıklık okuduğunu anlama stratejilerinin önemini artırmıştır. Uzmanlar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin bu zorluklarla başa çıkmalarını ve okudukları materyalden daha iyi anlam çıkarmalarını sağlamaktadır. Bu stratejilerden biri

de Düşünme İzleri Stratejisidir. Düşünme izleri, not alma, altını çizme, notlarını tekrar okuma gibi çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini içerisinde bulunduran bir kavramdır. Bu stratejiler, okuyucuların metindeki önemli noktaları vurgulamalarını, notlar olarak bilgileri özetlemelerini ve metni tekrar tekrar okuyarak anlamayı derinleştirmelerini sağlar (Harvey ve Goudvis, 2007). Türkçe adı uluslararası kaynaklarda bulunan “Leave Tracks of Thinking” adlı stratejiden çevrilmiştir. Bu strateji aşamalardan oluştuğu ve her aşamasında metnin derinlerine kendi düşünceleri ile izler bırakmayı amaçlandığı için, Türkçe çevirisinde “Düşünme İzleri” adı uygun görülmüştür.

Düşünme İzleri Stratejisi, okuyucuların okudukları metindeki önemli noktaları belirlemelerini ve düşüncelerini metin üzerinde iz bırakacak şekilde organize etmelerini içerir. Okuyucular, not alarak, altını çizerek veya düşüncelerini metinle ilişkilendirerek düşüncelerini belirgin hale getirirler. Böylelikle, okuyucular hem metnin ana fikirlerini ve önemli detaylarını daha iyi anlarlar hem de gelecekteki okumalar için düşüncelerini takip edebilirler. Düşünme İzleri Stratejisi, okuyucuların metindeki düşünce süreçlerini izlemelerini ve anlamalarını derinleştirmelerini sağlar. Bu strateji, okuyucuların metinle etkileşimlerini artırarak daha aktif ve derinlemesine bir okuma deneyimi elde etmelerine yardımcı olur (Harvey ve Goudvis, 2007).

Düşünme İzleri Stratejisinin Adımları

Belirli Öğretim Noktalarını Vurgulamak için Önceden Plan Yapın: Öğretmen önceden plan yapar ve dikkat çekmek istediği yerleri not alır. Önemli kavramlara ya da fikirlere odaklanan sorular üzerinde düşünür. Anlamaları kalıcı hale getirmek için belirli noktalarda durup öğrencilerin tartışmalarını sağlar.

Sesli Düşünme: Öğrencilere metne nasıl yaklaştığımızı göstermemiz ve çeşitli okuma bağlamlarında anlamının nasıl gerçekleştiğini görünür kılmamız anlamına gelir.

Okuma - tekrar okuma: Öğrenciler metni ne kadar çok duyar veya okursa, onu o kadar çok severler, ondan o kadar çok şey öğrenirler ve onu o kadar çok anlarlar. Öğretmen, açıklama yapmak, daha derin anlayış ve bilgi oluşturmak için model olarak okuma yapar.

Etkileşimli Sesli Okuma: Öğretmen metni okur, kendi düşüncesini modeller ve strateji kullanımının altını çizer. Öğrenciler dinler, döner ve birbirleriyle konuşur ve düşüncelerini, tepkilerini, sorularını ve yorumlarını not alır veya çizer.

Açıklama Metni: Ek açıklama, öğrenme, anlama ve hatırlama için en güçlü düşünme araçlarından biridir. Metin, resimler ve diğer özellikler üzerinde açıklama yazmanın yanı

sıra çizim yoluyla da açıklama eklenebilir. Öğretmen kendi düşüncesini modeller ve izler bırakır. Sonra öğretmen ve öğrenciler, metin ve resimler üzerinde birlikte akıl yürütürler. Böylece öğrenciler açıklama için daha fazla sorumluluk alarak süreçte aktif olurlar.

Tartışmaya ve Öğrenci Sohbetine Rehberlik Etme: Öğretmen bir metindeki fikirler, konular ve kavramlar hakkında öğrencilerin tartışmalarına rehberlik eder. Bu tartışmada öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini ve sorularını büyük fikirler hakkında tutarlı bir konuşma haline getirmeye çalışır ve öğrencilerin yanıtlarını tartışmayı ilerleten bir düşünce çizgisine dönüştürmeye yardımcı olur.

İç Konuşmanın Yönlerini Paylaşın: Okurken düşüncelerimizi izlemek ve takip etmek için paylaşım yapmayı içerir. Okurken, tepkilerimizi ve metindeki bağlantılarımızı not alırız. Düşüncelerimizi yapışkan notlar veya kenar boşluklarına notlar ve çizimler şeklinde kaydederiz. Düşüncelerimizin izini takip ederek anlamının kalıcı olmasını sağlarız.

Ön Bilgileri Nasıl Etkinleştirdiğimizi ve Bağlantı Kurduğumuzu Paylaşın: Öğrencilere, okurken karşılaştığımız yeni bilgilerle zaten bildiklerimizi nasıl birleştirdiğimizi göstererek onların da bağlantı kurmalarına rehberlik ederiz.

Sorularımızı Paylaşın: Okurken aklımıza takılan soruları not alırız.

Çıkarımlarımızı Paylaşalım: Bilmediğimiz kelimelerin ve kavramların anlamlarını çıkarmak için bağlamı nasıl kullandığımızı modelleyerek paylaşmayı içerir. Kendi çıkarımlarımızı diğer okuyucularla paylaşarak metni daha derinlemesine anlamamızı sağlarız.

Önemli Fikirleri Belirlemek İçin Bilgileri Nasıl Sıralayıp Elediğimizi Paylaşın: Okuduğumuzda tüm ayrıntıları hatırlamanın mümkün olmadığını göstererek, hangi bilgileri seçtiğimizi modelleyerek paylaşmayı içerir. Metindeki bilgileri sıralamak ve elemek için kullandığımız yöntemleri paylaşarak metni anlamlandırma becerimizi geliştiririz (Harvey ve Goudvis, 2007).

Düşünme izleri, okurken, dinlerken ve izlerken düşünmeyi sürdürmek için en güçlü araçtır. Ders sırasında öğrencilere, ellerindeki metnin boşluklarına nasıl açıklama ekleyeceklerini model olarak göstermek ve onların yapmalarını sağlamak gerekir. Açıklama yapmanın, okurken kısa bir süre durup fikirlerimizi kenar boşluklarına, yapışkan notlara ya da düşünce kâğıtlarına yazmak ya da çizmek anlamına geldiğini açıklamalıyız. Bu şekilde iz bırakmak, okuyuculara düşüncelerini tutabilecekleri ve hatırlayabilecekleri bir yer sağlar. Çocukların düşünme gücünün altını çizmek için sık sık

"Hiçbir şey okurken düşündüklerinizden daha önemli değildir ve açıklama yapmak bunları paylaşmak, saklamak ve hatırlamak için harika bir yoldur" diyerek onları cesaretlendirmek gerekir. Düşünme izlerini bırakmak için bazı kodlar oluşturarak uzun uzun yazarak zaman kaybının da önüne geçmiş oluruz. Bunlar aşağıda modellenmiştir.

Metin Kodları	
Önemli bir bilgi için	
Bir soru için	
Şaşırtıcı bir bilgi için	
Bir kelimenin anlamını tahmin edince	K
Çıkarım için	I
Öğrenmek için	L
Bağlantı kurmak için	C
Görselleştirmek için	V
Ana Fikir için	G

Şekil 2.3: Düşünme İzleri Stratejisi Metin Kodları (Powell, 2020).

Bu metin kodları kullanılarak okuma sırasında öğrencilerin metnin kenar boşluklarına veya renkli küçük kâğıtlara düşüncelerini kaydetmeleri sağlanır. Daha sonra ister küçük gruplar halinde ister sınıfın tamamıyla öğretmen rehberliğinde tartışmaları sağlanır. Böylece sınıf arkadaşlarına öğretmek ve birbirlerinin fikirlerine yanıt vererek kalıcı öğrenme sağlanmış olur (Riley, 2012).

3. YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verileri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi konuları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Düşünme İzleri Stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, araştırma modeli olarak gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde, seçkisiz atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Seçkisiz atama, bir deneyde bireylerin gruba veya farklı gruplara seçkisiz olarak dağıtılması işlemidir. Seçkisiz olarak oluşturulan gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit şartlarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Deney grubu bağımsız değişkenin etkisine maruz kalırken, kontrol grubu bağımsız değişkenin etkisine maruz kalmaz (Creswell, 2012; Karasar, 2019).

Seçilen araştırma modeline uygun olarak Düşünme İzleri Stratejisinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini ölçmek için, uygulamanın yapılacağı okul hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Okulda beş tane üçüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Sınıflardan uygulamaya gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul eden öğrencilere ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden oluşturulan deney ve kontrol grubunun mevcut okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla bir ön test, uygulama süreci sonunda ise Düşünme İzleri Stratejisinin etkililiğini belirlemek amacıyla da bir son test işleminin uygulanması planlanmıştır. Çalışmada kullanılması planlanan araştırma modeli Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1: Araştırma Modeli

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Deney Grubu,

G₂: Kontrol Grubu

R: Randomizasyon Durumu

O_{1.1}, O_{2.1}: Ön testler

X: Düşünme İzleri Stratejisi ile yapılan çalışmaları

O_{1.2}, O_{2.2}: Son testler (Karasar, 2019).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Düzce İli Gölyaka İlçesindeki bir kamu ilkokulunun 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel bir çalışma olması örnekleme oluşturma sürecinde dikkate alınmıştır. Borg ve Gall'a (1979) göre deneysel araştırmalarda en az 15 kişilik bir örneklem oluşturulması önerilmektedir (Aktaran L. Cohen ve diğerleri., 2007). Diğer taraftan veri normalliği için merkezi limit teoremi de dikkate alındığından araştırma örnekleminin en az 30 gözlemin üzerinde olmasına karar verilmiştir. Olası denek kayıpları da göz önüne alınmış ve araştırmanın örneklemi, evren içinden seçkisiz belirlenen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 67 öğrenciden oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise seçilen örneklem yine seçkisiz olarak kontrol (n=33) ve deney (n=34) gruplarına atanmışlardır. Gruplara atanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları ile ilgili veriler Çizelge 3.2'de sunulmuştur.

Çizelge 3.2: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

	Kız	Erkek	TOPLAM
Deney	18	16	34
Kontrol	17	16	33
Toplam	35	32	67

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Okuma Motivasyonu Profili Formu (M. Yıldız, 2013a) ile okuduğunu anlamaya yönelik "Okuduğunu Anlama Testi" (Çetin, 2020) kullanılmıştır.

3.3.1 Okuma Motivasyonu Profili Formu (OMP)

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonları, M. Yıldız (2013a) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) formu ile ölçülmüştür (EK 7.4). İki faktör ve 20 maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlanırken güvenilirlik çalışmaları sonucunda faktör yükü düşük olan iki madde araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılmıştır. 18 madde olarak şekillenen form Okur Benlik Algısı (9 madde) ve Okumaya Verilen Değer (9 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Bunun dışında ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını (kararlılık) belirlemek için uygulanan test-tekrar test tekniği ile faktörlerin .65 ile .81 arasında değişen ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .82 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçekten elde edilecek puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (M. Yıldız, 2013b).

3.3.2 Okuduğunu Anlama Testi

Çetin (2020) tarafından, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini ölçmek için alan uzmanları ile birlikte öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olduğu düşünölen 7 metin için 4 tane çoktan seçmeli tarzda soru hazırlanmıştır. Araştırma öncesinde hazırlanmış olan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini elde etmek için yapılmış olan madde güçlük, madde ayırt edicilik ve KR-20 testi puanları hesaplanmıştır. İlgili araştırmada, madde güçlük indeksinin .20 ile .80 arasında bulunduğu, testin belirlenen amaca uygun olduğu ve anlama testi sorularının madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ile güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Çetin, 2020). Toplam da 7 metin ve 28 sorudan oluşan testler ön test ve son test olarak kullanılmıştır (EK 7.5).

3.3.3 Araştırma Boyunca Kullanılan Metinler

Düşünme İzleri Stratejisinin uygulanmasında kullanılan metinler Metin 1 “MMMM! Çikolata Mı Dediniz?” (Gençer, 2013) , Metin 2 “Balıklar Su İçer Mi?” (Gözcelioğlu, 2014), Metin 3 “Elleri Kınalı Çocuk” (Ural, 2020), Metin 4 “Develer Susuzlukla Nasıl Baş Eder?” (TÜBİTAK, 2021), Metin 5 “Neşet Ertaş” (Tokel, 2020), Metin 6 “Kuşların

Göçü” (TÜBİTAK, 2015) şeklindedir. Metinler Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) internet sitesinde yayınlanan dergilerden ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yayınlanan Topaç (Komisyon, 2020) kitabından alınmıştır. Metinler kullanılmadan önce uzman görüşü alınmış, uygun görüldükten sonra kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması ve Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için Düzce Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü aracılığıyla Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden deneysel uygulama için gerekli izin alınmıştır (EK 7.1) Veriler, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Mart-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Verilerin toplanmaya başlanabilmesi için çalışmaya gönüllü olan öğrencilerin velilerine Google Forms üzerinden hazırlanan “Veli İzin Formu” gönderilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. Ayrıca Zoom platformu üzerinden toplantı yapılmış ve araştırmanın amacı, uygulamanın ne kadar süreceği, uygulama yapabilmek için gerekli izinlerin alındığı, uygulamanın öğrenciler ile ders saatleri dışında ve öğrencilerin uygun oldukları saatler göz önüne alınarak yapılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı uygulamaya başladığı dönemde okullarda uzaktan eğitim yapıldığı için OMP formu Google Forms üzerinden hazırlanmış ve zoom (Zoom Video Communications Inc, 2020) üzerinden yapılan canlı derste sorular öğretmen tarafından paylaşılmış ve öğrencilerin cevaplaması istenmiştir. Ön testte ve son testte kullanılan metinler EBA platformu üzerinden hazırlanıp öğrencilerle paylaşılmış, okumalar yapıldıktan sonra öğrencilerin erişimine kapatılmıştır. Yine canlı derste EBA üzerinden hazırlanan okuduğunu anlama soruları paylaşılmış ve çözümleri ders esnasında alınmıştır. Böylece teste üçüncü şahısların müdahalesi ortadan kaldırılmıştır. Ön test uygulaması yapıldıktan sonra okullar kısmi olarak yüz yüze eğitime geçmiştir. Bu nedenle deney grubu öğrencileri ile öğretmenlerinin ders saatleri dışındaki zaman diliminde yüz yüze uygulamalar yapılmıştır. Ancak pandemi nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığının talimatı doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinden bir kısmı Pazartesi, Salı günü okula gelirken bir kısmı Perşembe ve Cuma günleri okula gelmiştir. Bu yüzden araştırmacı deney grubuyla okulun açık olduğu günlerde, ders çıkış saatlerinde günlük iki ders saati olacak şekilde uygulama yapmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri, sınıf öğretmenleri eşliğinde Türkçe ders kitaplarındaki okuma, dinleme ve serbest okuma metinlerini ders planları ve öğrenme hedefleri doğrultusunda işlemişlerdir.

Müfredat dışında bir çalışma yapılmamıştır (MEB, 2019). Ayrıca 12-16 Nisan Ara Tatilinden sonra yine pandemi nedeniyle tam kapanma olmuş ve okullar 17 Mayıs tarihinde yeniden yüz yüze eğitime geçmiştir. Araştırmacı uygulamayı yüz yüze yaptığı için bu dönemde çalışma yapmamış yüz yüze eğitimin tekrar başlamasıyla uygulamaya kaldığı yerden devam etmiştir. Uygulama yapılan tarihler Çizelge 3.3'te belirtilmiştir.

Çizelge 3.3: Deney ve kontrol grubu uygulama planı

Yapılacak Etkinlik	Tarih
Ön Okuduğunu Anlama Başarı Testi	16 Şubat 2021
1. Metin	22-26 Mart 2021
2. Metin	29 Mart - 2 Nisan 2021
3. Metin	5 - 9 Nisan 2021
4. Metin	17 - 21 Mayıs 2021
5. Metin	24 - 28 Mayıs 2021
6. Metin	31 Mayıs - 4 Haziran 2021
Son Okuduğunu Anlama Başarı Testi	15-17 Haziran 2021

Yapılan uygulamalar sonucunda OMP formu ve son test uygulaması yine EBA platformu üzerinden yapılmış ve uygulamaya ait verilerin toplanmasına devam edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Analizlerde JASP (JASP, 2022) ve SPSS (IBM, 2020) yazılımları kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ve OMP formundan elde ettikleri puanlara ait betimleyici istatistikler Çizelge 3.4' te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4: Gruplara ait betimleyici istatistikler

	Gruplar	n	M	SS	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Okuduğunu Anlama	Kontrol ön test	33	19.24	7.76	-0.86	-0.39	3.00	28.00
	Deney ön test	34	18.62	7.03	-0.58	-1.01	5.00	28.00
	Kontrol son test	33	20.18	6.92	-0.56	-1.25	8.00	28.00
	Deney son test	34	23.18	5.19	-1.21	0.32	10.00	28.00
Okuma Motivasyonu	Kontrol ön test	33	55.36	9.26	-0.32	-1.17	39.00	70.00
	Deney ön test	34	59.21	7.75	-0.60	-0.14	39.00	71.00
	Kontrol son test	33	58.64	8.72	-0.26	-1.10	42.00	72.00
	Deney son test	34	61.24	7.02	-0.48	-0.07	44.00	72.00

Çizelge 3.4’de sunulan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında kaldığından verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Hair ve diğerleri., 2022). Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar T-testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Düşünme İzleri Stratejisinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tam olarak belirleyebilmek için öğrencilerin mevcut okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama performanslarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin hali hazırdaki okuduğunu anlama ve motivasyon performansları kontrol edilmediğinde, bağımlı değişken üzerindeki etkinin tam olarak Düşünme İzleri Stratejisinin bir sonucu olduğunu söylemek oldukça güçleşmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde ANCOVA kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü ANCOVA bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini kovaryantları kontrol altına aldığından dolayı, oldukça yüksek doğrulukta tespit edebilen bir analiz tekniğidir. Diğer taraftan ANCOVA ön test değerlerini hesaba kattıktan sonra son test ortalamaları arasındaki farkları değerlendirdiği için daha gerçekçi etkiler ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 1998; Leech ve diğerleri., 2015). Anlamlılık düzeyi bütün analizlerde $p=.05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçme araçları ile toplanan veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiş ve analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları nedir?” şeklindedir. Bu probleme ait analiz sonuçları Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı sonuçları

Grubu	N	M	Medyan	SS	Min	Max
Kontrol	33.00	19.24	23.00	7.76	3.00	28.00
Deney	34.00	18.62	20.00	7.03	5.00	28.00

Öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları Çizelge 4.1’de verilmiştir. İlgili çizelgeye göre kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 19.24 (SS=7.76), deney grubunun ortalaması ise 18.62’dir (SS=7.03). Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en yüksek puan 28’dir. Bu durumda kontrol grubunun başarı yüzdesi 0.69, deney grubunun başarı yüzdesi ise 0.67’dir. Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlar açısından birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait analiz sonuçları Çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Uygulama öncesi okuma motivasyonu puanı sonuçları

Grubu	N	M	Medyan	SS	Min	Max
Kontrol	33.00	55.36	56.00	9.26	39.00	70.00
Deney	34.00	59.21	60.50	7.75	39.00	71.00
Total	67.00	57.32	59.00	8.68	39.00	71.00

Öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuma motivasyonu puanları Çizelge 4.2’ de verilmiştir. İlgili çizelgeye göre kontrol grubunun okuma motivasyonu puanlarının ortalaması 55.36 (SS=9.26), deney grubunun ortalaması ise 59.21’dir (SS=7.75). Okuma motivasyonu profili formundan alınabilecek en yüksek puan 72’dir. Bu durumda kontrol grubunun başarı yüzdesi 0.77, deney grubunun başarı yüzdesi ise 0.82’dir. Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlar açısından birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu problemi cevaplamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 4.3’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3: Deneme öncesi deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grubu	N	M	SS	t	SD	p
Kontrol	33	19.24	7.76	.345	65	.731
Deney	34	18.62	7.03			

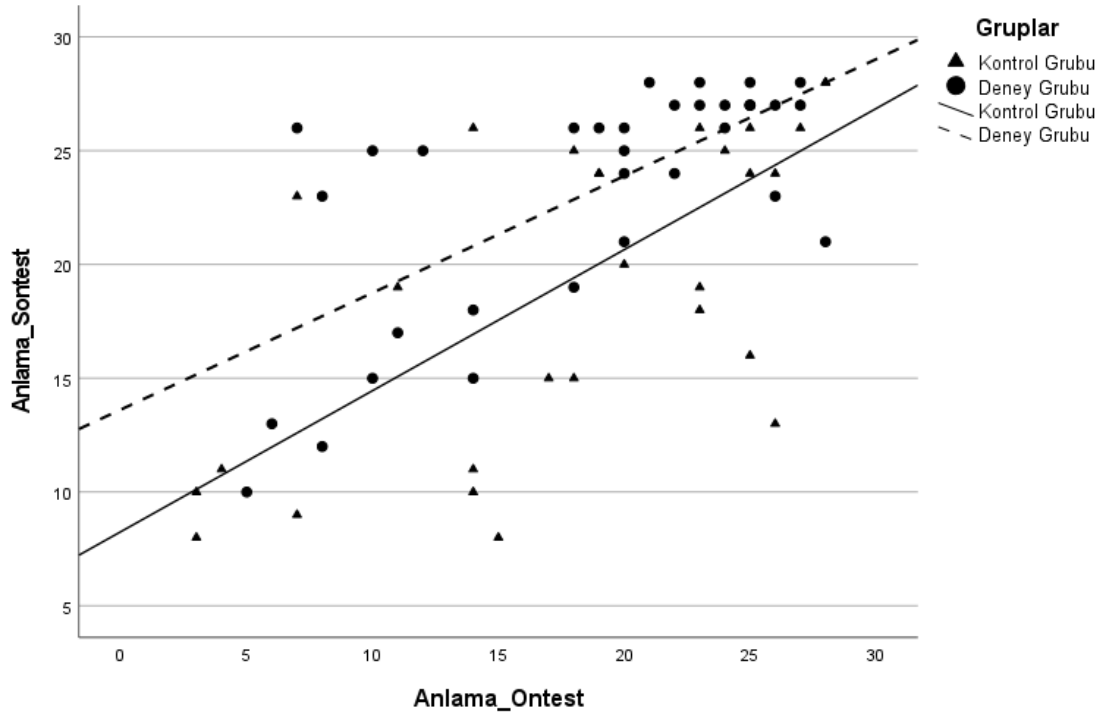
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üçüncü alt problemi cevaplamak için öncelikle Levene’s testi yapılmış gruplar arasındaki varyansların eşitliği varsayımının karşılandığı görülmüştür ($F(65)=.228$, $p=.635$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubu arasında okuduğunu anlama puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p=.731$). Bu durumda grupların deneme öncesi için gerekli olan denklik varsayımının karşılandığını söylemek mümkündür.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Düşünme İzleri Stratejisi, öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için ANCOVA yapılması gerektiğinden, analiz öncesi Okuduğunu Anlama puanları, ANCOVA varsayımlarını karşılama durumlarına göre incelenmiştir (Leech, Barrett, ve Morgan, 2015). Bu varsayımlara ilişkin açıklama ve bulgular aşağıda verilmektedir:

- 1- Bağımlı değişken ve kovaryant normal dağılım göstermelidir. Bu varsayım için Çizelge 3.4 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama ön ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda bağımlı değişken ve kovaryantın normal dağılıma sahip olduğu (Hair, Hult, Ringle ve diğerleri., 2022) ve ANCOVA varsayımını karşıladığı söylenebilir.
- 2- Kovaryant ve bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişki olmamalıdır. Bu varsayımı test etmek için bir bağımsız gruplar t testi yapılması gerekmektedir. Ancak araştırmanın üçüncü alt problemi aynı zamanda ilgili varsayımın karşılanma durumunu da sorgulamaktadır (Çizelge 4.3). İlgili alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına göre kovaryant ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{(65)}=.345$, $p=.731$).
- 3- Kovaryant ile bağımlı değişken arasında anlamlı ilişki olmalıdır. Bu varsayımı kontrol etmek için Pearson korelasyon analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kovaryant ile bağımlı değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r(65)=.661$, $p=.000$). Dolayısıyla bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir.
- 4- Bir diğer varsayım olarak, Regresyon Eğrilerinin Homojenliğinin de incelenmesi gerekmektedir. Bunun için oluşturulan grafik Şekil 4.1’de verilmiştir. Grafiğe göre ilgili varsayımın karşılandığı söylenebilir.
- 5- Son olarak varyansların homojenliği varsayımı için Levene’s Testi yapılmış ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür ($F(3.636)$, $p=.061$).



Şekil 4.1: Okuduğunu Anlama puanlarına ilişkin Regresyon Eğrilerinin Homojenliği grafiği

Çizelge 4.4: Okuduğunu Anlama puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Kareler Toplamı Tip-III	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	1309.81	2.00	654.90	33.26	0.00	0.51
Kesişim	1023.24	1.00	1023.24	51.96	0.00	0.45
Anlama Ön test	1159.63	1.00	1159.63	58.89	0.00	0.48
Gruplar (Kontrol-Deney)	187.73	1.00	187.73	9.53	0.00	0.13
Hata	1260.22	64.00	19.69			
Toplam	34124.00	67.00				
Toplam Düzeltilmiş	2570.03	66.00				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Düşünme İzleri Stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde etkilidir ($p=.00$). Diğer bir ifadeyle okuduğunu anlama puanları, Düşünme İzleri Stratejisinin uygulandığı deney ve uygulanmadığı kontrol grubuna göre son test puanları açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, Düşünme İzleri Stratejisinin okuduğun anlama üzerindeki etkisi oldukça büyüktür ($\eta^2=.13$) (J. Cohen, 1988). Deney uygulama süresi

boyunca kontrol grubunun sadece Türkçe öğretim programıyla sınırlı olmak üzere okuduğunu anlama çalışmaları yaptığı düşünüldüğünde bu sürenin anlama becerisini geliştirmek için yeterli olmadığı ileri sürülebilir. Kontrol ve deney grupları arasında, okuduğunu anlama puanlarındaki farklılaşmanın Düşünme İzleri Stratejisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuma motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ait analiz sonuçları Çizelge 4.5’te verilmiştir.

Çizelge 4.5: Deneme öncesi deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grubu	N	M	SS	t	SD	p
Kontrol	33	55.36	9.26	1.844	65	.070
Deney	34	59.21	7.75			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

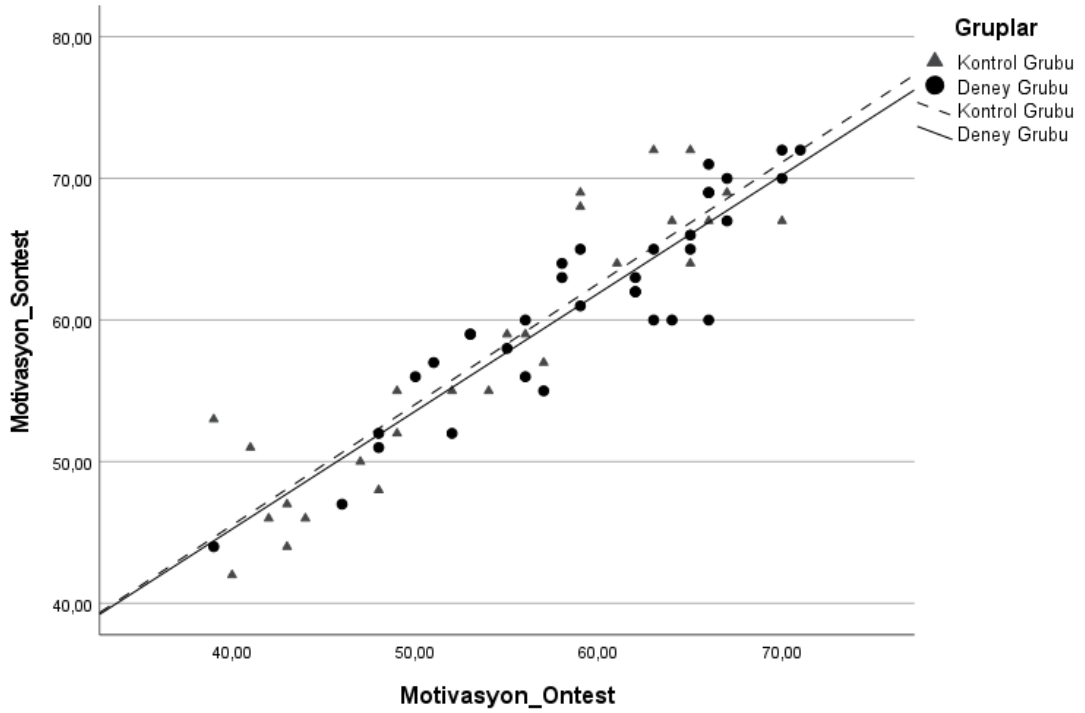
Beşinci alt problemi cevaplamak için öncelikle Levene’s Testi yapılmış gruplar arasındaki varyansların eşitliği varsayımının karşılandığı görülmüştür ($F(65)=1.71$, $p=.196$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubu arasında okuma motivasyonu puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p=.070$). Bu durumda grupların deneme öncesi için gerekli olan denklik varsayımının karşılandığını söylemek mümkündür.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Düşünme İzleri Stratejisinin, öğrencilerin mevcut okuma motivasyon puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuma motivasyon puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için ANCOVA yapılması gerektiğinden, analiz öncesi Okuma Motivasyonu puanları, ANCOVA varsayımlarını karşılama

durumlarına göre incelenmiştir (Leech, Barrett, ve Morgan, 2015). Bu varsayımlara ilişkin açıklama ve bulgular aşağıda verilmektedir:

- 1- Bağımlı değişken ve kovaryant normal dağılım göstermelidir. Bu varsayımı incelemek için Çizelge 3.4 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonu ön ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda bağımlı değişken ve kovaryantın normal dağılıma sahip olduğu ve ANCOVA varsayımını karşıladığı söylenebilir (Hair, Hult, Ringle ve diğerleri., 2022).
- 2- Kovaryant ve bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişki olmamalıdır. Bu varsayımı test etmek için bir bağımsız gruplar t testi yapılması gerekmektedir. Ancak, araştırmanın beşinci alt problemi aynı zamanda ilgili varsayımın karşılanma durumunu da sorgulamaktadır (Çizelge 4.5). İlgili alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına göre kovaryant ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{(65)}=1.844$, $p=.070$).
- 3- Kovaryant ile bağımlı değişken arasında anlamlı ilişki olmalıdır. Bu varsayımı kontrol etmek için Pearson korelasyon analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kovaryant ile bağımlı değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r(65)=.914$, $p=.000$). Dolayısıyla bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir.
- 4- Bir diğer varsayım olarak, Regresyon Eğrilerinin Homojenliğinin de incelenmesi gerekmektedir. Bunun için oluşturulan grafik Şekil 4.2’de verilmiştir. Grafiğe göre ilgili varsayımın karşılandığı söylenebilir.
- 5- Son olarak varyansların homojenliği varsayımı için Levene’s Testi yapılmış ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür ($F(1.984)$, $p=.164$).



Şekil 4.2:Okuma Motivasyonu puanlarına ilişkin Regresyon Eğrilerinin Homojenliği grafiği

Çizelge 4.6: Okuma Motivasyonu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Kareler Toplamı- Tip-III	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	3490.54	2.00	1745.27	163.70	0.00	0.84
Kesişim	187.00	1.00	187.00	17.54	0.00	0.22
Motivasyon Ön test	3377.43	1.00	3377.43	316.79	0.00	0.83
Gruplar (Kontrol-Deney)	6.70	1.00	6.70	0.63	0.43	0.01
Hata	682.33	64.00	10.66			
Toplam	245013.00	67.00				
Toplam Düzeltilmiş	4172.87	66.00				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Çizelge 4.6 incelendiğinde Düşünme İzleri Stratejisinin öğrencilerin okuma motivasyonu puanları üzerinde etkili olmadığı görülmektedir ($p=.43$). Diğer bir ifadeyle okuma motivasyonu puanları, Düşünme İzleri Stratejisinin uygulandığı deney ve uygulanmadığı kontrol grubuna göre son test puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmayla; Düşünme İzleri Stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin anlama testinden alabilecekleri en yüksek puanın 28 olduğu düşünüldüğünde, deney ve kontrol gruplarının anlama puanlarının ortalamaları yaklaşık %60-70 aralığında bir performansa işaret etmektedir. Bu durum grupların birbirlerine yakın olduklarını, ancak anlama performansı açısından istenilen düzeyde de olmadıklarını göstermektedir. Çünkü bu sınıf düzeyinde öğrenciden beklenen anlama performansının, yaklaşık %95 ve üzeri olması gerekmektedir (H. Akyol, 2019). Bu gereklilik öğrencilerin okuma eyleminden en üst düzeyde yararlanabilmelerinin ön koşuludur. Diğer bir ifadeyle okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler hem akademik hem de sosyal yaşantıda birçok sorunla karşı karşıya kalabilirler. Çünkü okumanın nihai hedefi anlamaktır (Adams, 1994; Armbruster ve diğerleri., 2001; McCormack ve Pasquarelli, 2010). Bu alt probleme ilişkin vurgulanabilecek bir diğer nokta da deneme öncesinde anlama puanları arasındaki minimum ve maksimum puan farkının oldukça fazla olduğudur. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarında en zayıf ve en iyi anlayan öğrenci arasında oldukça fazla bir açıklık vardır. Aslında bir eğitim sisteminden beklenen, sınıf veya grup düzeylerinin birbirlerine yakın olması gerektiğidir. Sınıfta anlama performansı açısından öğrenciler arasında çok fazla açıklık olması hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitim-öğretim sürecini zorlaştıracak bir unsurdur.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bunun için gruplara uygulanan okuma motivasyonu profili formunun ön test verileri analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu profili formundan alabilecekleri en yüksek puanın 72 olduğu düşünüldüğünde, deney ve kontrol gruplarının motivasyon puanlarının ortalamaları yaklaşık %75-85 aralığında bir

performansa işaret etmektedir. Bu durumda grupların birbirlerine yakın olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu problemin veri analizi sonucunda deneme öncesinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda grupların deneme öncesi için gerekli olan denklik varsayımının karşılandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Düşünme İzleri Stratejisi, öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problemin çözümü için gruplara ait ön test ve son test verileri analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Düşünme İzleri Stratejisinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamadaki en önemli faktörlerden biri okuyucunun ön bilgileridir. Okuyucunun ön bilgileri sosyal ortam, yaşantılar ve okuma deneyimleri sayesinde oluşur (H. Akyol, 2019). Bu çalışmada kullanılan Düşünme izleri Stratejisinin ana uygulamalarından bir tanesi de okunan materyali çocukların günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında okuyucuya ait var olan ön bilgilerin bu strateji sayesinde aktif olarak okuma ortamına getirildiği açık bir şekilde görülmektedir. Düşünme İzleri Stratejisinin bu yönüyle çocukların okuduğunu anlama becerilerine en üst düzeyde katkı sunduğunu söylemek mümkündür.

Düşünme İzleri Stratejisinin bir diğer uygulaması ise öğrencilerin birbirleri ile işbirliği içinde metni anlamalarını organize etmektir. Öğrenciler metnin kenarına not aldıkları kendi düşüncelerini arkadaşları ile paylaşarak sorularına yanıtlar bulabilmektedirler. Bu durumda bize öğrencilerin metni anlamada ne kadar aktif olurlarsa o kadar iyi sonuçlar alınacağını göstermektedir.

Düşünme İzleri Stratejisinin uygulamalarından biri de metnin tekrar tekrar okunmasıdır. Tekrarlı okumalar okuma akıcılığını artırmaktadır. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için vazgeçilmez bir beceridir (Keskin, 2012; McCormack ve Pasquarelli, 2010; NAEP,

2008; Rasinski, 2003). Bu durumda Düşünme İzleri Stratejisinin okuduğunu anlamadaki etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Düşünme İzleri Stratejisinin bir başka uygulaması da öğrencilerin düşüncelerini veya yeni öğrendiklerini görselleştirmesidir. Bu durum soyut olan bilgilerin öğrencilerin gözünde bir nebze de olsa somutlaştırılmasına sebep olur. Bir başka deyişle okuma sırasında oluşan veya anlamayı kolaylaştırmak için oluşturulan zihinsel imajlar metnin daha iyi anlaşılmasına neden olur (Keskin ve diğerleri., 2016). Böylece daha iyi anlama yoluyla öğrenmenin kalıcı olması sağlanabilir. Bu bağlamda Düşünme İzleri Stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlamalarında etkili bir stratejidir demek mümkündür.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Deney ve kontrol grupları arasında, deneme öncesinde okuma motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının tamamen seçkisiz oluşturulması bu sonucun elde edilmesine katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan bu bulgu grupların denk olduklarına ve deney sürecinin sağlıklı olarak işletilebileceğine dair bir gösterge olarak alınabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Düşünme İzleri Stratejisinin, öğrencilerin mevcut okuma motivasyon puanları kontrol edildiğinde, onların deney sonrası okuma motivasyon puanları arasında anlamlı bir etkiye yol açmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problemin çözümü için gruplara ait okuma motivasyonu son test verileri analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu testinden aldıkları son test puanları iki grupta da artmıştır. Bu durumda her iki gruptaki istatistiki olarak anlamlı farklılaşmanın görülmesinin nedeni olarak Düşünme İzleri Stratejisi olduğunu ileri sürmek mümkün değildir. Bu nedenle her iki grubun okuma motivasyonlarını etkileyen diğer okuma ağırlıklı derslerden kaynaklanan farklı bir motivasyonel unsurun veya sınıftaki diğer öğretim süreçlerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Sonuç olarak Düşünme İzleri Stratejisi, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına katkı sağlayan bir stratejidir. Bu strateji özellikle ilkokuldaki okuma ağırlıklı derslerde rahatlıkla uygulanabilecek stratejidir. Uygulama aşamaları açık ve net olmakla birlikte, öğrencilerin imaj oluşturma, metin üzerinde düşünme ve ipuçlarını kullanma gibi küçük tekniklerin de birlikte uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı

oldukça aktif bir stratejidir. Öğretmenler metin türlerine göre yapabilecekleri küçük uyarlamalarla bu stratejiyi aynı zamanda da geliştirebilirler. Anlama çalışmalarında strateji kullanımının önemini vurgulandığı araştırmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Öğrencilerin strateji bilgilerinin eksik olması günümüzde kabul edilebilir bir zayıflık olamaz. Bu nedenle anlama ve strateji kullanımı derslerde birlikte ele alınmalı ve stratejilerin de birlikte kullanımına özellikle önem verilmelidir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada, Düşünme İzleri Stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

Öğretmenler farklı stratejiler hakkında bilgilendirilebilir ve bunları kullanmaları sağlanabilir. Öğrencilerin strateji kullanımları konusunda uyarılmaya ihtiyaçları vardır. Diğer bir ifadeyle strateji kullanımının farkındalığının geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü strateji kullanmadan yapılan anlama etkinliklerinde istenilen düzeyi yakalamak oldukça zordur. Özellikle okuma ve anlama çalışmalarında çeşitli stratejiler bazen tek başına bazen de birlikte öğrencilere anlatılmalı ve uygulattırılmalıdır.

Öğretmenler okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin kullanımını derslerinde sıkça kullanarak öğrencilerde farkındalık oluşturmalarıdır. Özellikle okuduğunu anlama başarısının diğer alanlardaki başarıyı etkilediği göz önüne alındığında, bu sorunların çözümü için öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olan stratejilere yer verilebilir.

Okuduğunu anlamamanın geliştirilmesinde farklı strateji kullanımı ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Fakat araştırma sonuçları genellikle akademik çevrenin dışına ulaşmamaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri öğretmenlerin özellikle akademik dergilerin tarandığı dizinlere ulaşım güçlüğüdür. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığının araştırmaya dayalı veya kanıta dayalı uygulamalar başlığı altında, bu tür uygulamalara öğretmenlerin ulaşabileceği erişim kolaylaştırıcı tedbirler alabilirler. Türkiye'deki akademik dergilerin büyük bir kısmı erişime açıktır ve öğretmenler buradan faydalanabilir. Ancak bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından strateji öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimler veya seminerler düzenlenebilir.

5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

Düşünme İzleri Stratejisinin farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere, daha geniş bir zaman diliminde ve yüz yüze uygulanması bu çalışmadan elde edilen bulguların da doğrulanması ve genellenmesi bakımından oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmanın en önemli sınırlılığı okulların kısmi açık olduğu dönemlerde yapılmış olması ve testlerin çevirim içi platformda yapılmış olmasıdır. Bu nedenle strateji farklı örneklem gruplarında ve yüz yüze yapılabilir.

Bu çalışmada bilgilendirici metinler kullanılarak uygulama yapılmıştır. Farklı metin türleri kullanılarak da stratejinin etkililiği araştırılabilir.

Bu araştırma ön test son test kontrol gruplu deneme modeli ile yapılmıştır. Düşünme İzleri Stratejisinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerine etkisi farklı araştırma modelleri kullanılarak da yapılabilir. Yapılan bu çalışma tamamen nicel paradigmaya göre yürütülmüştür. Bu çalışmadaki deneysel uygulamanın etkilerinin öğrencilerde hangi duygu ve düşünceleri etkilediği, araştırmaya bizzat katılan öğrencilerden yani veri kaynağından doğrudan alınabilir. Bu nedenle bu çalışmanın devamında yapılacak olan bir nitel araştırma ile derinlemesine veriler elde edilebilir.

Düşünme İzleri Stratejisinin diğer derslere etkisinin ne düzeyde olabileceği araştırılabilir. Bu yolla, okuma ve anlama becerisinin diğer derslerdeki başarı ile doğrudan ilişkili olduğuna dair literatürdeki önceki bulguların da test edilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada okuduğunu anlama genel olarak ele alınmıştır. Okuduğunu anlamanın farklı alt boyutlarına (basit ve çıkarımsal) yönelik incelemeler yapılabilir. Düşünme İzleri Stratejisinin okuduğunu anlamanın alt boyutlarına olan etkisi ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir.

Düşünme İzleri Stratejisi ve diğer okuduğunu anlama stratejileri hakkında öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada cinsiyet faktörü ele alınmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, cinsiyet, aile durumu, sosyoekonomik durum gibi faktörler de araştırılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1994). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print* (Reprint baskı.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akyol, H. (2012). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (17. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alkan, Z. Y. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Tekerlemelerin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91, 409 - 421.
- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. National Academy of Education, Washington, DC.: Center for the Study of Reading.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* New York: Longman.
- Antonacci, P. A., & O'Callaghan, C. M. (2020). *Anaokulundan Ortaokula Öğrenciler için Araştırmaya Dayalı 50 Strateji: Okuryazarlık Gelişiminin Desteklenmesi* (D. D. H. Dedeoğlu, Trans. 1. baskı.). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.

- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü* (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. H. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Kindergarten Through Grade 3*.
- Asri, A. (2014). *Implementing K-W-L Strategy in Teaching Reading for Non-English Department Students*.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57. doi: 10.1080/014434100110371
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnett, M. (2008). Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-119.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Usak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikaye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners* (2. baskı.). New York: THE GUILFORD PRESS.
- Blanton, W. E., Wood, K. D., & Taylor, D. B. (2007). Rethinking Middle School Reading Instruction: A Basic Literacy Activity. *Reading Psychology*, 28(1), 75-95.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension Instruction : Research-Based Best Practices* (1. baskı.). New York; London: Guilford Press.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension *Best practices in literacy instruction, 3rd ed.* (ss. 220-242). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (P. D. D. A. Özçelik, Trans. 2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma* (1. baskı.). İstanbul: Doğan Kitap.

- Borg, W. R., Gall, J. P., & Gall, M. D. (1979). *Educational Research: An Introduction* (3. baskı.): Longman Publishing Group.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension That Works: Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension* (1. baskı.). Huntington Beach: Shell Education.
- Brown, S. B. (2015). *The Effects of Reciprocal Teaching on Third and Fourth Grade Students' Reading Comprehension and Vocabulary Attainment*. Baker University.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim* (Z. N. Ersözlü, Trans. 1. baskı.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü* (1. baskı.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.
- Carter, C., Bishop, J., & Kravits, S. L. (2011). *Keys to Effective Learning Study Skills and Habits for Success* (6. baskı.). United States of America: Pearson.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Cline, F., Johnstone, C. J., & King, T. (2006). *Focus Group Reactions to Three Definitions of Reading (As Originally Developed in Support of NARAP Goal 1)*.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers* (1. baskı.): Newbury House Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. baskı.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. baskı.). London and New York: Routledge Falmer.
- Cooter, R. B., & Flynt, E. S. (1996). *Teaching Reading in the Content Areas: Developing Content Literacy For All Students* (1. baskı.). Hoboken, New Jersey, ABD: Wiley.
- Creswell, J. W. (2012). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (2. baskı.). İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çetin, H. (2020). *Arttırılmış Gerçeklik Temelli Hikayelerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Biçimlendirici Deney Araştırması*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11, 809-820. doi: 10.7827/TurkishStudies.9339
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Daly III, E. J., Chafouleas, S., & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies* (2. baskı.). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Davis, A. (2012). *Explorations Strategies for Comprehension for informative texts Teacher Resource Book* (1. baskı.). Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Davoudi, M., & Moghadam, H. R. H. (2015). Critical review of the models of reading comprehension with a focus on situation models. *International Journal of Linguistics*, 7, 172-187.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi), Ömer HalisDemir Üniversitesi, Niğde.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. doi: 10.2307/1170536
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duke, N. K., & Martin, N. M. (2008). Comprehension instruction in action: The elementary classroom. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, . (2. ed., ss. 241-257). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about*

reading instruction (3. ed., ss. 205-245). Newark DE: International Reading Association.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Erden, M., & Akman, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme* (20. baskı.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Foertsch, J., & Gernsbacher, M. (1999). Three Models of Discourse Comprehension (ss. 283-299).

Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 320-329.

Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65, 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024

Gauthier, L. R. (2001). Coop-Dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 217-220. doi: 10.1177/105345120103600404

Gençer, S. L. (2013). Mmmm! Çikolata mı dediniz? *Bilim Çocuk Dergisi*. Aralık 2013, from <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=8&cilt=16&sayi=192&sayfa=24&yil=2013&ay=12&yaziid=35592> 08.03.2021 tarihinde alındı.

Gernsbacher, M. A. (1990). *Language Comprehension As Structure Building* (1. baskı.). New York: Psychology Press.

Gillet, J. W., Temple, C. A., Temple, C., & Crawford, A. N. (2012). *Understanding Reading Problems : Assessment and Instruction* (8. baskı.). London: Pearson.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi* (1. baskı.). Ankara: Gül yayınevi.

Gözcüoğlu, B. (2014). Balıklar su içer mi? *Bilim Genç*. from <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/baliklar-su-icer-mi> 08.03.2021 tarihinde alındı.

Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension

- In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, ss. 171-205). New York: Longman: Longman.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating Literacy Instruction for All Children* (4. baskı.). Boston: Allyn and Bacon.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (1. baskı.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(9), 59-74.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (6. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2021). *Anlama Öğretimi* (1. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3. baskı.).
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1985). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods* (1. baskı.): Longman.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* (1. baskı.). Newark International Reading Association.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work Teaching Comprehension for Understanding and Engagement* (2. baskı.). United States of America: Stenhouse Publishers, Pembroke Publishers Limited.
- Hidi, S. (2000). An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (ss. 309-339). San Diego, CA, US: Academic Press.
- IBM, C. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows (Version Version 27.0.). Armonk NY: IBM Corp.
- JASP, T. (2022). JASP (Version Version 0.16.1).
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın

- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (34. baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi* (7. baskı.). Ankara: Engin Yayıncılık.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy Instruction* (2. baskı.): Heinemann.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K., Ay, Ş., & Akıllı, M. (2016). Zihinsel imajları resmetmenin okuduğunu anlamaya etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 1475-1484. doi: 10.7827/TurkishStudies.9477
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 189-207.
- Kintsch, W. (1991). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In G. E. Stelmach & P. A. Vroom (Eds.), *Advances in Psychology* (Vol. 79, ss. 107-153): North-Holland.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (ss. 71-92). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırmızı, F. S. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri* (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Klingner, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties. What Works for Special-Needs Learners* (2. baskı.). New York: Guilford Publications.
- Komisyon, M. (2020). *TOPAÇ Dinleme Okuma Konuşma ve Yazma Etkinlikleri 3. - 4. Sınıf Alternatif Modül* (P. D. S. Çelik, D. D. Ö. Baş & D. D. Y. Kuşdemir Eds. 1. baskı.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*, (2. baskı.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- McCormack, R. L., & Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching Reading: Strategies and Resources for Grades K-6* (1. baskı.). New York: Guilford Publications.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies : Theories, Interventions, and Technologies* (1. baskı.). Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a Time: Comprehending Narrative Text *Reading assessment and instruction for all learners*. (ss. 222-261). New York, NY, US: Guilford Press.
- Miller, D. (2002). *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades* (1. baskı.): Stenhouse Publishers.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension* (2. baskı.). Chicago: American Library Association
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- NAEP. (2008). Reading Framework for the 2009. Washington National Assessment Governing Board.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi* (1. baskı.). İstanbul: Ezgi kitabevi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (4. baskı.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- Panel, N. R. (2000). *Report of the National Reading Panel : Teaching Children to Read : An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction : Reports of the Subgroups*. [Washington, D.C.]: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu Anlama Becerilerinin SCRATCH Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Pilonieta, P. (2006). *Genre and Comprehension Strategies Presented in Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*. University of Miami.
- Powell, N. (2020). Stop sörfing and scuba dive into the text. *The Reading Teacher*, 73, 814-817.
- Pressley, M. G. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuel (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3. ed.). Newark: International Reading Association.
- RAND. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39.
- Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension* (1. baskı.). Scholastic Professional Books.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2012). *Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference* (6. baskı.). Allyn & Bacon, Incorporated.
- Riley, K. J. (2012). Msjordanreads.com. from <https://msjordanreads.com/2012/01/19/follow-your-thinking-tracks/> 28.11.2020 tarihinde alındı.
- Robinson, R. D., & Good, T. L. (1987). *Becoming an Effective Reading Teacher* (4. baskı.). London: Longman Higher Education.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem : The Transactional Theory of The Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an Interactive Model of Reading. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3. ed., ss. 722–750). NEWARK DS USA: International Reading Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (12. baskı.). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (11. baskı.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. baskı.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Shahnazari, M. T., & Dabaghi, A. (2014). A critical overview of models of reading comprehension with a focus on cognitive aspects. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 2, 7-19.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. L. (1996). *Creating Classrooms for Authors and Inquirers* (2. baskı.): Pearson Education Canada.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading* (1. baskı.). New York ;: Oxford University Press.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin, O. H. (2009). *Bilişsel Psikoloji* (A. A. Dinn, Trans. 2. baskı.). İstanbul: Kitabevi.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stauffer, R. G. (1968). *Teaching Reading as a Thinking Process* (1. baskı.). New York: Harper & Row.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In L. B. Gambrell, C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Improving Comprehension Instruction* (1. ed., ss. 17-53). San Fransisco: Jossey – Bass.
- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu. from <https://sozluk.gov.tr/> 25.01.2021 tarihinde alındı.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tokel, B. B. (2020). Neşet Ertaş *Topaç* (1. ed., ss. 70-71). Ankara: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YAYINLARI.
- Tompkins, G. E. (2018). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach* (7. baskı.): Pearson Education.
- Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri* Paper presented at the 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu, Ankara.
- TÜBİTAK. (2015). Kuşların göçü *Topaç* (1. ed., ss. 54-56). MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YAYINLARI.

TÜBİTAK. (2021). Develer susuzlukla nasıl baş eder? *Bilim Teknik*. from https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/61_develer.pdf 08.03.2021 tarihinde alındı.

Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268. doi: 10.7827/TurkishStudies.12982

Ural, Y. (2020). Elleri Kınalı Çocuk *Topaç* (1. ed., ss. 78-80). MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YAYINLARI.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (3. baskı.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ünal, F. T., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*(5), 7-22.

Vacca, R. T. (2002). Making a Difference in Adolescents' School Lives: Visible and Invisible Aspects of Content Area Reading. In A. E. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark DE: International Reading Association.

Vacca, R. T., Vacca, J. A. L., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckee, C. A. (2014). *Reading & Learning to Read* (9. baskı.): Pearson.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 128--137): University of Rochester Press.

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The Landscape Model of Reading (ss. 71-98).

Walidaini, L., Mujiyanto, Y., & Warsono, W. (2021). The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) and cooperative-discussion-question (Coop-Dis-Q) in teaching reading comprehension. *English Education Journal*, 11, 315-323. doi: 10.15294/ej.v11i1.44439

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.

Westerveld, M. F., Armstrong, R. M., & Barton, G. M. (2020). *Reading Success in the Primary Years* (1. baskı.): Springer Open.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Wolfe, T. (2008). *Digging Deep for Meaning* (Yüksek lisans Tezi), University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı Okuma (Eko Okuma) Stratejisinin Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyini Geliştirmeye Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, C. (2013). Okuma ve Anlama Öğretimi. In P. D. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 115-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*;5(4), 196-199.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (M. Yılmaz Ed. 2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zoom Video Communications Inc. (2020). Zoom meetings. (Version 5.3.0 (52670.0921)) [Software]. Retrieved from www.zoom.us

7.4 Okuma Motivasyonu Profili Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Ad ve Soy ad: Sınıf: Numara:

Örnek 1: _____ sınıftayım.

- İkinci
- Üçüncü
- Dördüncü
- Beşinci
- Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim _____.

- Kız
- Erkek

1. Arkadaşlarım benim _____ olduğumu düşünür.

- çok iyi bir okur/okuyucu
- iyi bir okur/ okuyucu
- ortalama bir okur/ okuyucu
- zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir şeydir.

- Asla.
- Çok sık değil.
- Bazen.
- Sık sık.

3. _____ okurum.

- Arkadaşımdan daha kötü
- Arkadaşlarım kadar iyi
- Arkadaşımdan biraz daha iyi
- Arkadaşımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- her zaman anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkaramam
- hiçbir zaman anlamını çıkaramam

5. Arkadaşıma okuduğum güzel kitaplardan bahsedirim.

- Asla yapmam.
- Hemen hemen hiçbir zaman yapmam.
- Bazen yaparım.
- Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken, _____.

- okuduğum hemen her şeyi anlarım
- okuduğum bazı şeyleri anlarım
- okuduğum hemen hiçbir şeyi anlamam
- okuduğum hiçbir şeyi anlamam

7. Çok okuyan insanlar _____.

- çok ilginçtir
- ilginçtir
- çok ilginç değildir
- sıkıcıdır

8. Ben _____.

- zayıf bir okuyucuyumdur
- ortalama bir okuyucuyumdur
- iyi bir okuyucuyumdur
- çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- harika
- ilginç
- ortalama
- sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- çok önemli değildir
- önemli sayılır
- önemlidir
- çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda, _____.

- hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- cevap bulmakta zorlanırım
- bazen bir cevap bulurum
- her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- sıkıcıdır
- ortalamadır
- ilginçtir
- harikadır

13. Okumak benim için _____.

- çok kolaydır
- kolay sayılır
- zor sayılır
- çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya _____.

- hiç vakit ayırmayacağım
- çok az vakit ayıracağım
- biraz vakit ayıracağım
- çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikayeler hakkında konuşurken, _____.

- hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- bazen fikirlerimden bahsederim
- hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- her zaman fikirlerimden bahsederim

16. Keşke öğretmenim _____.

- her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hemen her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda _____ bir okuyucuyumdur.

- zayıf
- ortalama
- iyi
- çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

- çok mutlu
- neredeyse mutlu
- neredeyse mutsuz
- mutsuz

7.5 Okuduğunu Anlama Metinleri ve Testleri

İki Avcı ve Ayı

İki avcı arkadaş dūşmüşler ormanın yoluna. Ayıyı avlayacaklar, postunu getirip komşularına vereceklermiş.

Az sonra karşıdan bir ayı çıkagelmiş ki, ayı değil, sanırsın fil. Öylesine iri, öylesine de kızgın. Öyle bir kükreyerek gelişi var ki avcıların korkudan ödleri patlamış. Şaşırıp kalmışlar. Ayı postu derken kendi postlarının derdine dūşmüşler. Birisi uyanıklık edip hemen bir ağaca tırmanıvermiş. Diđeri ise sipsivri kalmış ortalık yerde. Ayılar ölümlere dokunmazlar, diye geçirmiş içinden. Birden yatıp yere, ölü numarası yapmış. Ayı gelmiş yanına. Orasını burasını koklamış. Adam korkudan soluk bile almıyormuş. Ayı adamı evirmiş, çevirmiş, adamda yine bir canlılık belirtisi yok. Sonra ayı adamın ölü numarasını gerçekten yutmuş, çekip gitmiş.

Ağaçtaki avcı inerek arkadaşının yanına gelmiş, sormuş:

- Bakıyorum da ayıyla çok iyi anlaşıyordun. Ayı sana bir şeyler söylüyordu. Ne söyledi?
- Ne söylesin, demiş arkadaşı. İki şey söyledi. Birisi öldüremeyeceğin ayının postunu satma, ikincisi de bundan sonra böyle korkak insanlarla arkadaşlık yapma.

Eren Sarı

1. Hikâye Anlama Soruları Formu (İki Avcı ve Ayı)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Avcıların karşısına çıkan ayının görüntüsü nasılmiş?

- a) Ürkek ve tatlı
- b) İri ve kızgın
- c) İri ve şaşkın

2) Bu hikâyede anlatılmak istenen nedir?

- a) Güvenilir olmayan insanlar bir iş yapılmaması gerektiği
- b) Ayıların dost canlısı hayvanlar olduğu
- c) Ayı gördüğünde yerde yatmak yerine en yakın ağaca çıkılması gerektiği

3) Ayı ölü taklidi yapan adama ne yapmış?

- a) Koklamış
- b) Kolundan ısırılmış
- c) Ayağından sürüklemiş

4) Aşağıdakilerden hangisi ayının yerde yatan adama söylediği sözlerden birisi değildir?

- a) Bundan sonra öldüremeyeceğin ayının postunu satma
- b) Bir daha bu ormana gelme
- c) Böyle korkak insanlarla arkadaşlık yapma

Zeynep ve Kurt

Zeynep her doğum gününde olduğu gibi bu doğum gününde de anneannesine hediye götürmek için yola çıkmış. Bir anda kararan hava ormanda kaybolmasına neden olmuş. Bir ağacın altına oturup ağlamaya başlayan Zeynep garip bir tıkırtı duymuş. Sonra bir tıkırtı daha. Bu o bahsedilen vahşi kurt olmalı demiş ve korkusu daha da artmış. Tam kaçma planları yapmaya başlamışken bir de ne görsün. O vahşi kurt tam da karşısına dikilmiş bile. Bir dakika. Birisi vahşi kurt mu demişti? İyi de bu pofuduk, tontış mi tontış bir kurtmuş. Hikâyelerde anlatılan vahşi kurtla hiç alakası yokmuş. Zeynep'in çok korktuğunu gören kurt ona sarılarak sakinleştirdikten sonra annesiyle tanıştırmak için evlerine davet etmiş ve birlikte şarkılar söyleyerek kurdun evine gelmişler. Anne kurt onları kapının önünde karşılamış. O kadar iyiymiş ki Zeynep böyle dostlar kazandığı için çok mutlu olmuş. Anne kurt Zeynep'e dönmüş ve şöyle demiş. Buraya gelirken ormanda vahşi kurt hikâyelerini dinleyerek gelmiş ve bu yüzden biraz korkmuş olabilirsin. Biz kötü hayvanlar değiliz. Bazı insanlar bizi avlayarak soyumuzu tüketmek istiyor. Biz de bu tehlikeden kurtulmak için vahşi kurt hikâyesini uydurduk demiş. Sabah uyanır uyanmaz anne kurtla vedalaşarak anneannenin evine doğru yola koyulmuşlar. Yavru kurt ona ormanda yememesi gereken zehirli bitkileri, dikkat edilmesi gereken ayı kapanlarını ve girmemesi gereken tehlikeli yolları göstermiş. Sonunda anneannenin evine gelmişler. Hadi demiş kurt, benden buraya kadar. Anneannene çok selam söyle. Sımsıkı sarılmışlar ve bir ömür boyu dost olarak kalmışlar.

2. Hikâye Anlama Soruları Formu (Zeynep ve Kurt)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Aşağıdakilerden hangisi kurdun Zeynep'i uyardığı konulardan birisi değildir?

- a) Ayı kapanları
- b) Yasak orman
- c) Araba çarpması

2) Kurtların vahşi kurt hikâyesini uydurma nedenleri nedir?

- a) Soylarının insanlar tarafından tüketilmesi
- b) Salgın hastalıklara yakalanarak ölmeleri
- c) Diğer hayvanların saldırılarından kurtulmak istemeleri

3) Zeynep büyükannesine giderken yolunu neden kaybetmiş?

- a) Yolu çok iyi bilmediği için
- b) Bir anda akşam olduğu için
- c) Yasak ormana girdiği için

4) Yolunu kaybettiğini anlayan Zeynep ne yapmış?

- a) Evine geri dönmeye çalışmış.
- b) Ormanda güvenli bir yer bularak orada sabah olmasını beklemiş.
- c) Bir ağacın altına oturarak ağlamaya başlamış

Tembel Tavşan

Bir zamanlar ormanda korkunç bir kuraklık başlamış. Kış gelip geçtiği halde, tek bir damla bile yağmur yağmamış. Susuzluk hayvanların canına tak edince, bu duruma bir çözüm aramak için toplanmışlar. İçlerinden birisinin teklifi üzerine kuyu kazmaya karar vermişler. Bütün hayvanlar, hatta kuşlar bile çalışıyormuş. Ancak tavşan; “Ben daha küçüğüm!” diyerek çalışmak istemiyormuş. Tavşanın böyle nazlanması diğer bütün hayvanları çok kızdırmış. Hayvanların emeği boşa çıkmamış. Kazdıkları kuyudan buz gibi su çıkınca, herkes çok sevinmiş. Kana kana içip bir güzel yıkanmışlar. Kuyunun kazılmasına yardım etmeyen tavşana ise su vermemişler. Kral aslan, tavşanın kuyuya yaklaşmasını önlemek için kuyunun başına her gün bir nöbetçi görevlendirmiş. Tavşan yaptığı hatayı anlamış anlamasına ama iş işten geçtiği için yapacak bir şeyi de yokmuş. Bir gece kuyuda nöbet tutma sırası file gelmiş. Tavşan fili çok severmiş. Kendisine kimse görmeden su verir düşüncesiyle yanına gidince, filin uyuduğunu görmüş. Çok uğraşmasına rağmen onu bir türlü uyandıramamış. En sonunda gidip kulağına bağırması. Fil öyle bir zıplamış ki, kuyunun yanındaki taş ve toprak yığınının çarpmış. Bütün taş ve toprak kuyunun içine dökülmüş. Olanları gören fil hüngür hüngür ağlamaya başlamış. Tavşan hemen yanına gelmiş ve üzülme birlikte sabaha kadar çalışırsak eski haline getirebiliriz demiş. Fil: “Ama sen çok küçük ve zayıfsın!” demiş. Tavşan şöyle cevap vermiş. “Sen beni şimdi gör! Bak nasıl çalışıyorum. “Gerçekten de tavşan bir çalışmış ki sormayın. Sabaha kadar fille birlikte kuyuyu açmayı başarmışlar. Ertesi gün fil bütün hayvanlara tavşanın çalışkanlığını anlatmaya başlamış. Herkes tavşanı alkışlayıp, kuyudan su içmeyi hak ettiğini söylemiş. Tavşan sadece su içebildiğine değil, diğer hayvanlarla yeniden dost olduğuna da çok sevinmiş. Kendisini ormanın bir üyesi olarak görmek onu mutlu ediyormuş.

Hasan Selim Hacıoğlu

3. Hikâye Anlama Soruları Formu (Tembel Tavşan)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları

okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Tavşanın kendisine su vereceğini düşündüğü hayvan hangisidir?

- a) Geyik
- b) Fil
- c) Zürafa

2) Hayvanlar tavşanın su içmesini engellemek için hangi yola başvurmuşlar?

- a) Onu kaçamayacağı bir yere hapsedmişler
- b) Onu ormandan kovmuşlar
- c) Kuyunun başına her gece için bir nöbetçi görevlendirmişler.

3) Tavşan fili uyandırmaya çalışırken ne olmuş?

- a) Diğer hayvanlar tavşanı fark etmiş ve kovalamış
- b) Fil aniden zıplamış ve bütün taşlar kuyunun ağzını kapatmış
- c) Uyandıramamış ve gizlice kuyudaki sudan içmeye başlamış.

4) Hikâyenin sonunda tavşanı mutlu eden şey ne olmuş?

- a) Kendisini tekrardan ormanın bir üyesi gibi görmek
- b) Kuyudaki sudan tekrar içebiliyor olmak
- c) Ormanın tekrardan suya kavuşmuş olması

Alfabe

Alfabe şehri her zamanki gibi mutlu bir şekilde güne uyanmış. Ancak bu mutluluk her zaman olanın aksine bu sabah biraz kısa sürmüş. Nüfus sayımının yapılacağı gün bir de ne görsünler. A harfinin ortadan kaybolduğu anlaşılmış. Şehrin nüfus yetkilileri olan R ve F harfleri hemen işe koyulmuş ve diğer çalışanlarla birlikte başlamışlar A harfini aramaya. Gördükleri bütün canlılara sormuşlar ama bir türlü bulunmuyormuş. Kutup ayısının yanına gitmişler önce. Çok panik bir durumda olan ayı kardeş en son dün akşam gördüğünü daha sonrasında kendisinin de haber alamadığını söylemiş. Panik bir durumda olan ayı bir an önce bulunmasını istediğini aksi takdirde karın yağmayacağını kendisinin ölebileceğini söylemiş. Daha sonra eşeğin yanına gitmişler. Eşekte ayı gibi en son dün birlikte olduklarını şen bir şekilde anırmasını yaptığını söylemiş. O da çok korkmuş bir durumda yetkililerden bir an önce bulunmasını istemiş. Çünkü A harfi olmadan artık sesini çıkaramadığını bu yüzden de arkadaşlarının onun bir eşek olduğuna inanmamaya başladıklarını söylemiş. Hep birlikte A harfini aramaya koyulmuşlar. Eğer bulamazlarsa bir daha Ayvanın çiçek açmayacağını elma armut gibi meyveler yiyemeyeceklerini biliyorlarmış. Bu yüzden işlerini çok ciddiye alarak arıyorlarmış. Şehirdeki her taşın altına bakmışlar. Her ağacın tepesine kadar çıkıp bakmışlar ama A harfi ortalıkta yokmuş. Çevre şehirlere haber vermişler. Ancak A harfi hiçbir yerde yokmuş. Birkaç hafta sonra A harfinin konuşma güçlüğü çeken insanların şehrine gittiği haberini almışlar. Atlamışlar eşeğin sırtına, hep birlikte konuşamayan insanların şehrinin yolunu tutmuşlar. Şehre vardıklarında A harfinin bir ağaç altında oturduğunu görmüşler ve onsuz neler yaşadıklarını ne zorluklar çektiklerini anlatmışlar ve alfabe şehrine geri dönmesini istemişler. A harfi onları üzme için gitmediğini buradaki insanların hiç ses çıkaramadığı için onların en azından tek bir seste olsa çıkarabilmeleri için buraya geldiğini söylemiş. Diğer harfler bu yüce davranış karşısında gözyaşlarını tutamamışlar ve ona destek olmak için konuşamayanların şehrinde kalmaya karar vermişler. Bu sayede o insanlar da birbirlerini anlayabilmeye her türlü meyveden yiyebilmeye ve her türlü canlının sesini duyabilmeye başlamışlar.

4. Hikâye Anlama Soruları Formu (Alfabe)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları

okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Eşeğin A harfinin bulunmasını isteme nedeni nedir?

- a) Sesini çıkaramadığı için arkadaşlarının eşek olduğuna inanmaması
- b) Alfabede bir harf eksik olduğu için çok üzülmesi
- c) Elma, armut gibi meyveler yiyemeyecek olması

2) A harfi konuşamayanlar şehrine neden gitmiş?

- a) O şehri çok seviyor olduğu için
- b) Konuşamayan insanların bir ses bile olsa çıkarabilmelerini istediği için
- c) Alfabe şehrindeki harflerle küstüğü için

3) Alfabe şehri harfleri konuşamayanlar şehrine nasıl gitmişler?

- a) Eşeğin üstünde
- b) Kutup ayısının sırtında
- c) Otobüsle

4) Kutup ayısının A harfinin hemen bulunmasını isteme nedeni nedir?

- a) En sevdiği harfin A olması
- b) O olmadan karın yağmayacak olması
- c) O olmadan adının yazılamıyor olması

Patlamamış Mısır

Ali o akşam ailesiyle televizyonda güzel bir film izleyecekti. Film izlerken yenecek olan mısırlar tencerede patlayacakları anı bekliyorlardı. Arkadaşları arasında zıpızp ismiyle çağrılan bir mısır tanesi tam patlamak üzereydi ki Ali'nin annesi ocağın altını kapattı ve zıpızp patlayamadan öylece kalakaldı. Ali ve ailesi filmi izledikten sonra annesi mısır patlatırken biriken çöpleri ve bulaşıkları temizlemek için harekete geçtiğinde mısır patlattığı tencereyi pencereden dışarı gelişigüzel boşalttı. Bunun üzerine tencerenin dibinde kalmış olan zıpızp pencereden aşağı fırlamış oldu. Çok üzgün olan, bütün arkadaşlarından bir anda ayrılmış olan zıpızp aniden hüngür hüngür ağlamaya başladı. Hiçbir yeri bilmediği bu şehirde ağlaya ağlaya yürümeye başladı. Bir anda birisinin kendine seslendiğini hissetti. Etrafına bakındı ama kimseyi göremedi. Sonra aynı ses tekrar geldi. Biraz da korkuyla karışık kim o? dedi ama gelecek olan cevabı korku ile bekliyordu. Derken köşede bir tane yarım bırakılmış süt şişesi görüldü. Merhaba dedi zıpızpa. Sen beni nereden tanıyorsun dedi zıpızp.

Süt şişesi, bu da soru mu şimdi? dedi. Tabii ki Alilerin evinden tanıyorum. Dün akşama kadar ben de orada yaşayan bir süttüm. Dün akşam Ali benden biraz içti sonra geri kalanımı da sokağa fırlattı, neyse ki kırılmadan sağlam kalabildim. Sonra sokakta çocuklar benimle bir top gibi oynadılar ve ben de buralara kadar sürüklendim dedi. Zıpızp bir anda Ali ve ailesinin ne kadar çok israfa neden olduklarını düşündü ve süt şişesiyle birlikte Ali ve ailesine bir ders vermeye karar verdiler. Çok iyi arkadaş olan ikili hemen soluğu Ali'nin evinin önünde aldı. Evde buzdolabında ne var ne yoksa gizlice dışarı taşıdılar. Ailesi evde olmayan Ali karnı acıktığında dolabı açıp bakmasıyla ağzının açık kalması bir oldu. Nasıl olurdu bu? Dolabın içi bomboştu.

Ailesi evde olmadığı ve kendine ait bir anahtarı da olmadığı için dışarı çıkıp bir şeyler alamayan Ali, ailesi geldiğinde açlıktan ölmek üzereydi. Ailesini beklediği süre boyunca da aklına yarısını içip kalanımı dışarı fırlattığı süt geldi. Keşke dedi israf etmeseydim. Şimdi o sütü içerdim, ama artık çok geçti. Ali o gün akşama kadar aç kaldığında bazı şeyleri anlamıştı. Hiçbir şey israf edilmemeli diye düşündü. O günden sonra yediği ya da içtiği hiçbir şeyi yarım bırakmadı.

5. Hikâye Anlama Soruları Formu (Patlamamış Mısır)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Patlamamayan mısır ve süt şişesi Ali ve ailesine neden bir ders vermek istemiş?

- a) Yiyecek ve içecekleri dikkatli kullanmayıp israf ettikleri için
- b) Kendilerine diğer yiyecek ve içeceklere davrandıkları gibi davranmadıkları için
- c) Kurabiye ve pastaları da kendileri gibi dışarı atmadıkları için

2) Ali açlıktan bayılmak üzereyken bir anda aklına gelen şey nedir?

- a) Patlamamayan mısırın tencereden sokağa düştüğü an
- b) Yarısını içip kalanını fırlattığı süt şişesi
- c) Lezzetli kurabiyeler ve pastalar

3) Okuduğunuz hikâyenin sonunda ne olmuştur?

- a) Ali ve ailesi yiyecek ve içecekleri israf etmeye devam etmiştir.
- b) Patlamamayan mısır tanesi kendisine sıcak bir yer bulup patlamayı başarmıştır.
- c) Ali yiyecek ve içecekleri israf etmenin kötü bir şey olduğunu anlamış

4) Bir anda arkadaşlarının hepsi patladığı için yalnız kalan mısır ne yapmış?

- a) Sokaklarda dilediği gibi dolaşmış.
- b) Yeni arkadaşlar edinmiş ve birlikte oyunlar oynamışlar.
- c) Hüngür hüngür ağlamaya başlamış.

Sihirli Macera

Ali kitap okumayı çok seven bir çocuktur. Her gün yatmadan önce kitaplar okur, okuduğu kitaptaki karakterleri düşünür ve onlarla ilgili hayaller kurar. Ali sihirli bir kitabın varlığına inanmakta ve günün birinde bu kitaba ulaşacağını düşünmektedir. Bir gün Ali, dedesini çatı katında kimsenin girmesine izin vermediği odadan çıkarken görür ve acaba sihirli kitap burada olabilir mi diye aklından geçirir. Dedesinden gizli anahtarı alarak odaya giren Ali her yerin kitaplarla dolu olduğu bu odada dolaşırken birden etrafına ışık saçan bir kitaba denk gelir ve yıllardır hayalini kurduğu şeyin orada olduğu hemen anlar. Ali kitabı eline alır almaz kitap dile gelir ve ona nereye gitmek istediğini sorar. Bunun eğlenceli bir yolculuk olabileceğini düşünen Ali, Kız kulesine gitmek istiyorum der. Kitap tıpkı bir halı gibi Ali'nin ayakları altına serilir ve Kız Kulesi'ne doğru yola çıkar. Kız Kulesi'ne hayran kalan Ali, etrafında birkaç kez döndükten sonra hemen bir sonraki gitmek istediği yeri söyler kitaba ve Mısır piramitlerine doğru yola çıkarlar. Burada en yüksek piramidin bile tepesine çıkan Ali çok mutludur. Hemen sonrasında Eyfel Kulesi'ne gitmek istediğini söyler ve kitap oraya gider. Eyfel kulesinde kimseye izin verilmeyen en üst bölüme bile kitap sayesinde çıkar Ali. Bütün Paris şehrini izlemektedir. Buradan da Pisa Kulesi'ne gidebilir miyiz? diye sorar. "Hay hay" şeklinde cevap verir kitap Ali'ye ve hemen İtalya'ya Pisa Kulesi'ne doğru yola çıkarlar. 1173 yılında yapılmaya başlayan, Mucizeler meydanındaki Pisa Kulesi'ne varırlar. Ali tam kulenin üzerinde dolanırken birden dengesini kaybeder. Tam düşmek üzereyken kendisini kurtarır ancak ayakkabısı Pisa Kulesi'nde kimsenin ulaşamayacağı bir yere, kulenin en tepesine düşer. Tam almak için hamle yapmak istediğinde Ali annesinin sesi ile uyanır. Annesi Ali'yi kahvaltıya çağırılmaktadır. Bir anda şaşkınlık yaşayan Ali bütün bu yaşananların bir rüya olduğunu düşünür ve çok üzülür. Üzgün bir şekilde kahvaltıya inen Ali haberlerin açık olduğu kanaldaki şu seslere kulak verir. Pisa Kulesi'nde kimsenin ulaşamayacağı bir yerde ayakkabı bulunduğu, bu ayakkabının buraya nasıl geldiğinin araştırıldığı söylenmektedir. Ali mutluluktan ne yapacağını bilemez ve hemen odasına koşar. Bütün bu yaşananlar rüya değilmiş, hepsi gerçekmiş der kendi kendine. Bu andan sonra Ali her gece gizlice gitmek istediği şehirlere gider ve görmek istediği birbirinden eşsiz tarihi yerleri görmeye devam eder.

6. Hikâye Anlama Soruları Formu (Sihirli Macera)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Ali Pisa Kulesi'nin üzerine düşürdüğü ayakkabısını almaya çalışırken ne olmuş?

- a) Dengesini kaybederek kitabın üzerinden yere düşmüştür.
- b) Kendisini gören olabilir diye almadan yoluna devam etmiştir.
- c) Bir anda annesinin sesi ile uyanmıştır.

2) Aşağıdakilerden hangisi Ali'nin gittiği yerlerden birisi değildir?

- a) Eyfel Kulesi
- b) Mısır piramitleri
- c) Galata Kulesi

3) Okuduğunuz hikâyenin sonunda ne olmuştur?

- a) Ali dedesine yakalanmış ve sihirli kitabı bir daha hiç görememiştir.
- b) Her gece gizlice sihirli kitapla görmediği yerlere yolculuk yapmaya başlamıştır.
- c) Kendisi için tehlikeli olabileceğini düşündüğü için bir daha sihirli kitabı kullanmamıştır.

4) Pisa kulesi ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) 1173 yılında yapılmaya başlanmıştır.
- b) Mucizeler Meydanı adında bir yerde bulunmaktadır.
- c) Kule yapıldığı tarihten itibaren batıya doğru eğilmektedir.

Rakamlar

Rakamlar şehri bütün rakamların mutlu bir şekilde yaşadığı bir şehirmiş. Sadece sıfır rakamı mutsuzmuş. Çünkü kimse sıfırla ne toplanmak ne de çarpılmak istiyormuş. İlk olarak dört rakamının yanına giden sıfır onunla toplanmak istemiş ancak, dört sen etkisiz elemansın seninle toplansam ne olur toplanmasam ne olur demiş. Sıfır bu kez sekizin yanına gitmiş ve onunla çarpılmak istediğini söylemiş. Sekiz sen çarpmada yutan elemansın seninle çarpılayım da sana mı benzeyeyim demiş. Bu olanlara çok üzülen sıfır rakamlar şehrini terk etmeye karar vermiş. O gittikten sonra şehri büyük bir mutsuzluk kaplamış. Kimse mutlu değilmiş artık bu şehirde. Rakamlardan ikinin aklına bir fikir gelmiş. Sıfırı bulup şehre geri getirebilirsek belki mutsuzlukla çarpılır ve onu yok edebilir demiş. Bunun üzerine sıfırı aramaya başlamışlar ve bulmuşlar. Ondandır özür dilemiş ve başlarına gelen olayı anlatmışlar. Onların durumuna üzülen sıfır geri dönmüş, şehri kaplayan mutsuzlukla çarpılmış ve onu yok etmiş. Rakamlar şehri mutlu, güzel günlerine geri dönmüş.

7. Hikâye Anlama Soruları Formu (Rakamlar)

Sınıfı: Numarası:

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okumuş olduğunuz hikâye ile ilgili anlama soruları bulunmaktadır. Sizden istenen bu soruları okuduğunuz metinle bağlantılı bir şekilde cevaplamanızdır. Dolduracağınız bu test herhangi bir ders için not yerine geçmeyecek, başarılı ve başarısız şeklinde bir gruplandırma yapmak için kullanılmayacaktır.

1) Sıfırın üzücü olma nedeni nedir?

- a) Kimsenin kendisiyle çarpılmak ya da toplanmak istememesi.
- b) Diğer arkadaşlarının artık çok uzaklara gitmiş olması
- c) Rakamlar şehrini mutsuzluğun kaplamış olması

2) Sıfır şehirden gittikten sonra şehirde neler olmuş?

- a) Şehirdeki harfler sıfırdan kurtuldukları için çok mutlu olmuş.
- b) Şehri büyük bir mutsuzluk kaplamış.
- c) Şehirde büyük bir eğlence düzenlenmiş.

3) Okuduğunuz hikâyenin sonunda ne olmuştur?

- a) Bütün rakamlar sıfır olmadan mutlu bir hayat sürmüşler.
- b) Şehri kaplayan mutsuzluk rakamlar şehrini yok etmiş.
- c) Sıfırın geri gelmesiyle mutsuzluk onun sayesinde yok edilmiş.

4) Sıfır rakamı hangi olaydan sonra şehri terk etme kararı almıştır?

- a) Sekizin onunla çarpılmak istememesinden sonra
- b) Beşin kendisiyle çıkarma işlemi yapmak istememesinden sonra
- c) Şehri büyük bir mutsuzluğun sarmasından sonra

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Çilem ATLI

Yabancı Dili :İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Çocuk Gelişimi	İstanbul Üniversitesi	2022
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2009
Lise		Prof. Dr. Ali Yaramancı Lisesi	2005