

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNDE BARRETT
TAKSONOMİSİ İLE İLKOKUL 3.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül YILDIRIM

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

MART, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNDE BARRETT
TAKSONOMİSİ İLE İLKOKUL 3.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül YILDIRIM
(Y2012.260008)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KINIK TOPALSAN

MART, 2023

ONAY FORMU



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2023)

Songül YILDIRIM

ÖNSÖZ

Tez sürecinde karşılaştığımız her zorluğu aşmamda yardımcı olan ve her zaman desteğini, bilgisini, samimiyetini ve yol göstericiliğini en içten şekilde bana hissettiren, iyi bir öğretmen olmanın yanında iyi bir araştırmacının da vasıflarına sahip olmanın gerekli olduğunu öğreten ve bu sürecin her anında sebat gösterip bana gerek maddi gerekse manevi desteklerini eksik etmeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül KINIK TOPALSAN' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde eğitimime katkı sağlayıp bana birçok konuda bilgi edinmeye vesile olduklarına inandığım hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu dünyaya gözlerimi ilk açtığım andan beri sürekli öğrenmemi isteyen ve tüm hayatım boyunca öğrenmeye ve bilgi edinmeye acık bir birey olmam için ellerinden gelenin çok fazlasını yapıp hiçbir zaman beni bu süreçte yalnız bırakmayan ve daima iyi bir insan ve iyi bir öğrenen olmam için desteklerini benden esirgemeyen babam Mehmet BÜĞRÜ' ye ve annem Gülizar BÜĞRÜ' ye tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimimin en başından sonuna kadar hem moral ve motivasyon olarak hem de varlıklarıyla bana hep inanıp güç veren ablalarım Gülseren KESKİN ve Güldane SAATÇİ ile erkek kardeşim Ali Erdem BÜĞRÜ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu süreçte hep yanımda olan, her zorlukta elimden tutan yol arkadaşım, en büyük destekçim sevgili eşim Mehmet YILDIRIM'a çok teşekkür ediyorum.

Nisan, 2023

Songül YILDIRIM



ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNDE BARRETT TAKSONOMİSİ İLE İLKOKUL 3.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomi kullanımının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır. Araştırmada verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bir devlet ilkökulunda öğrenim gören 51 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama birbirine denk gruplar oluşturularak deney grubunda 25 öğrenci, kontrol grubunda 26 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamada Çetinkaya vd.’nin (2021) hazırladığı Masallarla Etkileşimli Okuma kitabındaki hazır planlardan faydalanılmıştır. Bu araştırmada etkileşimli okuma yönteminde sorulan soruların etkililiği ölçülmek istendiği için deney ve kontrol grubunda etkileşimli okuma uygulaması sabit tutularak her iki gruba da uygulama yapılmıştır. Deney grubu uygulamasında etkileşimli okuma soruları Barrett taksonomisine göre hazırlanarak sorulmuştur. Kontrol grubunda ise kitaptaki hazır plan üzerinden etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Uygulama ön test ve son testle birlikte 9 hafta sürmüştür. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Aşuluk (2020) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama beceri testinde Barrett Taksonomisine göre hazırlanmış 16 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Testin değerlendirilmesinde Aşuluk’un (2020) bu test için hazırladığı ‘Dereceli Puanlama Anahtarı’ kullanılmıştır. Puanlama anahtarında 0-1-2 düzeyine karşılık gelecek olası cevaplara göre puanlama yapılmıştır. Okuduğunu Anlama Beceri Testi ön test ve son testlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde çarpıklık-basıklık değeri, Q-Q grafikleri ve Shapiro-Wilk testi ile normallik ölçütüne bakılarak parametrik testlerden grup içi

karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için t-testi, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi kullanımı diğer etkileşimli okuma uygulamasına kıyasla anlamlı farklılık göstermemiştir. Barrett taksonomisine göre hazırlanan okuduğunu anlama sorularının anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak grup içi analiz sonuçlarına bakıldığında yapılan uygulamaların deney ve kontrol grubunda olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, Barrett taksonomisi, okuduğunu anlama



THE DEVELOPMENT OF PRIMARY YEAR 3 STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS USING THE BARRETT TAXONOMY AS PART OF THE INTERACTIVE READING MODEL

ABSTRACT

The purpose of this study is to discover the effect of the utilisation of the Barrett taxonomy on the reading comprehension of primary year three pupils within the context of the interactive reading model. The data for the research has been collected and analysed using the quantitative quasi-experimental design with a pretest-post-test control group. The work group for the study comprises 51 third year pupils in a state primary school in the district of Esenyurt, Istanbul. Equivalent groups were formed and 25 students were selected for the experiment group whilst 26 students were selected for the control group. During the study, plans from the book *Interactive Reading with Fairytales*, ed. Çetinkaya et al (2021) were followed. Since the study aims to measure the effectiveness of the questions asked when using the interactive reading method, the interactive reading practice was taken as a constant for both the control and the experiment group, and both groups were subjected to it. For the experiment group, the interactive reading questions were designed according to the Barrett taxonomy. For the control group, the pre-prepared plans in the book were used for the interactive reading practice. The study took place over nine weeks, including the pretest and post-test stages. Data was collected using the Reading Comprehension Skills Test developed by Aşuluk (2020); the test contains 16 open-ended questions designed according to the Barrett taxonomy. A rubric grading key was used to evaluate the results of the test. Possible answers were awarded points on the grading key to correspond to three levels, 0-1-2. The analysis of the data collected from the Reading Comprehension Skills test, the pre-test, and the post-test was conducted using the SPSS 22.0 package software. When analysing the data, the coefficients of skewness and kurtosis, Q-Q graphs, and the normalcy was checked using the Shapiro-Wilk test. For in-group comparisons, the

dependent t-test for related groups was used, and for inter-group comparisons the independent t-test for unrelated groups was used.

The results of the study show that the usage of the Barrett taxonomy within the context of the interactive reading model does not differ in a meaningful way compared to other interactive reading practices. The method does not create a meaningful difference. However, results of the in-group analysis show that the interactive reading practice was beneficial for both the experiment and the control groups.

Keywords: Interactive reading, Barrett taxonomy, reading comprehension



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı.....	8
C. Araştırmanın Önemi	8
D. Araştırmanın Varsayımları	9
E. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
F. Tanımlar.....	10
G. Kısaltmalar.....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
A. Okuma.....	11
B. Okumanın Önemi.....	12
C. Okuduğunu Anlama.....	14
1. Anlama Nedir?	14
2. Okuduğunu Anlama Kavramı	15

D. Okuduğunu Anlama Stratejileri	16
1. Okuma Öncesi Çalışmalar	17
a. Göz gezdirme.....	17
b. Okuma amacı oluşturma	17
c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme	17
d. Tahminler yapma	17
2. Okuma Sırasında Yapılacak Çalışmalar	18
a. Akıcı okuma.....	18
b. Anlamayı kontrol etme	18
c. Yardımcı stratejiler kullanma	18
3. Okuma Sonrasında Yapılacak Çalışmalar.....	18
a. Özetlemeler yapma	18
b. Metni değerlendirme.....	19
E. Etkileşimli Okuma	19
1. Etkileşimli Okumanın Uygulama Basamakları.....	22
a. Etkileşimli Okuma Öncesi	23
i. Kitap Seçimi	23
ii. Hedef Kelimelerin Belirlenmesi	23
iii. Sınıf Düzeni	23
iv. Plan Hazırlama	24
b. Etkileşimli Okuma Sırası.....	24
c. Etkileşimli Okuma Sonrası	25
2. Alanyazında Etkileşimli Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	25
F. Öğretmenin Sorduğu Sorular ve Önemi	28
1. Eğitim ve sınıf ortamında öğretmenlerin sordukları soruların önemine dikkat çeken araştırmalar.....	30

G. Barrett Taksonomisi.....	32
1. Barrett Taksonomisi'ne Göre Okuduğunu Anlamanın Duyuşsal ve Bilişsel Basamakları.....	34
a. Basit Anlama	35
i. Tanıma (Fark etme).....	36
(a) Ayrıntıların Tanınması	36
(b) Ana Fikirlerin Tanınması	36
(c) Olay Sıranın Tanınması	36
(d) Karşılaştırmaların Tanınması	36
(e) Neden-Sonuç İlişkilerinin Tanınması	37
(f) Karakter Özelliklerinin Tanınması.....	37
ii. Geri Çağırma (Hatırlama).....	37
(a) Ayrıntıların Hatırlanması	37
(b) Ana Fikirlerin Hatırlanması	38
(c) Olay Sıranın Hatırlanması.....	38
(d) Karşılaştırmaların Hatırlanması	38
(e) Neden-Sonuç İlişkilerinin Hatırlanması.....	38
(f) Karakter Özelliklerinin Tanınması.....	38
b. Yeniden Düzenleme	39
i. Sınıflandırma.....	39
ii. Ana Hatlarını Belirleme	39
iii. Özetleme.....	40
iv. Sentezleme.....	40
c. Çıkarımsal Anlama	40
i. Destekleyici Ayrıntılarla İlgili Çıkarımlar	41
ii. Ana Fikirler ile İlgili Çıkarımlar	41
iii. Olayların ve Eylemlerin Sırası ile İlgili Çıkarımlar	41
iv. Çıkarımsal Karşılaştırmalar.....	41
v. Sebep-Sonuç İlişkileri ile İlgili Çıkarımlar	42

vi. Karakterlerin Özellikleri ile İlgili Çıkarımlar.....	42
vii. Sonuçları Tahmin Etme	42
viii. Figüratif Dili Yorumlama	42
d. Değerlendirme	43
i. Hayal ve Gerçeği Değerlendirme	43
ii. Gerçekleri, Fikirleri ve İnançları Değerlendirme	43
iii. Yeterliliği ve Geçerliliği Değerlendirme	44
iv. Uygunluğu Değerlendirme	44
v. Değer, İstek ve Kabul Edilebilirlik Kararlarını Değerlendirme	44
e. Takdir (Memnuniyet).....	44
i.İçeriğe Gösterilen Duygusal Tepkiler	45
ii.Karakterler veya Olaylara Yönelik Tepkiler.....	45
iii.Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepkiler	45
iv.Tasvirler (Betimlemeler).....	46
2. Barrett Taksonomisi'ne Yönelik Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları	46
III. YÖNTEM.....	49
A. Araştırma Modeli	49
B. Çalışma Grubu	51
C. Veri Toplama Süreci	52
D. Veri Toplama Araçları	54
E. Verilerin Analize Hazırlanma Süreci.....	55
F. Verilerin Analizi	58
IV. BULGULAR	61
1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	63

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	67
A. Sonuç ve Tartışma	67
B. Öneriler	73
1. Öğretmenlere yönelik öneriler	73
2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	74
VI. KAYNAKÇA	77
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	129



ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	50
Çizelge 2. Örneklemenin Gruplara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı	51
Çizelge 3. Uygulama Takvimi.....	53
Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu uygulama kitap listesi	54
Çizelge 5. Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Soru Dağılımı	54
Çizelge 6. Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait İstatistikler	56
Çizelge 7. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Normallik Analizi Sonuçları.....	58
Çizelge 8. Okuduğunu Anlama Beceri Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	62
Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 11. Deney Grubu “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	64
Çizelge 12. Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	65



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	PISA 2003 ile PISA 2018 arasında Türkiye'nin okuma becerileri performansındaki değişim	3
Şekil 2.	Alan yazında Etkileşimli Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar	27
Şekil 3.	Eğitim ve sınıf ortamında öğretmenlerin sordukları soruların önemine dikkat çeken araştırmalar	31
Şekil 4.	Barrett Taksonomisi basamaklarının sıralı gösterimi	33
Şekil 5.	Barrett Taksonomisi'nin Basamakları	35
Şekil 6.	Barrett Taksonomisi'ne Yönelik Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları	47
Şekil 7.	Deney grubu ön test puanları Q-Q grafiği	57
Şekil 8.	Deney grubu son test puanları Q-Q grafiği	57
Şekil 9.	Kontrol grubu ön test puanları Q-Q grafiği	57
Şekil 10.	Kontrol grubu son test puanları Q-Q grafiği	57



I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümleleri, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

A. Problem Durumu

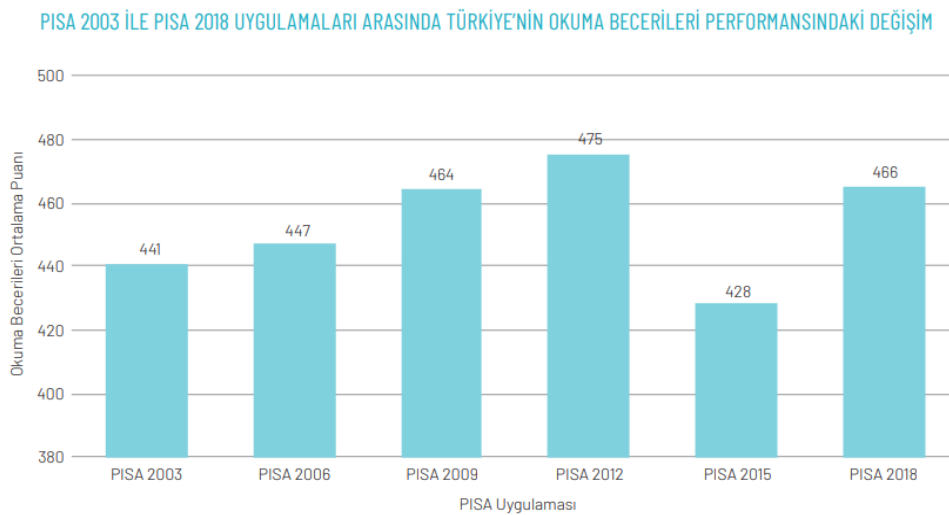
Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile birey ve toplumun ihtiyaçlarında değişimler meydana gelmiştir. Değişen ihtiyaçları karşılayacak öğrenme-öğretme metotlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, problem çözme becerisine sahip, sorgulayan, iletişim becerisi yüksek, empati sahibi, topluma katkıda bulunan bireylerin yetişmesini ön görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu değişim ve gelişime uyum sağlayacak nitelikte bireylerin yetişmesine ülkenin öğretim programları öncülük etmektedir. Bu doğrultuda öğretim programları bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır, konu ve sınıf düzeylerine göre sarmal ve bütünsel bir yapıda hazırlanmaktadır (MEB, 2019). Programa göre öğrencilerin beceri kazanmasında ulusal ve uluslararası düzeyde, kişisel, sosyal, akademik alanda ihtiyaç duyacakları yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden ilki ‘Ana dilde iletişim’ olarak ifade edilmektedir. Ana dilde iletişim duygu ve düşünceleri hem sözlü hem yazılı olarak ifade etme, yorumlama ve dilsel iletişimde bulunmaktır. İletişimin gerçekleşmesi için ana dili eğitiminin temelleri sağlam atılmalıdır (MEB, 2019). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutundan biri olan anlama, dinleme ve okuma becerilerinden; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Kavcar vd., 1999). Dil becerilerinin kazanım sürecine bakıldığında ilk olarak dinleme yoluyla anlamlandırma başlamaktadır. Dinleme becerisi dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır. Çünkü birey okul yaşamının başlangıcına kadar öğrenmelerini dinleme yoluyla edinmiştir. Konuşma becerisi ise bireyin doğumundan bir süre

sonra kazanmaya başladığı bir beceri alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Okulda örgün eğitimin başlaması ile birlikte dinleme ve konuşma becerilerinin yanında okuma ve yazma becerileri de kazandırılmaya çalışılarak ana dili eğitimi verilmeye başlanmaktadır (Kaldırım, 2020). İleride bireyin akademik ve sosyal yaşantısını etkileyecek olan ve ortak kültürün oluşmasına katkı sağlayan temel dil becerilerinin gelişimi, doğumdan itibaren önce ailede başlamakta daha sonra ilkokul birinci sınıfta Türkçe dersinde okuma yazma öğretimiyle devam etmektedir. Dil öğretimiyle ilgili bu süreç Türkçe Öğretim Programı ile gerçekleşmektedir (Gültekin, 2020: 79). 1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun amaçları doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019: 8) ile öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Programda belirtilen amaçlara bakıldığında bireylerin Türkçe Eğitimi'nde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine önemli derecede yer verilmektedir. Verilen bu önem doğrultusunda öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeydeki sınavlarda da değerlendirmeleri yapılmakta ve mevcut durumları ölçülmektedir.

Bu sınavlardan uluslararası düzeyde Türkiye’de ilk defa 2003 yılında yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ile okuma-anlama-değerlendirme, matematik ve fen alanlarında öğrencilere üç yıl arayla uygulanıp bireylerin bu süreç içerisinde edindikleri becerilerin ve kazanımların periyodik bir şekilde takip edilmesi amaçlanmıştır. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan bu sınav son olarak 2018 yılında 79 ülkenin katılımıyla yapılmıştır. Bu sınavda öğrencilerin okuma becerileri alanında göstermiş oldukları performansların ortalama puanları üzerinden değerlendirilip ülkelerin bu alandaki sıralamaları belirlenmektedir. Son olarak 2018 yılında yapılan PISA sınavında katılım sağlayan 79 ülkenin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları 453 olarak hesaplanmıştır. Türkiye katılım sağlayan 79 ülke arasında 466 puan alarak ortalama puan 453’ten daha yüksek bir puan almıştır. Ancak PISA sınavına katılım sağlayan 37 OECD ülkesinin ise ortalama puanı 487 olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple Türkiye OECD ülkeleri arasında ortalama puanın altında kalmıştır. Okuma becerileri alanında Türkiye katılım sağlayan 79 ülke arasında 466 puanla 40.sırada yer alırken sınava katılım sağlayan 37 OECD ülkesi arasında da kendine 31. sırada yer bulmuştur. Uluslararası düzeyde bugüne kadar yapılan en kapsamlı sınav olan PISA sınavında Türkiye’nin okuduğunu anlama becerileri alanında yapılan sınavlardaki ortalamaları şekil 1’deki gibidir (MEB, 2019).



Şekil 1. PISA 2003 ile PISA 2018 arasında Türkiye’nin okuma becerileri performansındaki değişim

Yukarıdaki şekilde PISA 2003 ile 2018 yılları arasında alınan okuma alanı puanları gösterilmiştir. Şekile göre 2015 yılı ile 2018 yılında alınan sınav puanları karşılaştırıldığında puan ortalamasında yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Ancak 2015 yılında yapılan PISA sınav ortalamasında önceki yıllara göre dikkat çekici belirgin bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşten dolayı 2018 yılı PISA puanında artış yaşanmış gibi görünmektedir. Oysaki PISA 2012 sonuçları ile kıyaslama yapıldığında dokuz puanlık bir düşüş olduğu görülmüştür (Benzer, 2019).

Uluslararası düzeyde yapılan bir diğer sınav ise PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması)'tir. Her 5 yılda bir yapılan ülkemizin de ilk kez 2001 yılında yer aldığı sınavda ilkökul 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklı metin türleri üzerinden okuma becerilerini ölçmek ve bu okuma becerilerini ortaya koymak için bilişsel testler uygulayıp aynı zamanda öğrenciyi etkileyen veli, okul, öğretmen ve öğrencilere de anketler uygulayarak yapılan bir sınavdır. Sınav ülkemizin de üyesi olduğu Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu-IEA tarafından hazırlanmaktadır. Son olarak 2001 yılında yapılan PIRLS sınavında 35 ülke arasında 28. Sırada yer alan ülkemiz 2020 yılında bir kez daha PIRLS sınavına katılmak için bakanlık düzeyinde başvuru yapmıştır ancak tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını nedeniyle Mayıs-Haziran 2021 yılının eğitim-öğretim takviminde yapılacak şekilde planlanmıştır (URL-1).

Ulusal düzeydeki sınavlardan ilki Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)'dır. Ülkemizde uygulanmakta olan bu sınavla 4. sınıf, 7. sınıf ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri ders kazanımlarını izlemek, öğrencinin eksiklerini belirlemek ve öğrenciye geri bildirim verip düzeltme yapmasını sağlamak amacıyla yapılan bir sınavdır. Ülkemizde ilk olarak 2019 yılının Nisan ayında uygulanmış olan bu sınav ulusal düzeyde en büyük örnekleme sahip sınavdır. 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe alt testi 15 sorudan oluşup bu soruların tamamı bilme ve anlama düzeyinde hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Yapılan sınav sonucunda Türkçe testinin ortalamasının 331,12 puan olduğu ve ortalamanın normale yakın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anlama düzeyindeki soruların ortalama doğru cevaplama oranının yüzde 59,97 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2019).

Ulusal düzeydeki diğer sınav ise ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınavıdır. Türkiye genelinde 4. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerine farklı soru türleri kullanılarak üst düzey okuma- yazma ve düşünme becerilerinin ölçüldüğü ulusal düzeyde yapılan bir sınavdır. Bu sınavla ulusal düzeyde öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulması amaçlanmıştır. Türkçe testlerinden oluşan sınav 2018 tarihinde uygulanmıştır. Sonuçlara göre 4.sınıf öğrencilerinin %39,5'inin orta düzeyde %27,9'ununda temel altı ve temel düzeyde olduğu görülmektedir (MEB, 2018).

Uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan çalışmalara bakıldığında okuduğunu anlama düzeyinin ülkemizde düşük seviyelerde olduğu ve öğrencilerin yeteri düzeyde bir performans göstermediği görülmektedir.

Eğitim hayatına geçiş ile okumayı öğrenen öğrencilerin ses, kelime ve cümleleri bir araya getirdiğinde zihninde anlamlandırmasını bekleriz, ama ağızdan çıkan kelimeler sadece sestten ibaret olup zihin ile etkileşime geçmemiş olabilir. Bu nedenle öğrencilerde okuduğunu eksik anlama ve anlamlandıramama problemleri ile karşılaşılabilir.

Anlama, yazılı dil ile etkileşim yoluyla anlamın eş zamanlı olarak çıkarıldığı ve yapılandırılma sürecinin olduğu, birçok yönden anlaşılmış ve açıklanmış karmaşık bir süreçtir (Pardo, 2004: 272). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] okuma becerilerinin değerlendirilmesinde anlamayı 'yorumlama' olarak tanımlamıştır. Öğrenciler gerçek anlamı ifade eden bilgiye ulaşmanın yanında metinden çıkarımda bulunmalı, çıkarımları birleştirebilmeli ve derinlemesine düşünme becerisine sahip olmalıdır (PISA, 2018). Anlama sürecinde etkileşime girme, düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerine yer verilmesi bilgiyi doğrudan kabul etmekten daha etkili yollardır. Çünkü anlama bireyin okuma ve dinleme yoluyla aldığı bilgileri ön bilgileri ile bütünleştirdiği ve yapılandırdığı zihinsel işlemlerden meydana gelmektedir (Güneş, 2012: 13).

Okuyucuların, önceki bilgi ve deneyimleri, dünyaya bakış açıları birbirinden farklıdır. Okuyucu, okuryazarlık etkinliğine kendi yaşantısı, deneyimi ile gelir, metnin vermek istediği mesaj okuyucunun metinle belirli bir zamanda etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu etkileşimle ortaya çıkan okuduğunu anlama

kavramı ise metindeki bilgi ve okuyucunun metinle ilişki içinde olduğu bakış açısının kombinasyonu ile anlam inşa ettiği bir süreçtir. Okuduğunu anlama süreci okuyucu, metin, bağlam faktörlerinin etkileşime sokulması ile başlar ve kendi içinde basamaklıdır (Pardo, 2004: 274-275). Metinde anlamı bulma, kavrama, karşılaştırma, özetleme, yorumlama, eleştirme, hayalinde canlandırma, resim haline getirme, değerlendirme gibi aşamalara sahiptir (Güneş, 2004: 61-62).

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda okuduğunu anlama ile ilgili alt kazanımlara bakıldığında;

1. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okur.
2. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
3. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu belirler.
4. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
5. Okuduğu metnin konusunu belirler.
6. Metnin ana fikrini belirler.
7. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder.
8. Okudukları ile ilgili çıkarım yapar.
9. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir (MEB, 2018) şeklindedir. Bu kazanımların verilmesinde okuduğunu anlama çalışmalarının belirli strateji, yöntem ve teknik kapsamında yapılması gerekmektedir. Öğrencinin okuma tekniklerini bilmesi ve kullanması metni kolayca anlamasına yardım eder. Okumayı süreçlere göre ayırdığımızda okuma öncesinde okumayı planlamaya yönelik tahmin etme, amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, metni hızlıca gözden geçirme; okuma sırasında kelimeleri tanıma, cümleler ve paragraflar arasında bağlantı kurma, metnin konusu ve vermek istediği mesajı belirleme, sınıflama, sıralama, kendi bilgileri ile okuduğu bilgiler arasında bağ kurma; okuma sonrasında ise metindeki bilgileri sorgulama ,yorumlama ve değerlendirme gibi teknik ve stratejilerinin kullanıldığı okuma etkinliklerine yer verilmelidir (Güneş, 2016). Akyol'a (2020) göre etkili bir okuma ve anlama sürecinin gerçekleşmesi için belirli bir plan dâhilinde hareket edilmelidir. Bu plan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları içermektedir.

Bu araştırmada okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası aşamalarını içine alan Etkileşimli Okuma Stratejisi ele alınmıştır. Etkileşimli okuma uygulamalarında okuma öncesinde okuma amacı, önceki bilgilerle bağlantı, metnin başlık, resim ve yazarına dikkat çekme; okuma sırasında bağlamdan bilinmeyen kelimeleri tanımlama, canlandırmaların olduğu sesli okuma, açık uçlu sorular ve tahmin etme soruları; okuma sonrasında özetleme, ana fikri bulma çalışmaları yapılır (Gutiérrez, 2016: 307). Etkileşimli okuma yönteminde okuyucunun metine ve sürece hkim olması gerektiği için ön hazırlık gereklidir. Etkileşimli okuma sınıfta belli düzen ve sırayla yapılan aşamalı çalışmalarla uygulanır. Whitehurst, vd. (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yönteminde ėretmen öğrenciyi süreçte aktif etmek için soru sorarak diyalog kurar, öğrencinin bilmediği kelimeleri açıklayarak anlama gelişimini destekler (etinkaya vd., 2018).

Etkileşimli okuma yönteminin en etkin yn öğretmenin öğrencilere yönelttiği sorulardır. Sorular etkileşimin başlamasını ve sürdürülmesini sağlar. Soruların nitelikli olması etkileşimli okuma yönteminin etkisini artırır (Erdoğan ve Akay, 2015). Soruların okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olması ve etkileşimli okumada soruların yönlendirici nitelikte olması öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verip vermemesi açısından önem kazanır (Ateş ve Akyol, 2013: 268-300).

İlkokul kademesinde sınıf ğretmenlerinin etkileşimli okuma bağlamında incelenen okuma çalışmalarına bakıldığında öğrenciler pasif, öğretmenler daha aktif konumda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okudukları kitaptan soru yöneltirken çoğunlukla Bloom taksonomisinin alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorduğu tespit edilmiştir (Efe, 2022; Erdoğan ve Akay, 2015).

Ergül vd. (2015) ğretmenlerin sınıf içi etkileşimli okuma çalışmalarında çoğunlukla metinden ‘kim, ne, nerede, ne zaman ve niçin’ sorularını yönelttiklerini, karakter ve olayların kendi yaşamları ile ilişkilendirildiği sorulara ise daha az yer verdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu araştırmaya benzer Akay ve Erdoğan’nın (2015) alışmasında ise etkileşimli okuma sırasında öğretmenlerin ‘kim, ne, neden’ sorularına ağırlık verdiğini ‘nasıl ve niçin’ sorularına ise çok fazla yer verilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandığı soru eşitleri, soruların bilişsel düzeyleri ve soru sorma tekniklerine dair yapılan çalışmalar analiz edildiğinde öğretmenlerin basit düzeyli, bilgiye dayalı, kapalı uçlu soruları st düzey sorulardan daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (alık ve Aksu, 2018: 1548-1565). Akyol

vd.'nin (2013) öğretmenlerin metinden soru hazırlamasına yönelik yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin soru oluştururken basit anlamaya dönük, cevabı metin içinde olan sorular hazırladıklarını ve soruların çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğunu tespit etmişleridir.

Bu sonuçlara bakıldığında Etkileşimli Okuma yönteminde öğretmenlerin okuma planlarını hazırlarken ve uygularken soru sorma konusunda 'taksonomi' kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerinin olumlu etkilenmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada etkileşimli okuma sürecinde öğrencilere sorulacak soruların Barrett Taksonomisi ile planlanarak uygulanmasının okuduğunu anlamaya etkisinin ne düzeyde olacağı merak edilmektedir.

B. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi kullanımının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisinin olup olmadığını saptamaktır.

C. Araştırmanın Önemi

Etkileşimli okumanın okuduğunu anlamaya olumlu etkilerinin olduğu çalışmalar literatürde yer almaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Efe vd., 2018; Ergül vd., 2016; Gutierrez ve Fresneda, 2016; Karadoğan, 2020; Rosenhouse vd., 1997; Uğur, 2022; Yurtbakan, 2020: 141). Ama derslerinde etkileşimli okumaya yer veren öğretmenler basit düzey soruları daha çok kullanmaktadır (Efe, 2022; Erdoğan ve Akay, 2015: 34-46). Yıldırım'a (2012) göre öğretmenlerin Barrett taksonomisini kullanması soru sorma farkındalığı kazandıracak ve anlama öğretiminin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân sağlayacaktır. Barrett Taksonomisi okuduğunu anlama seviyelerine göre hazırlanan soru türleri çeşitliliği sağlamada öğretmene ve öğrenciye birçok avantaj sunmaktadır. Çünkü bu taksonomi birbirinden ayrı anlama seviyelerine sahip birbirinden ayrı anlama basamaklarından oluşmuş olup bu basamaklar için gerekli olan yeterliliklere ve hedeflere ulaşmada en üst düzeyde anlama becerilerini geliştirmeye ve en üst düzeyde düşünme becerilerinin kullanılmasına olanak sağlar.

Etkileşimli okuma sürecinde öğrencilere sorulacak soruların Barrett taksonomisi ile anlama düzeylerine göre hazırlanarak sorulmasının okuduğunu anlamaya etkisi merak edilmektedir. Alan yazın tarandığında bir strateji, yöntem veya tekniğin uygulama aşamasının geliştirilmesine yönelik bu tarz bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerinin araştırıldığı diğer deneysel araştırmalar ile karşılaştırıldığında alanında yapılan nadir araştırmalardandır.

Araştırmanın hipotezi; etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisine göre hazırlanan okuduğunu anlama sorularının kullanımı ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumlu yönde gelişim gösterecektir.

Bu bağlamda araştırmanın problem durumu; “Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi kullanımının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen alt problemler şu şekildedir:

Alt problemler;

1. Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okumanın uygulandığı deney grubu ve etkileşimli okumanın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test puanları arasında fark var mıdır?
2. Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okumanın uygulandığı deney grubu ve etkileşimli okumanın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir fark var mıdır?

D. Araştırmanın Varsayımları

- Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler çalışmayı etkileyecek farklı uygulamalar yapmamaktadır.

E. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan devlet ilkokulunun üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören üçüncü sınıf düzeyi ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Taksonomi: Bir hedefin belirlenmesinde amaçların aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır (Yüksel, 2007).

Okuma: Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimle var olan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020: 33).

Anlama: Anlama, yazılı dil ile etkileşim ve etkileşim yoluyla anlamın eş zamanlı olarak çıkarıldığı ve yapılandırılma sürecinin olduğu, birçok yönden anlaşılmalı ve açıklanmış karmaşık bir süreçtir (Pardo, 2004: 272).

G. Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

TMF-ÖBA: Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Okuma

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Coşkun (2002), okumanın tanımını daha detaylandırıp okumayı; görmek, algılamak, dikkat etmek, hatırlamak, anlamlandırmak, yorumlamak, sentez ve çözümlmek gibi farklı zihinsel faaliyetleri birlikte gerçekleştirip; insanın kendisini, yaşadığı dünyayı tanıyıp ve bu konuda bilgi ve kültür edinmek için eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi olarak tanımlamaktadır. Okuma; hayal kurma, yaratıcı düşünme, yeni sözcükler öğrenebilme, var olan hayata anlam katma, olaylara karşı derinlemesine ve komplike düşünebilme becerilerini kazandırmaktır (Akyol, 2020: 33). Ama okuma doğuştan gelen bir beceri değildir. Çocuklar okumayı kendi başlarına öğrenemezler. Okullarda programlı bir şekilde verilen eğitim ve çeşitli etkinliklerle okuma öğretimi yapılmaktadır (Güneş, 2017). Bu öğretim ilköğretim birinci sınıf kademesinden itibaren verilmeye başlanmaktadır. Öğrencilerin okumalarını geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları için genellikle ilköğretim düzeyinden başlanarak gerekli önem verilmektedir (MEB, 2005). Bundan yola çıkarak Karahüseyinoğlu (2002)'da okumayı, ilköğretimin ilk kademesinden başlayarak yaşam boyu devam eden en etkili beceri, bilgi ve deneyim kazanmanın yolu ve basılı sembollerin zihinde tasarlanıp yeni bilgilerin işlenip, değerlendirilmesini sağlayan bir araç olarak tanımlamaktadır. Güneş'de (2016) aynı şekilde ilköğretim düzeyinden itibaren okumayı; önce çizgi, harf ve sembollerin algılanıp benimsenmesi ile başlayıp sınıf düzeyleri yükseldikçe okumaya yönelik zihinsel becerilerin geliştirildiği, bireyin yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını ve günlük hayat kalitesini arttırmasını sağlayan, kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, çağın gerektirdiği yeniliklere ve teknolojik gelişimlere açık olup, yeni bilgiler üretip

ürünler ortaya koyabilen bireylerin yetişmesini temele alan uzun bir zaman aralığı olarak açıklamaktadır.

B. Okumanın Önemi

Yaşadığımız çağda bilgiye ulaşmak için sayısız yol vardır ama bunların birçoğu temel bilgi edinme yolu olan okumayla olmaktadır. Bilgi kaynağı olmanın yanı sıra bireylerin hayal dünyasını geliştiren, farklı deneyimleri öğrenmesine katkı sağlayan, yaşadığı dönemi anlayıp tanımasına olanak sağlayan bir beceridir. Söz konusu durumlar bireyin meslek seçimine, yaşam kalitesine, hayattan aldığı başarılarına yön vermektedir. Bu durum özellikle gelişmiş toplumlarda daha çok fark edilir, bireyin mesleki anlamda kendini geliştirmesi bireyin edindiği üst düzey okuma becerisi sayesinde kazandığı bilgi birikimiyle doğru orantılıdır. Yaşadığımız modern çağda okuma düzeyinin ve okuduğunu anlama seviyesinin ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendirilmesi, okuma eyleminin ne kadar önemli olduğu gerçeğini göz önüne sermektedir (Sünbül, vd. 2010). Okuma ile birey yaşadığı dönemde sosyal, kültürel ve akademik alanda uyumlu olmayı, sağlıklı iletişim kurabilmeyi öğrenir. Bunun yanında okuma alışkanlığını edinmiş kişilerin hem özgüven duygusu artar hem de kişi kendini rahatça ifade edip çevresiyle uyumlu bir hayat sürer (Deniz, 2017).

Aşılıoğlu (2008) okumanın önemini şöyle dile getirmektedir; bireyin okuma yeterlilik düzeyi ile öğrenmesi arasında paralel bir ilişki vardır. Temel okuma düzeyini aşamamış bireyler yalnızca bilişsel alanın en alt düzeyindeki bilgileri edinmekle kalacaklardır. Oysa, günümüz insanı hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma ayak uydurmak için salt bilgiyi almak yerine, onu kavraması, yeni durumlarda kullanması ve birtakım ölçütleri de kullanarak değerlendirmesine ihtiyaç vardır. Bireyin bir okuma parçasında anlatılanları yalnızca basit anlama düzeyinde anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de ekleyerek yeni anlamlar oluşturmaları ve eleştirel okuma becerisini kazanıp üst düzey düşünme becerilerini kullanması gerekmektedir. Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, bireylerin sahip olduğu bilgi birikiminin de kartopu misali katlanarak çoğalmasına ve yenilenmesine katkı sağlamaktadır (Coşkun,2002). Bilginin artmasının yanı sıra bilginin bireyler ve toplumlar arasında ki yayılma hızında da gözle görülebilecek derecede bir artış

meydana gelmektedir. Bu değişim ve yenilikleri takip eden toplumları “bilgi toplumları” olarak isimlendirerek, yenilikleri takip edemeyen toplumların bilgi toplumları karşısındaki mücadelesinde yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde kentleşme oranının artmasına bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir çoğunluğunu okuma yolunu tercih ederek yapmaktadırlar. Bu durumun ehemmiyetini gören toplumlar, çağımız dünyasının ortaya çıkardığı insan modelinin üzerinde okumanın çok önemli bir etkisini olduğunu görmüşler ve ülkeler eğitim sistemlerini bu durumu göz önünde bulundurarak okuma eğitime önem vermişlerdir. Günümüzde okuma, toplumdaki küçük bir kitlenin ayrıcalığı olmaktan çıkmış olup, sosyal hayata uyumun önemli nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişen, sürekli değişime ayak uydurup ilerlemek isteyen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiğı toplumlardır.

Okuma yaparken okunacak metnin anlaşılabilmesi için bireyin kelime haznesinin yeteri düzeyde olması gerekmektedir. Üstüne koyarak devamlı artmasını sağlamaktadır. Sürekli ve düzenli bir şekilde okuma yapan birey bir taraftan kelime hazinesini zenginleştirirken diğer taraftan düşünme becerisini geliştirmeye başlar. Ayrıca okuma yapan bireyde okumaya bağlı olarak ilerleyen konuşma ve yazma becerilerinin de gelişmesini sağlar aynı zamanda bireyin analiz ve sentez yaparak yorumlama becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yazılı ve sözlü anlatımlarda, düşüncelerin dile getirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde okumanın önemli bir işlevi vardır. Sahip olunan okuma birikimi sayesinde bireyin kendini ifade ederken kelime ve düşünce zenginliğinin çeşitlenip artması bakımından da okuma çok önemli bir yere sahiptir. (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Ülkemizde de okuma edinimi konusunda bireylerin beceri kazanmaları için ilköğretim kademesinden itibaren gerekli önem ve hassasiyet gösterilmektedir (MEB, 2005). Türkçe Dersi Öğretimi Programında okumanın, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğu ve süreçte duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılıp ve zihinde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Bu nedenle

okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2009).

C. Okuduğunu Anlama

1. Anlama Nedir?

Türk Dil Kurumu anlama kavramını; bir şeyin ne demek olduğunu ve neyi gösterdiğini kavrama becerisi, yeni edinilmiş bilgilerin daha önce edinilmiş ön bilgilerle bütünleştirilerek bunun sonucunda yeni bir bilginin öğrenilmesi olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Başka bir tanımda ise; bir kavramı oluşturan unsurların toplanarak anlamlı bir bütün oluşturulması ya da sözel veya işitsel uyaranların anlamı algılamak olarak söz edilmektedir (Semcer, 1981). Pardo (2004) anlamayı okuyucuların metin ile etkileşim kurarak var olan bilgiler ile önceki bilgilerin, deneyimlerin kombinasyonu olarak ifade etmektedir. Anlama, okunan parçadan var olan bilgilerin alınıp bu bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirilip önceki yaşantılarla ilişkilendirip yeni anlamlar ortaya koyma gibi çeşitli basamaklar sonucunda yapılan karmaşık bir etkinlik olarak tanımlayan Güneş (2021) şöyle devam etmektedir; anlama çok yönlü düşünme fonksiyonlarını gerektiren zihinsel bir etkinliktir. Beynimizin uçsuz bucaksız bir yeteneği olarak tanımlandıktan sonra anlamayı şu şekilde türlerine ayırmaktadır. Anlamanın türleri;

- Sözlü Anlama
- Görsel Anlama
- Yazılı Anlama
- Matematik Anlama
- Fen Anlama gibi çeşitli türlere ayırıp, eğitim sürecinde önceliği sözlü anlama ve yazılı anlama verip sonradan diğer anlam türlerine geçilmektedir. Günlük hayatta bireyler çoğunlukla sözlü, görsel ve yazılı anlama türlerine başvurarak anlama süreçlerini tamamlamaktadır. İnsanlık tarihinin başladığı dönemden günümüze kadar doğal yollarla öğrenilen sözlü anlama günlük hayatta toplumsal yaşantımızı sürdürmek için zorunlu olmaktadır. Oysa yazılı anlama sözlü anlamadan farklı olarak

yazının icadından sonra okuma eyleminin gerçekleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı ülkeler tarafından okullarda sistematik bir şekilde bireylere öğretilmektedir (Güneş, 2021).

2. Okuduğunu Anlama Kavramı

Bireyin okuduğu bir metnin anlatmak istediklerini fark edip metinden yola çıkarak yeni anlamlar çıkarması, analiz, sentez, yorumlama ve çıkarımlarda bulunması gibi zihinsel düşünme basamaklarını kullanıp yaptığı faaliyetlerin tamamı okuduğunu anlama kavramını ifade etmektedir (Akyol, 2014). Okuyucu metni okumaya başladığında metinde geçenleri ön bilgileriyle birleştirip kelimelerden yola çıkarak cümlenin, cümleden de yola çıkarak paragrafın en sonunda da paragraflardan yola çıkıp okuduğu parçanın anlatmak istediği duygu ve düşüncüyü bulmaya çalışır (Yılmaz, 2014). Okuma yapan bir bireyin okuduklarından anlam çıkarıp yorumlayabilmesi için, okuduğu metinde geçen anlamını bilmediği sözcükleri bilmesi, tümceler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi sezinleyip, kavraması gerekir. Okuma, yazıya dökülenlere anlam yüklemektir. Anlama için ise okuyucuya bilişsel yeteneklerin edindirilmesi gerekir. Bu yeteneklerden bazılarını edinememiş bireyler okuduklarını anlayamazlar. Okuduğunu anlayamayan birey okul yaşantısında başarı elde edemez. İlköğretimin ilk kademesinden itibaren okuma becerisini kazanmış bireyler hayatlarının geri kalanlarında okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmelidir. Birey okuduklarının analiz ve sentezini yapıp; okunan metin hakkında yorumlarda bulunup özgün cümlelerle kendi duygu ve düşüncelerini dile getirebiliyorsa, okuduğunu anlamış demektir. İnsanların okuduklarını anlam yükleyebilmeleri için şu dört aşamayı yapmaları gerekmektedir. Bunlar;

- Sözcükleri tanımak,
- Anlamı sezinlemek,
- Okunan okuma parçasından anlatılmak istenen düşüncüyü hissedip buna dönüt vermek,
- Metindeki fikirleri farklı yerde ve alanlarda kullanmak ve uygulamaktır (Çiftçi ve Temizyürek, 2014).

Okuduğunu anlama becerisi bireyin okuma yeteneklerini ilerletebilmeleri ve eğitim çalışmalarının sürekliliği için çok önemli bir sorumluluk üstlenmektedir. Bundan dolayı okuduğunu anlama; okullar, okuma metinleri, okumaya istekli bireyler ve bu bireylerin okuduğunu anlama becerilerini ilerletip değerlendirmek isteyen öğretmenler olduğu sürece eğitim ortamlarının vazgeçilmez birer parçası olmuştur (Pearson, 2009). Okuduğunu anlama becerisi, eğitimci kimliğini üstlenmiş bireyler tarafından önemle üzerinde durması gereken bir beceridir. Çağımızın getirdiği gelişmeler sonucunda fonksiyonel bir okuryazar olmanın kaçınılmaz bir hal aldığı bu dönemde bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecekleri farklı ve zenginleştirici çalışmalara yer vermeleri gerekli görülmektedir (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

MEB Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda (2005) bireylerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmaları için okuma aşamalarına dikkat çekmektedir. Bundan dolayı okuma yapmak için ön hazırlık yapma, okuma amacı oluşturma, yöntem, teknik ve strateji kullanma ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesini için okuma safhasına nasıl başlayacağını, okuma esnasında hangi düşünsel süreçleri kullanacağını, okuma bittikten sonra ise ne yapacağını ve bu süre zarfı içerisinde ne tür bilgilerden yararlanıp kullanacağını ve nasıl anlamlandıracağını bilmelidir. Okuduğunu anlama becerisi kademeli bir şekilde verilerek kazandırılmalıdır (Kuşdemir ve Güneş, 2015).

D. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrenci okuma eyleminde bir amaca sahip olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda metni okumaya başlamadan önce metnin konusu hakkında fikir sahibi olmak için metni gözden geçirir. Okumaya geçtikten sonra okuduğu metinle ilgili notlar alır, kendi ön bilgilerini dâhil ederek karşılaştırma ve yorumlama yapar. Okuma sonrasında metni özetlemeye çalışır, metni değerlendirir. Bu nedenle öğrencinin okuduğu metni tam olarak anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin rol almasını sağlayacak strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir (Epçayan, 2009). Bu süreçte öğretmenler tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması anlam bütünlüğünün sağlanmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama stratejileri, metinleri okurken

öğrencilerin anlamasını kolaylaştıran planlanmış yol haritalarıdır (Dole, vd. 1991; Schunk, 2003)

1. Okuma Öncesi Çalışmalar

Bu aşama öğrencinin okumaya zihinsel olarak hazırlanmasını içerir. Metin hakkında genel bir bakış açısı oluşturmak ve ön bilgileri harekete geçirmek için sorular sorulmaktadır (Güneş, 2016).

a. Göz gezdirme

Okuma öncesi göz gezdirme stratejisi okuyucunun amaç oluşturmada ve ön bilgileri okuma ortamına getirmesinde önemlidir. Öğrenci göz gezdirme yaparken metnin veya kitabın başlığını okur, giriş paragrafını okur, ana ve alt başlıkları okur, görselleri inceler, italik ve kalın yazılmış cümlelere dikkat ederek okur, kitabın ön ve arka kapağındaki bilgileri okur, içindekiler kısmına bakar. Bu aşamalarla metin hakkında fikir edinmeye başlar.

b. Okuma amacı oluşturma

İyi bir okuyucu okuma öncesinde amaca sahip olmalıdır. Öncelikle metnin türü belirlenmelidir. Hikâye okuma amacı ile şiir veya bilgilendirici metin okuma amacı birbirinden farklıdır. Metnin türü belirlendikten sonra okuma amacı oluşturmada temel sorular ‘metnin konusu nedir?’ ve ‘metni niçin okuyorum?’ dur. Bu sorular ilk olarak öğretmen tarafından sorularak okuma amacının nasıl oluşturulacağı gösterilmelidir. Temel amaç öğrencilerin hep birilerinin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan bu beceriyi kazanarak okuduğu her metni bir amaç belirleyerek okumasıdır.

c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme

Okumada anlam kurmayı sağlayan en önemli faktörlerden biri öğrencilerin ön bilgilerini ortama getirmektir. Bunun için öğretmen tarafından beyin fırtınası veya KWL (Ne biliyorum?, Ne bilmek istiyorum?, Ne öğrendim?) tekniğinin ilk aşaması kullanılarak öğrencilere metinle ilgili sorular sorulmalıdır.

d. Tahminler yapma

Metinde ne anlatıldığı ile ilgili tahminler yaptırılarak öğrencilerde okuma öncesi ilgi ve merak duygusu uyandırmak amaçlanır.

2. Okuma Sırasında Yapılacak Çalışmalar

a. Akıcı okuma

Metinde anlam bütünlüğünü sağlamak için okumanın hızı, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okunması önemli bir etkidir. Öğretmenler akıcı okumayı öğrencilere sesli okuma, eşli okuma, koro halinde okuma gibi teknikleri kullanarak model olarak kavratmalıdırlar.

b. Anlamayı kontrol etme

Öğrencilerin okuma sırasında bilmediği kelimelerle karşılaştığında, cümlelerin anlaşılmaz, karmaşık ve ön bilgilerle uyumadığı durumlarda metni bir bütün olarak anlaması sekteye uğrar. Bu nedenle öğrenci okuma yaparken anlamayı kontrol etmesini sağlayacak stratejileri kullanmayı öğrenmelidir. Bunlar;

-Metni okurken tahminleri gözden geçirip, ön bilgileriyle karşılaştırma yapma,

-Kendi kendini sorgulama,

-Okurken olay, yer, zaman ve kişiler hakkında görsel imaj oluşturarak zihinde canlandırma yapma,

-Anlam üniteleri oluşturma,

-Anlayamadığı bir bölümü tekrarlı okuma yaparak açıklığa kavuşturmasıdır.

c. Yardımcı stratejiler kullanma

Okuma sürecinde metnin anlaşılması çıkarım yapma becerisine bağlıdır. Bunun için okuma esnasında kavram haritası, balık kılçığı gibi grafik düzenleyiciler kullanarak olayları sıralama, sınıflama, neden sonuç ilişkileri kurma gibi yardımcı etkinliklere yer verilmelidir.

3. Okuma Sonrasında Yapılacak Çalışmalar

a. Özetlemeler yapma

Özetleme, okuma bittikten sonra öğrencinin anladıklarını bir süzgeçten geçirip kendi cümleleriyle ifade etmesidir. Metnin ana fikrine, olayların oluşumuna dikkat ederek aşamalı bir şekilde yazılmalıdır. Özetleme becerisi kolay

öğrenilen bir beceri değildir. Öğretmen rehberliğinde grafik örgütleyicilerde kullanarak yapılarak öğrenciye nasıl yapılacağı gösterilmelidir.

b. Metni değerlendirme

Metin ve okuyucu arasındaki iletişimin son basamağı olan değerlendirme veya yargıya ulaşma aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar; yazarın amacını ve bakış açısını belirleme, gerçekleri ve kurguları ayırt etme, değerlere bakış açısını veya uyumunu belirleme ve edebi niteliği değerlendirmedir (Akyol, 2020).

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki strateji, yöntem ve tekniklerin öğretiminde, uygulanmasında öğretmenler model olmalıdır, öğrenciyle birlikte kullanılmalı ve öğrencinin bağımsız olarak kendi okuma sürecine dâhil etmesini sağlayacak planlamalar yapmalıdır. Bu çalışmalar ile kendi okuma sürecini yönetebilen, öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin yetişmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler kendi okuma süreçlerinde okuma amacını belirleyebilir, okuma amacına uygun strateji seçebilir, anlama sürecinde bir problemle karşılaştığında çözüm üretebilir. Bu nedenle öğretmenler tarafından strateji, yöntem ve tekniklerin doğrudan öğretimi önem arz etmektedir (Akyol vd., 2014).

Öğretmenlerin okuma sürecinde öğrenciyi aktif ederek okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği stratejilerden bir tanesi de etkileşimli okuma stratejisidir. Etkileşimli okuma stratejisi geleneksel okuma etkinliklerine göre daha fazla gelişimsel kazanım sağlamaktadır (Ergül, vd. 2015). Etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda destekleyen, çok yönlü gelişimlerine olanak sağlayan etkinliklere yer verildiği için önemli bir stratejidir (Thomas, vd. 2019).

E. Etkileşimli Okuma

Okuma becerisi günümüz dünyasında bireysel, toplumsal ve akademik yaşamda en önemli sosyal becerilerin başında gelmektedir. Bir anlam oluşturma süreci olarak okuma, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimini ve okuyucunun metinle etkileşim kurmasını, sorular sormasını, varsayımlarını, çıkarımlar yapmasını, kritik bir yaklaşım benimsemesini merkeze alarak metin ile

okuyucunun anlama odaklanmasını gerektirir. Ancak okuyucu karmaşık bir süreç olan anlamlandırmayı ve okuma eylemini bireysel anlama sürecinden çok kolektif hale getirirse elde edilecek potansiyel daha çok artacak ve okumada kullanılan stratejik grup yaklaşımları etkileşimi, paylaşımı arttırdığı için yüksek derecede öğrenmeye katkı sağlayacaktır (Guitrez, 2016).

Okullarda örgün eğitim kapsamında okuma becerisini geliştirmek için belirli teknik ve strateji öğretimini gerektiren bireysel ve grup çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerine yer verilmektedir. Bu etkinliklerden sınıf içi bireysel uygulamalara; Sürekli Sessiz Okuma, Bağımsız Okuma, Rehber Eşliğinde Kapsamlı Okuma Programı, Sınıf İçi Grup Uygulamalarına ise Sesli Okuma, Akvaryum Tekniği, Sokrates Yöntemi, Edebiyat Halkaları/ Okuma Çemberleri ve Etkileşimli Okuma örnek olarak verilebilir (Karatay, vd. 2020). Bu okuma etkinliklerinden ülkemizde ve birçok Avrupa ülkesinde benimsenip en çok tercih edilen ve yapılandırıcı yaklaşıma en uygun olanı etkileşimli okuma olarak gösterilebilir (Çetinkaya vd., 2021).

Whitehurst vd. (1988) tarafından ortaya konulan etkileşimli okuma; öğretmenin sorular sorarak süreci yönettiği, öğrencilerin sürece aktif katılımı ile tüm grup veya küçük gruplar halinde karşılıklı iletişimin etkin olduğu diyalojik bir okuma modelidir (Erdoğan ve Akay, 2015: 35) Bu okuma modelinde dinleyici pasif alıcı konumunda değildir, aktif ve etkin roldedir (Çetinkaya vd., 2021). Bu okumada temel amaç, öğrencilerin kitaptaki resimler üzerine konuşması, eleştirel bir gözle bakabilmesi ve dinlediği metni özümseyerek anlamlandırmasını sağlamaktır (Whitehurst, vd. 1994).

Etkileşimli okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarla bireyin süreçte aktif olduğu bir okuma stratejisidir (Guitrez, 2016; Günaydın, 2020; Merga, 2017; Neuman ve Dickinson, 2018; Towsona ve Gallagher, 2016). Vygotsky, birey yaşadığı çevreyle ne kadar etkileşim içerisine girerse o oranda bilişsel anlamda gelişme gösterir demektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Dolayısıyla etkileşimli okuma, öğretmen ve öğrencinin aktif rol aldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye yol gösterici rehber rolündeyken öğrencinin aktif olması amaçlanmaktadır. Etkileşimli okuma 3 temel ilkeye dayanmaktadır;

- Anımsatıcı teknikler; süreçte öğrencilere sorular sorarak aktif katılımını amaçlamaktadır.
- Yetişkin geribildirimi; öğrencilerden gelen cevaplara uygun geri dönüt vermeyi ve cevapları genişleterek rol model olmayı hedeflemektedir.
- Aşamalı değişiklik; öğrencilerin süreçte bilgi ve becerilerini aşamalı olarak artırmayı ve kelime dağarcığını genişletmeyi amaçlamaktadır (Whitehurst, vd. 1994).

Çocuğun sosyal, akademik, dil vb. becerilerinin gelişiminde etkileşimli okuma yönteminin etkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür (Blom-Hoffman, vd. 2006; Ergül, vd. 2016; Yurtbakan, 2020; Neugebauer ve Lia, 2018). Etkileşimli okuma öğretmen, öğrenci ve okunan metin arasında bağ kurulmasıyla (Öncü, 2016) başlar, katılımcıların ön bilgileri, yaşamışlıkları, tecrübeleri ortama getirilerek süreç devam eder (Er, 2016; Kerigan, 2018; Lo, 1995; Marzono, 2004; McClure ve Fullerton, 2017; Ruddell ve Unrau, 1994; Tür ve Turla, 2010). Bu süreçte öğrenciler bağlamdan yola çıkarak anlamını bilmediği kelimeleri öğrenir, bu sayede kelime hazinesini geliştirir (Ergül vd., 2016; Wiseman, 2011). Etkileşimli okumanın yararları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Çocukların dil gelişimini destekler.
- Erken okur-yazarlık becerilerini geliştirir.
- Okumaya yönelik ilgiyi ve tutumu olumlu yönde etkiler.
- Bilişsel gelişimi destekler.
- Sosyal gelişimi destekler.
- Yazı farkındalığını geliştirir.
- Duygusal gelişimi destekler
- Fonolojik farkındalığı geliştirir.
- Olumlu davranışları pekiştirir.
- Eleştirel düşünmeyi geliştirir.

•Yaratıcı düşünmeyi geliştirir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pence, 2005; Vygotsky, 1978).

Öğrencilere birçok yönden fayda sağlayan Etkileşimli okuma yönteminde öğrenciler soru sorma, özetleme, tahmin etme gibi teknikleri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası aşamalarda planlı bir şekilde kullanarak ilerlediği için anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir (Blake, 2004).

1. Etkileşimli Okumanın Uygulama Basamakları

Çocuğu merkeze almayıp bütün çalışmalarda öğretmenin aktif rol almasını ön gören geleneksel yöntemler çocuğu etkinlikler dışında bırakıp pasif bir dinleyici olarak rol almasına neden olduğu için okuma sürecini sağlıklı kılmaktadır (Günaydın, 2020). Bu durumun yaşanmaması için öğrencilerin merkezde olduğu gelişim dönemine uygun, kişisel özelliklerini göz önünde bulunduran, çocukların yaş ve ilgilerine hitap eden tekniklerin kullanılması son derece önemlidir (Bekir, 2017; Ersoy vd., 2006).

Etkileşimli kitap okuma süreci uygulanırken en büyük sorumluluğu yetişkinler üstlenmektedir. Bunun sebebi ise yetişkinin bu yöntem hakkında bilgi ve birikime sahip olması ve yöntemin nasıl uygulanacağını, sürecin nasıl işlenmesi gerektiğini bilen kişi konumunda olmasıdır. Yetişkin bu süreçte çocuğu merkeze alıp kendisi ise rehber konumunda bulunmalıdır (Karakuş, 2020). Bazı uygulamalarda öğretmen ve öğrencinin görevlerinin değiştiği, çocuğun soru soran kişi olup yeri geldiğinde ise iyi bir dinleyici konumuna geçtiği etkinliklere de yer verilir. (Ergül, vd. 2015; Uğur, 2020). Okuyucu ve dinleyici arasındaki diyalogu temele alan etkileşimli kitap okuma süreci büyük kümeler veya küçük kümeler şeklinde uygulanabilir. Aynı zamanda bireysel de yapılabilmektedir. Bu süreçte temel amaç kilit rollerin çocuğa verilmesidir (Ergül, vd. 2016).

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç basamak halinde ele alınan etkileşimli okuma modelinde öğrencinin yetişkinin rehberliğinde okuduklarına dair tahminde bulunma, araştırma, ilişki kurma, merak etme, zihinde canlandırma, ana fikri belirleme, değerlendirme vb. gibi düşünme becerilerini aktifleştirecek çalışmalara yer verilir (Ceyhan, 2019: 19; Yurtbakan, vd. 2020). Etkileşimli okuma süreci; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç başlıkta aşağıda açıklanmıştır.

a. Etkileşimli Okuma Öncesi

Etkileşimli kitap okuma sürecinde üst düzeyde bir performansın elde edilmesi için okuma öncesi adımların yerinde ve zamanında yapılması çok önemlidir. Bundan dolayı uygulama sürecinde görev alan yetiştikine çok büyük görevler düşmektedir (Ergül, vd. 2016). Okuma öncesinde yapılacak çalışmaları şöyle sıralayabiliriz;

i. Kitap Seçimi

Etkileşimli okuma süreci kitap seçimiyle başlamaktadır. Kitap seçimi yapılırken öğrencinin yaşı, gelişim süreci, bireysel farklılıkları ve ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır (Ersoy vd., 2006).

Görsel açıdan zengin, yazı puntolarının büyük olduğu kitaplara öncelik verilmelidir. Kitaplarda eksik veya hatalı sayfalar olmadığına bakılmalı, anlamayı zorlaştıracak soyut içerikler bulunmamasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda öğrencinin gündelik hayatta aşına olduğu ancak anlamlarını bilmediği sözcüklerin yoğunlukta olduğu kitapların tercih edilmesi önerilmektedir (Brock ve Rankin, 2008; Ural, 2015). Kitap içeriğinde öğrencinin dikkatini, ilgisini çekecek tekerlemelere ve ses oyunlarına yer verilmesi okuma sürecini heyecanlı hale getirecektir (White, 2005; Gao ve Others, 2019).

ii. Hedef Kelimelerin Belirlenmesi

Etkileşimli okuma sürecinde kullanılacak kitap belirlendikten sonra çocuğa belirli sayıda kelime öğretiminin de yapılması amaçlanmaktadır (Ergül, vd. 2016). Çocuklara farklı ses birimlerin, sözcüklerin, deyimlerin ve cümle yapılarının kazandırılmasında etkili olan etkileşimli okuma yönteminde kazandırılmak istenen sözcük ve yapıların okuma öncesinde öğrencinin yaşına ve seviyesine göre belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kelimelerin seçiminde öğrencilerin henüz tam olarak bilmedikleri veya hiç karşılaşmadığı kelimeler tercih edilmelidir (Çetinkaya vd., 2021).

iii. Sınıf Düzeni

Etkileşimli okuma yönteminde okuma öncesinde yetişkinin yapması gerekenlerden bir tanesi de okuma ortamının fiziksel açıdan düzenlenmesidir (Ergül vd., 2016). Etkileşimli kitap okuma süreci bireysel veya grup şeklinde

yapılabildiği için öğrencinin hem kitapla hem de öğretmenle en etkili şekilde iletişim kuracağı oturma düzeninin seçilmesi gereklidir. Bunun içinde en uygun oturma düzeninin de “U” veya yarım çember şeklinde yapılan oturma düzenleridir (Akoğlu, 2016; Günaydın, 2020).

iv. Plan Hazırlama

Planlı bir uygulama gerektiren etkileşimli okuma yönteminde uygulamaya başlamadan önce sürecin planlanması gerekmektedir (Klapper, 1992). Uygulayıcının okuma yapacağı kitapla ilgili önceden hazırlanıp çalışmalar yapması öğrenciye kazandırılmak istenen hedef ve davranışların amacına ulaşmasına olanak sağlayacaktır (Bıçakçı ve Aral, 2018; Çetinkaya vd., 2021).

b. Etkileşimli Okuma Sırası

Okumanın yapıldığı sırada öğretmen hazırlığını yapmış olduğu metin ya da kitap ile ilgili ön hazırlıklarını bitirip, ses tonunu metne göre ayarlayıp, el ve kol hareketlerine dikkat ederek metni okumaya başlar. Öğretmen okumaya başladığı andan itibaren öğrencilerin sessiz bir şekilde metni takip etmeleri sağlanır. Okuma sırasında öğretmen, metinde belirlemiş olduğu yerlerde durup sorular sorarak öğrenciyi sürece dahil eder, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine imkân verip sınıf içi etkileşimin başlamasına ortam hazırlar (Fountas ve Pinnell, 2006: 216; Han ve Neuharth-Pritchett, 2014; Sawyer, 2009; Uğur, 2022). Bu süreci uygularken ilk basamakta öğrenciye 5N 1K soruları sorulur, ikinci basamakta hikâyenin devamıyla ilgili açık uçlu sorular yöneltilir, üçüncü basamakta ise hikâye ve çocuğun yaşantısı arasındaki bağ kuran açık uçlu sorular, hikâyenin unsurları vb. soruların yönlendirilmesi yapılır (Flynn, 2011).

Sarıca vd. (2016) etkileşimli okuma sırasında anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklanmasının çok kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı okuma sırasında öğrencilerden anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik gelecek sorulara önceden hazırlıklı olunmalıdır ve bu kelimelerin anlamları açıklanırken öğrencinin seviyesine inerek söylenmelidir. Öğrencinin okuma ile öğreneceği yeni bilgi, deneyim ve kelimelerin ön bilgileriyle ilişkilendirilmesi öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar (Akoğlu, 2016; Günaydın, 2020).

c. Etkileşimli Okuma Sonrası

Etkileşimli okumada öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin yoğun olarak yaşandığı okuma sırasında yapılan çalışmalar kadar okuma sonrasında yapılacak çalışmalarda bir o kadar önemlidir. Okuma sonrasında metne yönelik açık uçlu-kapalı uçlu sorular ile öğrenciler arasında tartışma ortamı oluşturulmalıdır (Akoğlu, 2016; Çetinkaya vd.,2021). Israel (2008) okuma sonrasında çocuğa sorular yöneltmenin dışında drama çalışmaları, özetleme, canlandırma, rol yapma vb. çalışmaların yapılmasının da çocuğun dil ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerle okumadan sonra yapılacak olan canlandırma, drama, müzik vb. çalışmalar sayesinde gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımların pekiştirilip kalıcı olması sağlanmış olur (Sarica, 2016).

Geleneksel okuma yöntemlerinde olduğu gibi etkileşimli okuma sürecinin sonunda da çocuğun hikâyeyi özetlemesi beklenmektedir. Bu sebeple süreçte görev alan bütün çocukların özetleme konusunda etkin rol almaları büyük önem taşımaktadır (Decker, 2016; Sarica, 2016). Etkileşimli okuma süreci tamamen bitirilirken öğrencilerden son olarak geri dönütler alınarak bir sonraki etkileşimli okumanın daha verimli ve güzel gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenir ve bir sonra ki okumada dönütlere göre yeni planlamalar yapılır (Çetinkaya vd., 2021).

2. Alanyazında Etkileşimli Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar

Etkileşimli okuma ile ilgili Google akademi, YÖK tez vb. kaynaklardan taranan 21 adet çalışmanın sonuçları aşağıda detaylı olarak gösterilmiştir.

Akça vd. (2022) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin Suriyeli öğrencilerinin alıcı dil becerilerinin gelişimleri üzerindeki etkisinin incelediği araştırmasında etkileşimli kitap okumanın Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.
Bayraktar (2018), etkileşimli okumanın okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazı farkındalık becerileri üzerindeki tesirini incelediği araştırmasında yazı farkındalığını etkileşimli okumadan olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.
Ceyhan ve Yıldız (2021), etkileşimli kitap okumanın öğrencinin okuma becerileri, okuma motivasyonu ve okuduklarını anlama düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında etkileşimli kitap okuma çalışması yapan öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama seviyelerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Çelebi ve Öncü (2016) etkileşimli kitap okumayla okul öncesi eğitimi alan öğrencilere yapılan çalışmaların bu öğrencilerin sosyal durumlarına etkisini incelediği araştırmasında etkileşimli okuma yapmanın öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği sonucunu elde etmiştir.
Cingi (2022), etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmada etkileşimli kitap okumayla yapılan çalışmaların öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.
Çetinkaya vd. (2018), etkileşimli okumanın kelime hazinesi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada etkileşimli okumanın öğrencilerin kelime hazinesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır
Durmaz (2020), bireyin hikâye anlatma becerileri üzerinde etkileşimli okumanın etkisini incelediği çalışmada etkileşimli okumanın bireyin kendini ifade etmesine ve kelime dağarcığının gelişmesine pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Efe vd. (2018) etkileşimli kitap okumanın sosyal-kültürel özellikleri düşük okul öncesinde eğitim gören öğrencilerin yazı okur yazarlığına etkisinin araştırıldığı çalışmada etkileşimli kitap okumanın yazı okur yazarlık becerilerinin gelişmesine pozitif yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.
Erdoğan (2020), ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli okumanın mevcut şartlarda uygulanabilirliği ve etkileşimli okumanın etkililiğinin araştırılmasını amaçladığı çalışmada etkileşimli okumanın öğrencilerin aktif rol almasını ve dikkatlerini toplayıp öğrencilerin odaklanmasını kolaylaştırdığını bununla sınıf mevcuduyla ters orantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Ergül vd. (2016) etkileşimli kitap okumanın çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında etkileşimli kitap okumanın çocuğun dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varmıştır.
Günaydın (2020), yabancı bir dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken etkileşimli okumanın konuşma becerisi üzerindeki etkisini sorguladığı araştırmasında Türkçeyi yeni öğrenen bireylerin konuşma becerilerinin, okuma parçasını yorumlama, çözümleme yapma vb. konularda olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Gutierrez ve Fresneda (2016) etkileşimli kitap okumanın ilköğretimde eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerine etkilerini araştırdığı çalışmada etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.
Karadoğan (2020), Etkileşimli Kitap Okuma Programının 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya karşı tutumunun etkisinin araştırıldığı bu deneysel çalışmada etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Karahan Tığrak (2020), etkileşimli kitap okumayla gelişimsel dil bozukluğu yaşayan öğrencilerin üst bilişsel ve çalışma belleğine etkisini incelediği araştırmasında etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin dil bozukluklarını, alıcı dil becerilerini, duygu durumlarını ve çalışma belleklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Kerigan (2018) okul öncesi eğitim dönemindeki öğrencilere resimli kitaplar üzerinde yapılan etkileşimli kitap okuma etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerine (paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık) etkisini incelediği araştırmasında etkileşimli kitap okumayla bu becerilerin olumlu yönde etkilendiği

sonucuna varılmıştır.
Lowman vd. (2018) etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin akademik içeriğin öğretimi sırasında kullanılan kelimeler üzerindeki etkisinin incelediği araştırmada etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirdiği sonucuna varmışlardır.
Mumcu (2022), Okul öncesi dönemde eğitim gören öğrencilerin matematik becerilerine Etkileşimli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının etkisini araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada Etkileşimli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının öğrencilerin matematik becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Rosenhouse vd. (1997) 1. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkileşimli kitap okumanın etkisinin incelendiği araştırmada etkileşimli kitap okuması yapan öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin pozitif yönde gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.
Uğur (2022), 4. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin okuma becerileri üzerinde, öğretmen rolüyle etkileşimli kitap okumanın etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasın da öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.
Yurtbakan vd. (2020) ilkokul 4. Sınıfta eğitim alan öğrencilerin etkileşimli okumaya dair görüşlerini belirleyip etkileşimli okumanın, okuma motivasyonlarına tesirini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin etkileşimli okuma sürecinde daha çok zevk alıp eğlendiklerini ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Şekil 2. Alan yazında Etkileşimli Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taramaları sonucunda etkileşimli okumanın öğrencileri birçok alanda (okuma, okuduğunu anlama, kelime dağarcığı, okuma motivasyonu, okuma tutumları, yaratıcılık, sosyal beceriler vb.) olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Daha güncel bir araştırmada Karadoğan (2020)'nın ilkokul 2.sınıf öğrencileriyle yaptığı etkileşimli kitap okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Etkileşimli okuma yönteminde okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında birçok yöntem, teknik ve strateji (soru sorma stratejisi) kullanılmaktadır. Bu aşamaların uygulanması ve öğrencilerle etkileşime girilme adımları doğru uygulanırsa okuma becerilerini geliştirmede daha etkin sonuçlar alınabilmektedir (Türkmen ve Temizyürek, 2017).

Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulanırken en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen bu sürecin uygulanmasına dair gerekli bilgi beceri ve tutuma sahip olmalıdır. Bu aşamada öğretmenden beklenen en önemli görev ve

sorumluluk, soruları yerinde ve zamanında sorup hatırlatmalarda bulunmasıdır (Karakuş, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin sorduğu soruların incelendiği (Yamaç ve Kocaarslan, 2018) çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak basit anlama düzeyinde sorular sorduğu, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde çok az sorulara yer verdiği görülmüştür. İlkokul kademesinde sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma bağlamında incelenen okuma çalışmalarına bakıldığında öğrenciler pasif, öğretmenler daha aktif konumda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okudukları kitaptan soru yöneltirken çoğunlukla Bloom taksonomisinin alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencinin ilgisini çekecek kendi yaşantılarıyla bağlantı kurduğu sorulara da az yer verdiği, metin içindeki paragrafları ilişkilendirmeye yönelik sorulara ve açık uçlu sorulara hiç yer vermediği saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorduğu soruların niteliği oldukça önemlidir (Efe, 2022; Ergül vd., 2015; Erdoğan ve Akay, 2015).

F. Öğretmenin Sorduğu Sorular ve Önemi

İnsanoğlunu canlılık belirtisi gösteren tüm varlıklardan ayırt eden en temel özellik düşünme kabiliyetidir. Bu kabiliyet ise beynin kendine has eylemler sergilemesi ve bağlantılar arasında ilişki kurmasıdır (Aristoteles, 1996). Bundan dolayı öğrenme eyleminin gerçekleştiği ortamlarda düşünme becerisini çalıştıracak en temel yollardan biri “soru” dur. Tüm alanlarda öğrenmede etkin bir rol alan soru, öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenilen bilgilerin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Johnston vd., 2007).

Büyükalan (2004) öğrenmenin soru sormayla başladığı, öğreticinin sorduğu sorularla fikirlerin ortaya çıkmasına, merak duygusunun oluşmasına ve düşünme eyleminin gerçekleşmesine imkân sağlaması bakımından büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Anlama eylemini değerlendirip gelişim göstermesini sağlayan temel yollardan biri olan soru, aynı zamanda öğretmenler tarafından hem anlamanın gerçekleşmesi için hem de öğrencinin anlatmasına olanak sağlamak için kullanılır. Bu sebeple eğitim öğretim ortamında soruların kullanılmasını aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda sıralayabiliriz.

- Öğrencinin konuyla ilgili olan merak duygusunu oluşturup artırmak.
- Odaklanılacak kavram veya konuya yoğunlaşmak.
- Öğrenciyi süreçte aktif rol alacak konuma getirmek.
- Öğrencinin hem kendisine hem de çevresindekilere sorular yöneltmelerine imkân sağlamak.
- Öğrencinin kendi fikirlerini dile getirmesine olanak sağlamak.
- Münakaşa ortamı oluşturup öğrenme eylemini sağlamak.
- Öğrencinin işlenecek konu takip ettirip bunun sonucunda da pekiştireçlerin olacağını belirtmek.
- Öğrencinin birbirinden farklı zekâ alanlarını kullanmasını sağlamak (Akyol, 2020).

Günlük hayat içerisinde insanlar hayatlarının büyük kısmını sorular sorup bu sorulara cevap üretmekle geçirmektedirler. Bu sebeptendir ki içerisinde yaşadığımız çağda eğitim ve öğretim alanlarında büyük değişimlere ayak uydurmak gerekmektedir. Düşünen, sorgulayan, üreten, araştıran ve sorun çözen bireylerin yetişmesine imkân sağlayan eğitim ve öğretim ortamların oluşturulması gerekmektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008). Doğru anda ve doğru yerde öğrenciye yöneltilen etkili sorular bilime açılan kapının anahtarı olup ortaya çıkan soruna çözüm üretmeye çalışan sorular var oldukça bilim ve düşüncenin sürekli gelişimine olanak sağlayacaktır (Şimşek, 2008).

Samur ve Soydan (2013), üst düzey düşünme becerisi kazanmış, üretken, sorgulayan, araştıran ve merak eden bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin çok iyi seviyede soru sorma becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler çocuğa en iyi bilgiyi aktarabilmek için kaliteli sorular sormalıdır. Bunu da yapabilmek için birbirinden farklı soru tiplerini kullanmalıdır (Büyükalın, 2004). Baysen (2006) ise sınıf ortamında öğretmen tarafından öğrenciye yönlendirilen soruların öneminin çok fazla olduğunu bu sebeple öğrenmenin kalıcı olabilmesi için etkili soru sorulması gerektiğini bu etkililiğin gerçekleşebilmesi içinde farklı düşünme seviyelerine hitap eden soruların öğrenciye yönlendirilmesinin gerektiğini belirtmiştir.

1. Eğitim ve sınıf ortamında öğretmenlerin sordukları soruların önemine dikkat çeken araştırmalar

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yöneltmiş oldukları sorularla ilgili bazı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır:

Aktan (2019) ilköğretim 1-2-3-4. sınıflarındaki matematik derslerinde öğretmenler tarafından sorulan soruların Bloom taksonomisine göre analiz edilmesinin amaçlandığı çalışma sonuçlarına göre soruların hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Akyol vd. (2013) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine öğretmenlerin soru sorarken ki soru tercihleri ve bu öğretmenlere verilen bilgilendirici ve hikâye edici içeriğe sahip metinlerle ilgili kullandıkları soruların incelendiği çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun basit anlama seviyesine yönelik sorular kullandığı ve metinlere yönelik alt düzey düşünme becerileri içeren sorular tercih ettikleri gözlemlenmiştir.
Arlini vd. (2020) öğretmenin sorusuna, soru türlerine ve öğrencilerin yanıtlarının uzunluğuna odaklanıp öğretmen tarafından kullanılan soru türlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin genellikle basit anlam düzeyindeki sorulara yer verdiği sonucuna ulaşmıştır.
Aslan (2011) aday öğretmenlerinin soru oluşturma becerileri üzerinde soru oluşturma becerilerini geliştirecek olan öğretim uygulamalarının etkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin uygulama çalışmalarından önce alt düzey düşünme becerilerini içeren soruları büyük çoğunlukla kullandıklarını belirlemiştir.
Bircan (2012) Türkçe adayı olan öğretmenlerin birbirinden farklı edebi türlerde olan okuma parçalarına yönelik hazırladıkları soruları Bloom Taksonomisine göre incelediği araştırmasında aday öğretmenlerinin hazırladığı soruların büyük bir kısmının anlamaya ve hatırlamaya yönelik alt düzey sorular olduğu görülmüştür.
Budak (2011) farklı seviyelerdeki soruların öğrenme eylemine etkisini gözlemleyerek soru sormanın önemi üzerine ortak bir algı oluşturmak ve bu konuda hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimlerine katkı sağlamanın amaçlandığı çalışma sonucunda soruların büyük bir çoğunluğunun hatırlamaya yönelik sorular olduğu görülmüştür.
Çalık ve Aksu (2018) 2000 ile 2018 yılları arasında Türkiye de öğretmenlerin soru hazırlama teknikleri, soru çeşitleri ve soruların zihinsel düzeylerini ölçmek ve öğretmenlerin öğrenme eyleminin gerçekleştiği ortamlarda kullandıkları sorgulama yöntemlerini belirlemek için yapmış oldukları araştırmasında öğretmenlerin genellikle kapalı uçlu ve alt düzey zihinsel becerileri kapsayan sorular kullandıkları gözlemlenmiştir.
Demiriz ve Başaran (2021) okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğrencileri arasında gerçekleşen konuşmaları incelendiği çalışmada hem aday öğretmenlerin hem de öğrencilerin sordukları sorular ve bu sorulara olan dönütler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla soru yöneltten taraf oldukları ve sordukları soruların büyük çoğunluğunun kapalı sorular olduğu gözlemlenmiştir.
Erdoğan (2017) Bloom taksonomisine göre 4. Sınıf öğrencilerine Türkçe sınavında öğretmenlerin kullanmış oldukları soruların analiz edildiği araştırma sonucunda hazırlanan soruların alt düzey düşünme becerilerine ait soruların kullanıldığı sonucuna varılmıştır.
Erdoğan ve Erdoğan (2018) Sınıf öğretmeni olacak aday öğretmenlerinin birbirinden

farklı metin türlerine ait oluşturmuş oldukları soruların incelendiği çalışma sonucunda aday öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların büyük çoğunluğunun alt düzey düşünme becerisi gerektiren sorular oluşturdukları gözlemlenmiştir.
Kahtali (2021) Türkçe öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında yer verdikleri metinlere yönelik hazırlamış oldukları metni anlamaya yönelik olan soruların bilişsel düzeylerine ve kazanımlara uygunluğunun incelendiği çalışmada öğretmen adayların hazırlamış oldukları soruların bilişsel düzeylerinin çoğunlukla hatırlama basamağına göre hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kocaarslan ve Yamaç (2018) sınıf öğretmenlerin Türkçe dersi için hazırlanan sınav sorularından okuma parçasına dayalı olarak oluşturdukları soruların incelendiği çalışmada öğretmenlerin hazırladıkları soruların çoğunluğunun basit anlama düzeyinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.
Mercan (2019) Aday öğretmenlerin soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların çoğunluğunun hatırlama basamağı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Polat ve Dedeoğlu (2020) sınıf öğretmenlerinin okuma parçalarıyla ilgili hazırladıkları soruların incelendiği araştırmada öğretmenlerin hazırladıkları soruları Barrett Taksonomisine göre sınıflandırdıklarında hazırlanan soruların büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır.
Sallabaş ve Yılmaz (2020) Türkçe ders kitabında hazırlanan soruların bilişsel seviyelerini ölçülmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda hazırlanan soruların genellikle hatırlama ve anımsama basamakları düzeyinde oldukları görülmüştür.
Yılmaz ve Gazel (2017) Bloom Taksonomisine göre 4. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların incelendiği çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey düşünme becerileri gerektiren bilgi ve kavrama düzeylerinde sorular kullandıkları görülmüştür.

Şekil 3. Eğitim ve sınıf ortamında öğretmenlerin sordukları soruların önemine dikkat çeken araştırmalar

Yukarıda yapılan araştırmalara bakıldığında son dönemlerde öğretmenlerin sordukları soruları bilişsel düzeyleri bakımından kategorize eden birçok çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan bu sistematik çalışmaların birçoğu birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunlukla basit anlama düzeyinde, kapalı uçlu sorulara yer verdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlere soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Tablodaki çalışma sonuçlarından görüldüğü üzere öğretmenlerin soru hazırlarken bir klavuza ihtiyaçları vardır. Bu doğrultuda öğretmenler soru hazırlarken bir taksonomik sınıflandırmadan yararlanması her türden soruya yer verebilmesi açısından faydalı olacaktır. Alt düzey ve üst düzey soruların dengeli şekilde sorulduğu çalışmalarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin de kuvvetlenmesine olanak sağlayacaktır. (Büyükan, 2004).

Etkileşimli okuma yönteminde öğretmenlerin soracağı sorular, Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi olan Barrett Taksonomisi'ne göre basamaklandırılıp hazırlandığında okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi merak edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Barrett Taksonomisi ile ilgili çalışmalar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

G. Barrett Taksonomisi

“Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi” literatürdeki tabiriyle Barrett Taksonomisi ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları topluluğu tarafından “Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim” isimli eserde karşımıza çıkmıştır (Robinson vd., 1968). Bu makalenin Barrett Taksonomisi ile ilgili olan kısmında aslında taksonomiye ismini veren ve geliştiricisi olan Thomas C. Barrett tarafından değil Theodore Clymer tarafından yazıldığı görülmüştür (Clymer, 1968: 17-18).

Clymer (1968) bu eserdeki “Okuma Nedir? Bazı Güncel Kavramlar” başlıklı bölümde ilk kez “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” adlı makalenin içeriğinden Thomas C. Barrett'in bilgisi dâhilinde bahsetmiş ve taksonominin günümüze kadar devam eden bilgi aktarımının temellerini atmıştır. Bahsi edilen yazıda Clymer (1968), öğretmenlerde gözlenmiş iki tane kavram yanılgısı üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecini tek bir beceri olarak görüp bu doğrultuda çalışmalar yapmaları, ikincisi ise okuduğunu anlama sürecinin yönetilemeyecek sayıda beceriyi bünyesinde barındırdığını düşünceleridir. Bu iki yanılsamadan yola çıkarak Barrett'in herkese hitap eden anlaşılması kolay ve kontrol altında tutulabilen bir anlama ve öğretim süreci oluşturmak için bu taksonomiye planlayıp geliştirdiğini belirtmiştir. Bu taksonomiye geliştirirken de daha önce yapılmış olan Bloom (1956), Guilford (1958), Sanders (1966), Letton (1958) ve Guszak'ın (1965, 1967) çalışmalarından faydalanmıştır ve okuduğunu anlama becerisi “Basit Anlama”, “Yeniden Düzenleme”, “Çıkarımsal Anlama”, “Değerlendirme” ve “Memnuniyet” olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmıştır.

Basit Anlama	Basit Anlama	Basit Anlama	Basit Anlama	Basit Anlama
	Yeniden Düzenleme	Yeniden Düzenleme	Yeniden Düzenleme	Yeniden Düzenleme
		Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal Anlama
			Değerlendirme	Değerlendirme
				Memnuniyet

Şekil 4. Barrett Taksonomisi basamaklarının sıralı gösterimi

Kaynak: (Çakmakçı, 2021).

Bu taksonomiye göre okuduğunu anlama beş basamağa ayrılmıştır. Basamaklar kendi içinde ihtiyaç duyduğu kullanım durumları açısından kolaydan zora doğru, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (Clymer, 1968).

Barrett Taksonomisinin ilk iki kategorisinde yani basit anlama ve yeniden düzenleme basamaklarında cevabı öğrencilerin okuduğu metinlerde saklı olup tek doğru yanıtı olan kapalı uçlu sorulara yer verilir. Öğrenciler sunulan gerçek durumlardan yola çıkarak yeni bir fikir ortaya koyuyorsa istisnai durum olarak sentezleme yapmış olur. Çünkü öğrenci deneyimlerini aktararak cevabına benzersizlik katmış olacaktır. Kalan kategorilerde ise her zaman öğrencinin kendi deneyimlerine yer verilir. Sonuç olarak her bir öğrencinin okulda evde ailede arkadaş ortamında sosyal çevresinde vb. durumlarda edinmiş olduğu öğrenimler farklılık göstereceğinden verilen cevaplarda bu oranda değişiklik göstermektedir. Bu nedenle bu kategorilerde açık uçlu sorulara yer verilip öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak yaratıcı ve çok yönlü cevaplar vermelerine imkân sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin her biri okula farklı bir ev aile geçmiş getirdiğinden dolayı bu kategoride açık uçlu soruların geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Sınıf öğretmenleri her ne kadar yaratıcı cevaplar almak için açık uçlu sorulara zaman ayırsa da öğrencilerin öncelikle metinlerdeki basit anlama düzeyi sorularına karşılık gelen durumları kavramış olması beklenmektedir (Lestyarini, 2014).

Barrett Taksonomisi ile öğretmenler, okuma-anlama sürecinde öğrencilerine amacına uygun sorular geliştirmelerine imkân sağlayan bir planlama yapabilirler. Aynı zamanda öğretmenler Barrett taksonomi sayesinde ders kitaplarında, çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan soruların hangi tip anlamayı vurguladığını ortaya koyup sınıflandırabilirler. Basitten zora doğru

basamaklandırılan Barrett taksonomisi öğretmenlerin anlama sürecini kontrol etmede farklı yönlerden katkı sağlayabilir. Taksonominin basamaklarından faydalanarak öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik zengin içerikli sorular hazırlayabilirler. Ders kitaplarındaki soruları tasnif edip hangi düzey soruların kullanıldığını ortaya koyabilirler.

Barrett, öğretmenlerin ders kılavuzlarındaki içeriklerin hangi amacı taşıdıklarını ve soru tarzlarının farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çünkü bazı sorular basit düzey görünmelerine rağmen üst düzey düşünme işlemi gerektirebilir. Bu nedenle öğretmenler anlama öğretimini daha etkin hale getirmek için soru hazırlama aşamasında öğrencilere rehberlik edecek taksonomi kullanımına yöneltilmelidirler (Yıldırım, 2012: 46).

Diğer taraftan taksonominin okuyucuya yüklemiş olduğu anlama görevi ile oluşturulan öğrenme ortamındaki okuyucu ön bilgileri uyuşmayabilir. Birçok durumda sorunun anlama seviyesi ile ilgili ön bilgiler karar vermek konusunda belirleyici rol oynamalıdır. Çünkü tespit edilmek istenilen anlama seviyesi okuma metni, sorular ve ön bilgilerin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Okuyucunun anlama düzeyiyle ilgili ön bilgilerini ortama getirememesi bu taksonominin dezavantajı olarak kabul edilebilir (Clymer, 1968).

Barrett Taksonomisinin alt başlıklarıyla ilgili bilgiler Clymer'in (1968) eserinden yararlanıp bunu kaynak gösteren Baştuğ vd., (2019), Çakmakçı (2021), Kaldırım (2020), Lestyarini (2014) ve Yıldırım'ın (2012) çalışmalarından yararlanılarak aşağıdaki tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

1. Barrett Taksonomisi'ne Göre Okuduğunu Anlamanın Duyuşsal ve Bilişsel Basamakları

a. Basit Anlama

i. Tanıma (Fark etme)

- (a) Ayrıntıların Tanınması
- (b) Ana Fikirlerin Tanınması
- (c) Olay Sıranın Tanınması
- (d) Karşılaştırmaların Tanınması
- (e) Neden-Sonuç İlişkilerinin Tanınması
- (f) Karakter Özelliklerinin Tanınması

ii. Geri Çağırma (Hatırlama)

- (a) Ayrıntıların Hatırlanması

(b) Ana Fikirlerin Hatırlanması (c) Olay Sıranın Hatırlanması (d) Karşılaştırmaların Hatırlanması (e) Neden-Sonuç İlişkilerinin Hatırlanması (f) Karakter Özelliklerinin Hatırlanması
b. Yeniden Düzenleme i. Sınıflandırma ii. Ana Hatlarını Belirleme iii. Özetleme iv. Sentezleme
c. Çıkarımsal Anlama i. Destekleyici Ayrıntılarla İlgili Çıkarımlar ii. Ana Fikirler ile İlgili Çıkarımlar iii. Olayların ve Eylemlerin Sırası ile İlgili Çıkarımlar iv. Çıkarımsal Karşılaştırmalar v. Sebep-Sonuç İlişkileri ile İlgili Çıkarımlar vi. Karakterlerin Özellikleri ile İlgili Çıkarımlar vii. Sonuçları Tahmin Etme viii. Figüratif Dili Yorumlama
d. Değerlendirme i. Hayal ve Gerçeği Değerlendirme ii. Gerçekleri Fikirleri ve İnançları Değerlendirme iii. Yeterliliği ve Geçerliliği Değerlendirme iv. Uygunluğu Değerlendirme v. Değer, İstek ve Kabul Edilebilirlik Kararlarını Değerlendirme
e. Takdir (Memnuniyet) i. İçeriğe Gösterilen Duygusal Tepkiler ii. Karakterler veya Olaylara Yönelik Tepkiler iii. Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepkiler iv. Tasvirler (Betimlemeler)

Şekil 5. Barrett Taksonomisi'nin Basamakları

Kaynak: (Lestyarini, 2014).

a. Basit Anlama

Basit anlama basamağında öğrencilerin seviyelerini belirlemek için hazırlanan sorular çoğunlukla okuma metinlerinde geçen durumun, olayın, eylemin tanınmasına ve hatırlanmasına yöneliktir (Clymer, 1968: 19). Basit anlama basamağında yapılan çalışmalar her ne kadar basit düzey görülse de metnin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu basamaktaki sorulara verilen cevaplar bir sonraki basamakta sorulacak soruların cevaplanmasına temel oluşturmaktadır (Smith ve Barrett, 1974: 53). Bu basamakta kolaydan zora doğru

sıralanan sorular, zorluk açısından çeşitlilik gösterse de asıl önemli olan durum sorulan soruların cevaplarının okunan okuma parçasının içerisinde açıkça yer almasıdır (Çakmakçı, 2021; Kaldırım, 2020; Yıldırım, 2012).

Basit anlama basamağının alt başlıkları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

i. Tanıma (Fark etme)

Okunan parçada direkt ve açık bir şekilde dile getirilmiş olan duyguların düşüncelerin fikirlerin ve bilgilerin anlamlandırılıp tanımlanmasını içermektedir. Tanıma basamağında öğrencinin metindeki ayrıntıları, ana fikri, olayların sırasını, karşılaştırmaları, neden-sonuç ilişkilerini, karakterlerin davranışlarını tanıması amaçlanmaktadır.

(a)Ayrıntıların Tanınması

Öğrencinin okuduğu metinde adı geçen karakterleri, olayın gerçekleştiği mekânı, zamanı fark etmesi, metinde geçen olay durum ve betimlemelerin farkına varıp tanımlaması beklenmektedir. Öğrencinin ‘ne, nerede, kim, ne zaman’ gibi sorulara vermiş olduğu cevaplar okuduğu metinlerde fark ettikleri ayrıntıları göstermektedir.

(b) Ana Fikirlerin Tanınması

Öğrencinin okuduğu parçadaki bir paragrafın ya da bir bölümün anlatmak istediği mesajı ya da ana fikrini bulmasıdır. Örnek soru şu şekildedir:

- Karakter hangi önemli şeyi öğrendi?

(c)Olay Sıranın Tanınması

Öğrencinin okuduğu metinde açık bir şekilde belirtilen durum olay ve eylemlerin sırasıyla tanımlaması ve tespit etmesi beklenmektedir. Bu basamakta öğrenci anlattıklarını sonrası, öncesi gibi kelimeleri kullanarak belirtir. Örnek sorular şu şekildedir.

- Karakter olaydan önce ne yaptı?
- Karakter olaydan sonra ne yaptı?

(d) Karşılaştırmaların Tanınması

Öğrencinin okuduğu metindeki mekânın, zamanın, karakterlerin ortak ve farklı yönleri bakımında tespitlerde bulunup tanımlaması beklenmektedir. Bu

kısımda öğrenci büyüklük – küçüklük, uzunluk- kısalık, yakınlık- uzaklık vb. nitelermelerden faydalanabilir. Örnek sorular şu şekildedir.

- Karakterler arasındaki farklılıklar nelerdir?
- karakteri ile karakterin yaşadığı olay arasındaki fark/benzerlik nedir?

(e)Neden-Sonuç İlişkilerinin Tanınması

Öğrencinin okuduğu parçada geçen olay durum ve eylemlerden yola çıkarak bunlar arasındaki sebep sonuç ilişkisini fark edip tanımlaması beklenmektedir. Örnek sorular şu şekildedir.

- olayın/durumun sonuçları nelerdir?
- olayın neden olduğunu belirten cümleyi metin içinden bulunuz.

(f) Karakter Özelliklerinin Tanınması

Öğrencinin metinde ismi geçen karakterlerin özelliklerini tespit edip bunları tanımlaması beklenilmektedir. Örnek sorular şu şekildedir.

- Karakterleri açıklayan kelimeleri ve ifadeleri bulun.
- Metindeki hangi cümleler karakterin özelliklerini (çalışkan, tembel, hırslı, heyecanlı vb.) anlatmaktadır?

ii. Geri Çağırma (Hatırlama)

Geri çağırma, öğrencinin okunulan metinde apaçık bir şekilde dile getirilen düşünceleri ve bilgileri zihinden tekrar söylemesi ve hatırlaması istenir. Bu anlama düzeyindeki amaçlar ve sorular aşağıdaki özellikleri kapsayabilir.

(a)Ayrıntıların Hatırlanması

Öğrencinin öykü içerisinde ismi geçen karakterleri, zamanı ya da mekânı hatırlaması beklenir. Bu basamakta sadece bununla da sınırlı kalmayıp öykü içerisinde verilen her türlü bilgilerin ve detayların da hatırlanması beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Okuduğumuz metinde geçen mekanları yazınız.
- Okuma parçasında en unutkan karakter kimdir?

(b) Ana Fikirlerin Hatırlanması

Öğrencinin okuduğu parçadaki bir paragrafın ya da bir bölümün anlatmak istediği mesajı ya da ana fikrini hatırlamasıdır. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- düşünce ile bu dünyaya nasıl mesaj vermek istedi?
- Yardımseverlik, iyilik vb. ana fikrinin oluşmasında karakterin rolü neydi?

(c) Olay Sıranın Hatırlanması

Öğrencinin okuduğu metinde açık bir şekilde belirtilen durum olay ve eylemlerin sırasıyla hatırlanması ve hafızadan geri çağırması beklenmektedir. Bu basamakta öğrenci anlattıklarını sonrası, öncesi gibi kelimeleri kullanarak belirtir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Kitabın başlangıcındaki olayları sırasıyla açıklayın.
- Dördüncü gün ne oldu?
- karakter olaydan sonra ne yaptı?

(d) Karşılaştırmaların Hatırlanması

Öğrencinin okuduğu metindeki mekânın, zamanın, karakterlerin ortak ve farklı yönleri bakımında tespitlerde bulunup hatırlanması beklenmektedir. Bu kısımda öğrenci büyüklük – küçüklük, uzunluk- kısalık, yakınlık- uzaklık vb. nitelermelerden faydalanabilir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek soruya yer verilmiştir.

- Karakterler arasında yönünden benzerlikler var mıdır?

(e) Neden-Sonuç İlişkilerinin Hatırlanması

Öğrencinin okuduğu parçada geçen olay durum ve eylemlerden yola çıkarak bunlar arasındaki sebep sonuç ilişkisini fark edip hatırlanması beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- olayın/durumun sonuçları nelerdir?
- olayın neden olduğunu belirten cümleyi bulun.

(f) Karakter Özelliklerinin Tanınması

Öğrencinin metinde ismi geçen karakterlerin özelliklerini tespit edip bunları hatırlaması beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- nasıl bir kişidir?,
-’nın en temel özelliği nedir?

b. Yeniden Düzenleme

Yeniden düzenleme basamağında birey okuduğu metinde açıkça verilen düşünceyi, olayı, durumu, eylemi, bilgiyi veya fikri çözümlemesi, yeniden organize etmesi ve bu bilgileri birleştirmesi gerekmektedir. Bu anlama düzeyinde okuyucu özgün, yaratıcı ve güzel bir düşünceyi ortaya çıkarmak için yazarın yazdıklarını aynen alıp düzenleyerek kullanır (Kaldırım, 2020; Yıldırım, 2012).

Dixon’da (2016) metinde verilen fikrin ve bilginin yeniden organize edilmesi, analiz edilmesi ve sentezlenmesi gibi sorumlulukların öğrenci tarafından üstlenildiği bir anlama basamağı olarak ifade etmektedir. Kaldırım (2020) bu basamakta öğrencinin metindeki konuyu, mekânı, zamanı, olayı, düşünceyi ve bilgiyi tekrardan çözümleyip sentezlemesi gerektiğini söylemektedir. Bu anlama düzeyi aşağıdaki alt başlıklara ayrılmaktadır.

i. Sınıflandırma

Öğrencinin metinde geçen karakter, olay, yer ve zamanı belli kriterlere göre hatırlayıp kategorize etmesi beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Aşağıdakileri uygun başlığın altına yerleştirin.
- Aşağıdakileri doğrultusunda sınıflandırın.
- Aşağıdakilerden hangisi karaktere ait değildir?

ii. Ana Hatlarını Belirleme

Bu düzeyde metinde anlatılanlar başlıklar halinde kategorize edilir. Metindeki kelime ve cümlelerle bir çerçeve çizip oluşturmaları beklenmektedir. Bu oluşturdıkları çerçevede başlıkları önem sırasına göre yerleştirmeleri beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek soruya yer verilmiştir.

- Ana başlıklar ve alt başlıklar halinde olguları düzenleyerek ana hatları belirleyin.
- Okuduğun metni dört bölüme ayırsaydın, başlıkların nasıl olurdu?

iii.Özetleme

Metinde anlatılan olayların gereksiz bilgileri dahil etmeden, ana hatlarıyla ve öğrencinin kendi cümleleriyle anlatmasıdır. Öğrenciden doğrudan metinden alınan kelime veya cümlelerle ya da kendi kullanmış olduğu kelime ve cümlelerle özetlemesi beklenmektedir. Bu aşamada grafik örgütleyiciler kullanılması önerilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Bu noktaya kadar ne oldu?
- Hikâyeyi kendi kelimelerinizle anlatın.

iv. Sentezleme

Bu anlama düzeyinde öğrenciden metinde birden fazla yerdeki bilgiyi bir araya getirmesi istenir. Öğrencilerden okumuş olduğu metnin farklı bölümlerinde dile getirilmiş duygu düşünce olay ve bilgilerden yararlanarak yeni bir anlama ulaşmaları da beklenilmektedir.

- Metindeki karakter olaydan sonra sergilediği davranış ile.....karakteri nasıl etkiledi?

c. Çıkarımsal Anlama

Bu anlama düzeyinde öğrenci metinde açıkça dile getirilen düşünceleri ve bilgileri, kendi sezgisi ve kişisel yaşantısıyla harmanlayıp bir araya getirir (Allen, 1985; Çakmakçı, 2021). Çıkarımsal anlama ile birey kendi deneyimlerini, fikirlerini ortama getirir. Metinde verilen bilgilerin ötesine geçerek öğrencilerin hayal gücü bu soruların cevaplanmasında etkili olmaktadır (Ulu,2016). Söz konusu çıkarımların yapılabilmesi için öğrencilere şu şekilde sorular sorulabilir:

- Metnin ana fikri nedir?
- Metinde yer alan kahramanların davranışlarının sebebi ne olabilir?
- Metnin bize vermek istediği asıl mesaj nedir?
- Metinde ifade edilen A ile B arasında nasıl bir ilişki vardır?

Çıkarımsal anlama düzeyine ilişkin görevler şu şekilde açıklanmaktadır.

i. Destekleyici Ayrıntılarla İlgili Çıkarımlar

Bu düzeyde öğrencilerin yazarın metni ilgi çekici ve bilgilendirici hale getirmesi için metne neler eklenip çıkarılabileceği ile ilgili varsayımlar üretmeleri beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- hakkında ne düşünüyorsun?

ii. Ana Fikirler ile İlgili Çıkarımlar

Bu düzeyde metinde açıkça belirtilmeyen fikirlerin, düşüncelerin, ahlaki değerlerin, örtük mesajların öğrenciler tarafından tahmin edilip belirlemeleri beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Bu okuma parçasının ana fikri nedir?
- Bu metnin aslında ne anlatmak istediği ile ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?

iii. Olayların ve Eylemlerin Sırası ile İlgili Çıkarımlar

Bu anlama düzeyinde öğrencilerden metinde geçen olaylar arasında tahminlerde bulunup ilişkilendirme yaparak düşüncelerini dile getirmeleri beklenmektedir. Yarım bırakılmış okuma parçalarının nasıl tamamlanacağıyla ilgili varsayımlarda bu düzeyde yapılır. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Bir sonraki aşama ne olacak?
- _____ ve _____ arasında ne oldu?
- Yarım kalan metni nasıl tamamlardınız?

iv. Çıkarımsal Karşılaştırmalar

Bu anlama basamağında öğrencinin metindeki insanları, hayvanları, objeleri, mekanları, zamanı, olayları, olguları, durumları benzerlik ve farklılıkları bakımında mukayese etmeleri beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- ile karşılaştırın.
- Aşağıdaki benzetmeleri veya metaforları tamamlayın.

v. Sebep-Sonuç İlişkileri ile İlgili Çıkarımlar

Bu düzeyde öğrencilerden metindeki karakterlerin mekân, zaman ile etkileşimleri hakkında varsayımlarda bulunmaları beklenmektedir. Yazarın metin içerisinde kullandığı kelimelerin, karakterlerin, mekanların, olayların yazar tarafından seçilmesinin ve bu parçada bunlara yer vermesinin altında yatan sebepleri tahmin etmeleri beklenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Ne sonucudur?
- Neden gerekliydi?
- Neden bir olması yararlıdır?

vi. Karakterlerin Özellikleri ile İlgili Çıkarımlar

Bu anlama düzeyinde öğrencinin okuma metnindeki karakterlerin açık bir şekilde verilen özelliklerinden yola çıkarak varsayımlarda bulunması beklenilmektedir. Bunları yaparken de karakterlerin bilinmeyen özellikleri hakkında tahmin ve hipotezler oluşturmaları istenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- ----- bize onun hakkında ne anlatıyor?
- hakkında 'nin tavrı sizce ne olur?
- karakteri hangi kelimelerle _ _ _ _ _ tarif edebilirsiniz?

vii. Sonuçları Tahmin Etme

Bu düzeyde öğrencilerden metnin belli bir bölüme kadar okunduktan sonra metnin geri kalan kısımları hakkında öğrencinin fikir ve tahminlerde bulunması beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Sence _ _ _ _ _ olacak mı?
- Bundan sonra ne olacağını düşünüyorsun?

viii. Figüratif Dili Yorumlama

Yazarın okuma metninde kullanmış olduğu metaforları, mecaz anlamlı terimleri vb. kavramların gerçek anlamlarının öğrenciler tarafından tahmin edilip bulmaları beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Yazar, “.....” ifadesi ile aslında bize ne anlatmak istiyor?
- Aşağıdaki figüratif (mecazi dil) ifadeleri yorumlayın.

d. Değerlendirme

Bu anlama düzeyi diğerk yazılı kaynaklar tarafından sağlanan dış ölçütlerle veya okuyucunun deneyimleri, bilgisi, değerleri tarafından sağlanan iç ölçütlerle karşılaştırma yaparak verdiği yanıtları içerir.

Harris ve Hodges’e göre (1995) değerlendirme düzeyinde okuma yaparken bir metni daha önceden belirlenmiş standartlar doğrultusunda sorgulayıp bir yargıya varma çalışması olarak dile getirmektedir. Bu yargılama sürecinde de iç ve dış ölçütlerin rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu anlama düzeyindeki değerlendirmeleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

i. Hayal ve Gerçeğı Değerlendirme

Öğrencinin metinden yola çıkarak karakter ve olayların gerçek hayatta var olup olmayacağını geçmiş yaşantısı ve tecrübelerinden yola çıkarak değerlendirmesi beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- _____ hayali mi?
- _ _ _ _ _ gerçek mi yoksa kurgu mu?
- Okuduğumuz metinde kaç tane gerçek dışı unsur bulabilirsin?

ii. Gerçekleri, Fikirleri ve İnançları Değerlendirme

Bu anlama düzeyinde öğrencinin okuduğı metinden öğrendiğı bilgi doğrultusunda yazarın düşüncelerinin ve iletmek istediğı mesajların farkına varıp yazarın duygu ve düşüncelerini analiz edip değerlendirme yapması beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Metinde anlatılanlardan hangileri sana mantıklı gelmektedir?

- Sence yaşanan olayın günümüzdeki yaşadıklarımız ile bir ilgisi var mı?

iii. Yeterliliği ve Geçerliği Değerlendirme

Bu değerlendirme düzeyinde öğrencinin okuduğu metindeki bilgilerin doğruluğunu ve eksik olup olmama durumlarının birbiriyle örtüşüp örtüşmediğini belirlemek için aynı konuda yazılmış başka kaynaklardan ve ön deneyimlerinden yararlanarak karşılaştırma yapması beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Okuduğunuz metindeki bilgilerden hangileri kabul edilebilir bilgilerdir?
- _ _ _ _ _ hakkında yeterli bilgi var mı?
- Hangi fikirler hala kabul ediliyor ve hangilerine artık inanılmıyor?

iv. Uygunluğu Değerlendirme

Bu anlama düzeyinde okuyucunun metnin tüm bölümlerini karşılaştırmalı olarak incelemesini ve metnin konusu ile içeriğinin örtüşüp örtüşmediğiyle ilgili öznel değerlendirmelerde bulunmaları beklenilmektedir. Sorulara cevap vermek için metnin bütünü karşılaştırmalı olarak inceler. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir soruya yer verilmiştir.

- Okuma parçasının hangi kısmı ana karakteri en iyi tanımlar?

v. Değer, İstek ve Kabul Edilebilirlik Kararlarını Değerlendirme

Öğrencinin kendi kişisel yaşantısından ve temel ahlaki değer yargılardan yola çıkarak hem yazarın vermek istediği mesajları hem de metinde geçen olay, olgu ve eylemlerin değerlendirilmesi beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek bir sorulara yer verilmiştir.

- karakteri hakkında ne düşünüyorsun?
- karakteri adil davranıyor mu?
- karakterin yaptığı davranışlar doğru veya hatalı mıydı?

e. Takdir (Memnuniyet)

Bu anlama düzeyi Changpakorn'a (2007) göre okuyucunun bireysel değerlendirmesinden, ön bilgilerinden ve duyuşsal becerilerinden yararlanarak okuduğu metin hakkındaki duygularını ve fikirlerini dile getirebilmesidir. Bu

düzeyde öğrencilerin vereceği cevaplarda doğruluk ya da yanlışlık ölçütü yoktur. Çünkü öğrencinin okuduğu metin hakkındaki düşüncesi onun metinle kurmuş olduğu duygusal bağ ve yaşanmışlıklarından beslenmektedir. Bireysel farklılıklardan dolayı cevaplarda değişkenlik gösterebilir. Yıldırım (2012) bu anlama düzeyinde anlama sürecinin bütün bilişsel basamaklarının gerçekleştiği düzey olarak tanımlamış olup öğrencinin bu anlama düzeyinde okuma parçasının öğrenci üzerindeki estetik ve psikolojik etkilerinin görüldüğünü söylemektedir.

i.İçeriğe Gösterilen Duygusal Tepkiler

Okuma parçasının okuyucu üzerinde bırakmış olduğu korku, endişe, kaygı, heyecan, mutluluk, üzüntü vb. gibi duygusal tepkilerin dile getirildiği anlama düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Yazar bu düzeyde öğrencilerin vereceği tepkilerin duygusal tarafıyla ilgilenmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Metnin en heyecanlı kısmı neresidir?
- Hikâyenin mutlu bir sonu var mıydı?
- Bu seçimi neden beğendiniz veya beğenmediniz?

ii.Karakterler veya Olaylara Yönelik Tepkiler

Bu anlama düzeyinde öğrencinin okuma parçasında geçen kahramanları, olayları, eylemleri, olguları kendi süzgecinden geçirip bunlara vermiş olduğu duygusal reaksiyonlar beklenilmektedir. Öğrencinin sevdiği, sempati duyduğu ya da tam tersi hoşlanmadığı ve doğru bulmadığı durumlara tepki vermesidir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- karakterinin tavsiyeye uyacağını düşünüyor musun?
- Bu hikâyeye kendi sonunu yazsaydın nasıl biterdi?
- Eğer karakterinin yerinde olsaydın ne yapardın?

iii.Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepkiler

Yazarın dili kullanma yeteneğiyle ilgili kullanmış olduğu hünerlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilip bu konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirmesi beklenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Yazar fikrini nasıl ifade etti?
- Neden iyi bir terim?

iv.Tasvirler (Betimlemeler)

Bu anlama düzeyinde yazarın kullanmış olduğu kelimeler ve cümleler ile metni resmedilmesinin öğrenciler tarafından dile getirilmesi beklenmektedir. Bu düzeyde yazarın kullanmış olduğu sözcüklerin okuyucunun bütün duyu organlarına hitap edecek şekilde kullanması istenilmektedir. Aşağıda bu anlama düzeyi ile ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

- Hikâyeyi dramatize ediniz.
- Metinden yola çıkarak bir resim çizin veya bir tasarım yapın.

2. Barrett Taksonomisi'ne Yönelik Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları

Akyol vd. (2013) 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin anlamaya yönelik nasıl sorular sorduklarını araştırdıkları araştırmalarında Barrett Taksonomisine göre öğretmenlerin metinlerden yola çıkarak sordukları soruların büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.
Aqeel ve Farrah (2019) öğretmenlerin 8. sınıf İngilizce öğrenci ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularına yönelik bakış açılarını ve bu anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre kapsamını ele alıp incelemiştir. İncelemeler sonucunda hazırlanan soruların büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Baharuddin vd. (2021) okuma becerilerini Barrett Taksonomisinin yeniden düzenleme basamağına göre incelediği çalışmada öğrencilerin okuma becerileri üzerinde Barrett taksonomisi yeniden düzenleme basamağının etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Çakmakçı (2021), İlkokul kademelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerin okuma parçalarından ürettikleri soruların Barrett Taksonomisi'ne göre kategorize edilmesini incelediği çalışmada öğretmenlerin genellikle alt düzey sorular üretip sordukları bundan dolayı da öğretmenlerin soru sorma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak seminerler, çalıştaylar vb. çalışmalara katılmalarını önermektedir.
Göçer (2014), ortaokul Türkçe dersi yazılı sınavlarında sorulan soruların Barrett Taksonomisine göre incelendiği bu araştırmada Türkçe yazılı sınav sorularının çoğunlukla basit anlama düzeyinde sorulduğu gözlemlenmiştir.
Kaldırım (2020), 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine önceden tasarlanmış etkinliklerle Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın etkisini incelediği çalışmada Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönde gelişmeler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Koyuncu (2021) temel düzeyde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılırken Barrett Taksonomisi'nin kullanımının Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine etkisini çalışmada incelemiştir.
Krismadayanti ve Zainil (2022) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine Barrett Taksonomisi'nin etkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
Nisa vd. (2022) 4. Sınıf öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama becerilerini Barrett taksonomisinin basamaklarına göre incelemiştir.
Palmayanti (2020), okuduğunu anlama soru çeşitlerini Barrett Taksonomisine göre incelediği çalışmada 'Consept for Today' kitabında yer alan soruların büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde hazırlanan sorular olduğunu gözlemlemiştir.
Polat ve Dedeoğlu (2020) ilkokul kademesinde sınıf öğretmenlerin hazırladığı metin altı soruların düzeylerinin Barrett Taksonomisine göre incelendiği çalışmada sınıf öğretmenlerin hazırladığı ya da sordukları soruların büyük bölümünün basit anlama düzeyinde sorular olduğu bilgisine ulaşmıştır.
Sezgin ve Özilhan (2019) 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar olan Türkçe ders kitaplarında okuma parçalarına göre hazırlanan soruların Barrett taksonomisine, cevap kaynaklarına ve metin türlerine göre incelendiği çalışmada okuma parçasını anlamaya yönelik hazırlanan soruların büyük çoğunluğunun basit anlama seviyesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Shara (2018), ortaokul öğrencilerinin biyografik metinlerin okuma becerilerine etkisini Barrett Taksonomisine göre inceledikleri araştırmasında Barrett Taksonomisinin okuma becerilerinin yeniden düzenlenmesine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.
Sunggingwati (2001), ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders kitaplarında sorulan soruları Barrett Taksonomisine göre değerlendirmesini yaptığı çalışmada soruları anlama düzeyine göre basit anlama, çıkarımsal anlama ve değerlendirme olmak üzere üç basamağa ayırmıştır. Bu analiz sonucunda kitaplarda en baskın olan basamak basit anlama basamağıdır.
Yıldırım (2012), öğretmenlerin sınıf içi ortamda yaptıkları uygulama ve çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede Barrett Taksonomisi'nin kullanımını incelediği araştırmasında yapılan çalışmaların sınıf içi uygulama sürecinde anlama öğretimine katkı sağlayacağını belirtmektedir.
Yüceer (2022) Türkçe öğretiminde soru hazırlamak için kullandığı Bloom taksonomisini ve Barrett taksonomisini karşılaştırmalı bir şekilde incelediği araştırmasında Barrett Taksonomisinin Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcıların kullanımının daha uygun olduğunu belirtmektedir.

Şekil 6. Barrett Taksonomisi'ne Yönelik Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları

Barrett Taksonomisi öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde kullanacağı klavuz niteliğinde bir çalışmadır. Yukarıdaki tabloda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında Barrett Taksonomisinin öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği (Kaldırım, 2020, Krismadayanti ve Zainil, 2022; Yıldırım, 2012) ve Türkçe derslerinde kullanımının uygun olduğu (Yüceer, 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin sordukları soruların düzeyleri Barrett Taksonomisine göre incelenip kategorize edilmiş, öğretmenlerin hangi düzeyde sorular sordukları incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunlukla Barrett taksonomisinin birinci basamağı olan ‘basit anlama düzeyinde sorular sordukları tespit edilmiştir (Akyol, vd. 2013; Aqeel ve Farrah, 2019; Çakmakçı, 2021; Göçer, 2014; Palmayanti, 2020; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Sezgin ve Özilhan, 2019; Sunggingwati,2001). Öğretmenlerin soru sorma becerisini kazanmak için taksonomileri kullanmasının olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Bu nedenle etkileşimli okuma yöntemi uygulama planlarının Barrett taksonomisinin basamaklarından yararlanarak hazırlanması, öğretmenlerin anlama öğretimini kontrol altına almasını ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan çok yönlü gelişimlerini sağlaması, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analize hazırlanma süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

A. Araştırma Modeli

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulamalarının, okuduğunu anlama başarısına etkisini inceleyen bu araştırmanın modeli deneysel araştırma modelidir.

Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre deneysel araştırmalar bir değişkenin etkilerini gözlemlemenin tek yoludur. Araştırmacı uygulama sürecine, kime yapılacağına, hangi etkilerin gözlemleneceğine kendisi karar verir. Deneysel araştırmalar tek grup veya iki grup (deney ve kontrol grubu) üzerinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan uygulamayı içerirken; kontrol grubunda ise hiç uygulama yapılmaz veya grubun doğal süreci yaşaması sağlanır. Deney grubunda bağımsız değişkenin manipüle edilmesi de deneysel araştırmaların önemli bir özelliğidir. Araştırmacı etkisini incelediği yöntemin içeriğine, süresine, materyallerin çeşidine kendisinin karar vermesi planlı ve tasarlanmış müdahaledir. Birçok deneysel araştırma için temel bir özellikte deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirilmesidir. Seçkisiz yerleştirme ile deney ve kontrol grubunun eşit seçilme olasılığı arttığı için dışsal değişkenlerin kontrol altına alınmasında ve geçerliliğin artırılmasında önemli etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin şubeler halinde eğitim gördüğü okul vb. kurumlarda yapılan deneysel araştırmalarda seçkisiz atama yapmak çok mümkün değildir. Böyle bir kurumda araştırmacı hazır olan gruplardan ikisini belirleyerek deneysel çalışmayı yürütebilir. Araştırmacı seçkisiz atamanın olmadığı ve dışsal değişkenleri tam anlamıyla kontrol altına alamadığı durumlarda yarı deneysel desene başvurmaktadır. Yarı deneysel desen seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda alternatif bir desendir. Yarı

deneysel yöntemde araştırmadaki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılır. Araştırmacı, uygulamanın sürecine, planlanmasına, kime uygulanacağına kendisi karar verir (Büyüköztürk, 2020: 217). Desende gruplardan birinin deney diğerinin kontrol grubu olmasına rastgele karar verilir (Can, 2019).

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çizelge 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Deney Öncesi	İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	Ön Test (OABT)	Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulaması	Son Test (OABT)
Kontrol Grubu	Ön Test (OABT)	Etkileşimli okuma uygulaması	Son Test (OABT)

Not: OABT: Okuduğunu Anlama Beceri Testi

Bağımsız Değişken: Barrett Taksonomisi'ne dayalı okuduğunu anlama soruları

Bağımlı Değişken: Okuduğunu Anlama Becerisi

Sabit Değişken: Etkileşimli Okuma

Yarı deneysel desenli deney-kontrol gruplu araştırmalarda gruplara yönelik denkliğin sağlanmasında ön test kullanılmaktadır (Fraenkel, vd. 2003). Ön testin uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının denkliğine karar verirken istenmedik ve kontrol edilemeyen değişkenlere (Türkçe ders notları, çocukların okuduğu kitap sayısı, sınıf mevcudu, öğretmen deneyimi, sınıfın fiziki şartları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi vb.) dikkat edilmiştir. Öğretmenlik görev süresi birbirine yakın olan, Milli Eğitim müfredatına göre ders planlaması yapan, Türkçe dersinde yapılan etkinlikleri birbirine benzer durumda olan ve mevcutları yakın olan sınıflar seçilmiştir. Sınıflara karar verildikten sonra ön test uygulanmıştır. Okuduğunu anlama beceri testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediğine dikkat edilerek birbirine denk gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır.

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul iline bağlı, Esenyurt ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 51 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilkokul sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgede bulunmaktadır.

Türkçe Öğretim Programına göre üçüncü sınıf öğrencilerinden uzun metinleri okuyarak çıkarım yapmaları ve metine yönelik sorulan soruları cevaplamaları, önceki bilgileriyle ilişkilendirip üst düzey düşünceleri beklenmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik çalışma üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılması uygun görülmüştür.

Bu araştırmada gruplar basit rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Basit rastgele seçilen örnekleme ile gruplara eşit seçilme olasılığı verilmektedir. Grupların seçilme durumu aynıdır, birbirlerini etkilememektedir (Karasar, 2020). Ön teste tabi olacak grupların belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerinin birbirine yakın olmasına, Türkçe dersi işleyişlerinin benzer olmasına ve sınıf mevcutlarına dikkat edilmiştir. Grupların okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test puan ortalamalarının denkliliğini belirlemek için öğrencilere Okuduğunu Anlama Beceri testi uygulanmıştır. Analizi için ise “bağımsız gruplar için t-testi” yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t(49)=0,20$, $p \geq 0,05$). Grupların denk olduğu belirlendikten sonra basit rastgele örnekleme yöntemine göre atanan iki üçüncü sınıf şubelerinden biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki Çizelge 2’ deki gibidir.

Çizelge 2. Örneklemen Gruplara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet	N	Toplam
Deney Grubu	Erkek	14	25
	Kız	11	
Kontrol Grubu	Erkek	11	26
	Kız	15	
			51

Çizelge 2' ye göre deney grubunda 11 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 11 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya toplam 51 öğrenci katılmıştır.

Araştırma uygulamasına başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi vermeyi amaçlayan veli onam formları dağıtılarak gerekli izinler alınmıştır.

Deney grubunda yedi hafta boyunca haftada üç saatten toplam 21 saat Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulamaları yapılırken, kontrol grubunda ise aynı süre boyunca sadece etkileşimli okuma uygulamaları yapılmıştır. Her iki uygulama da uygulayıcıdan kaynaklanabilecek olası etkileri kontrol altına almak amacıyla araştırmacı tarafından yapılmıştır.

C. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okumanın 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği bu çalışma için öncelikle okul yönetimi ile görüşülerek idareci ve üçüncü sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Benzer özelliklere sahip (sınıf mevcudu, sınıf öğretmenin deneyim süresi, Türkçe dersi işleniş özellikleri vb.) iki tane üçüncü sınıf şubesi belirlenmiştir Okul müdüründen çalışma yapılacağına dair yazılı izin dilekçesi alınmıştır. Daha sonra araştırmanın uygulanabilmesi için İl Milli Müdürlüğüne araştırma izin dilekçesi yazılmıştır. Araştırmanın uygulamasına yönelik veli izinleri, etik kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek-3, Ek-4, Ek-5)
- 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı 2. Dönem başında 10 Şubat 2022 tarihinde veli onam formları toplanarak tüm velilerin izni dâhilinde veri toplama sürecine yönelik uygulama takvimi belirlenmiştir.

Çizelge 3. Uygulama Takvimi

Uygulama Takvimi	Deney Grubu (Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulaması)	Kontrol Grubu (Etkileşimli okuma uygulaması)
1.hafta (16 Şubat)	Ön test	Ön test
2.hafta (21-25 Şubat)	1.masal	1.masal
3.hafta (28 Şubat-4 Mart)	2.masal	2.masal
4.hafta (7-11 Mart)	3.masal	3.masal
5.hafta (14-18 Mart)	4.masal	4.masal
6.hafta (21-25 Mart)	5.masal	5.masal
7.hafta (28 Mart-1 Nisan)	6.masal	6.masal
8.hafta (4 -8 Nisan)	7.masal	7.masal
9.hafta (18 Nisan)	Son test	Son test

- 16 Şubat 2022 tarihinde okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test uygulaması iki sınıfa aynı anda uygulanmıştır. Uygulama iki ders saati sürmüştür. Araştırmacı ve iki uzman tarafından puanlama yapıldıktan sonra sınıfların puanları belirlenmiştir. Rastgele olarak bir sınıfın deney grubu, diğer sınıfın kontrol grubu olmasına karar verilmiştir. Grupların denliğini belirlemek için ön test puan ortalamalarına bağımsız gruplar için t testi yapılarak anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Gruplar arası puan ortalamaları anlamlı olduğuna karar verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.
- Bu çalışmada etkileşimli okuma yönteminde sorulan soruların okuduğunu anlamaya etkisini araştırmak amacıyla her iki gruba da etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Deney grubunda Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma planlarının uygulaması yapılırken, kontrol grubunda ise etkileşimli okuma planları uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her iki grupta da haftalık 3 ders saatinden 7 haftalık uygulamada 7 tane kitap okunmuştur. Uygulamalar sınıfta U oturma düzeni ile yapılmıştır. Öğrencilerin kitaptaki görselleri inceleyeceği, etkileşimin kurulacağı bir ortam oluşturulmuştur.
- Uygulama planları hazırlanırken Çetinkaya vd.’nin (2021) ‘Masallarla Etkileşimli Okuma’ adlı kitabında yer alan kitap planlarından yararlanılmıştır. Planlar kontrol grubunda aynı şekilde kullanılırken, deney grubunda Barrett Taksonomisi’ne yönelik soru ve etkinlikler

eklenmiştir. Uygulamada kullanılan kitaplar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu uygulama kitap listesi

KİTAP LİSTESİ	
Kitap Adı	Yazar/Yayınevi
1.Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	Grimm Kardeşler/ 1001 Çiçek yayınları
2.Kurbağa Prens	Grimm Kardeşler/Almidilli yayınları
3.Kırmızı Başlıklı Kız	Jacop-Wilhelm Grimm/Nar yayınları
4. Sinderalla	Engin yayınları
5.Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?	Sara Şahinkanat/ Yapı Kredi yayınları
6.Küçük Külkedisi	Terasa Heapy- Sue Heap/1001 Çiçek
7.Bitli Rapunzel	Akasya Asıltürkmen/Mandolin yayınları.

- Kontrol grubu etkileşimli okuma plan kaynağı (ek-8) ile Deney grubu Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma planları (ek-9) tezin ekler bölümünde sunulmuştur.
- Verilerin hazırlanma ve uygulama süreci toplam 9 hafta sürmüştür. 18 Nisan 2022 tarihinde uygulamaların sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı anda Okuduğunu Anlama Beceri Testi son test olarak uygulanmıştır. Veri toplama süreci sona ermiştir.

D. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama aracına ait bilgiler bulunmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik Aşuluk (2020) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Beceri Testi kullanılmıştır (Ek-1). Bu testin seçilme nedeni testteki soruların Barrett Taksonomisine göre hazırlanmış olmasıdır. Okuduğunu Anlama Beceri Testinde kullanılan metinlere yönelik sorular Barrett taksonomisinden basit anlama, derinlemesine/çıkarımsal anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet basamaklarına göre hazırlanmıştır. Bu soru kapsamının yanında metin dışı sorulara da yer verilmiştir. Testin soru dağılımları Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Soru Dağılımı

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu Metni (1.metin)	Madde Numarası	Yavru Deniz Kuşları Metni (2.Metin)	Madde Numarası
Basit Anlama	1, 2.	Basit Anlama	10.
Çıkarımsal Anlama	3,4,5.	Çıkarımsal Anlama	11,13.
Değerlendirme	6.	Değerlendirme	14.
Yeniden Düzenleme	7.	Yeniden Düzenleme	12.
Memnuniyet	8.	Memnuniyet	15.
Metin Dışı	9.	Metin Dışı	16.
Toplam Soru Sayısı	9	Toplam Soru Sayısı	7

Kaynak: Aşuluk,2020

Aşuluk (2020) Okuduğunu Anlama Becerisi Testi’ nin (OABT) sorularını hazırlarken dokuz alan uzmanı ve üç sınıf öğretmeninin görüşlerini almıştır. OABT’ nde ‘Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu’ ve ‘Yavru Deniz Kuşları’ adlı iki metin ve Barrett Taksonomisini temel alarak hazırlanmış 16 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Aşuluk (2020) tarafından testin kararlı ve tutarlı sonuçlar vermesi için ‘Dereceli Puanlama Anahtarı’ hazırlanmıştır. Puanlama anahtarında 0-1-2 düzeyine karşılık gelecek olası cevaplar oluşturulmuştur. Metnin tam olarak anlaşıldığını gösteren cevaplar için 2 puan, metnin düşük derecede veya belirsiz, eksik bırakıldığı cevaplar için 1 puan, boş bırakılmış, metinle bağlantısız ifadeler için de 0 puan verilmesini gösteren bir puanlama planı yapılmıştır. Puanlamaya göre okuduğunu anlama beceri testinden en yüksek 32 puan alınabilmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ‘Dereceli Puanlama Anahtarı’ kaynağı Ek-2’de yer almaktadır.

E. Verilerin Analize Hazırlanma Süreci

Veriler analiz edilmeye başlamadan önce okuduğunu anlama beceri testinden elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için deney ve kontrol grubundan rastgele seçilen 18 öğrencinin yanıtları ‘Dereceli Puanlama Anahtarı’ ile iki farklı uzman tarafından puanlanıp, puanlayıcılar arası tutarlılığın

hesaplanmasında Kappa katsayısı dikkate alınmıştır. Elde edilen puanlayıcılar arası uyum Kappa analizine göre 0,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuç puanlayıcılar arası uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Fleiss, 1971).

Verilerin analizinde ilk olarak parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar vermek amacıyla normallik varsayımlarına bakılmalıdır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler çizelge 6’ da verilmiştir.

Çizelge 6. Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait İstatistikler

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
	N	25	26
Aritmetik Ortalama	Ön Test	9,52	9,23
	Son Test	13,20	11,11
Standart Sapma	Ön Test	5,18	5,15
	Son Test	5,46	5,65
Varyans	Ön Test	26,84	26,58
	Son Test	29,91	32,02
Çarpıklık	Ön Test	0,52	0,42
	Son Test	-0,52	0,21
Basıklık	Ön Test	-0,47	-0,32
	Son Test	-0,21	-0,47
En düşük puan	Ön Test	1	1
	Son Test	2	3
En yüksek puan	Ön Test	19	21
	Son Test	21	24

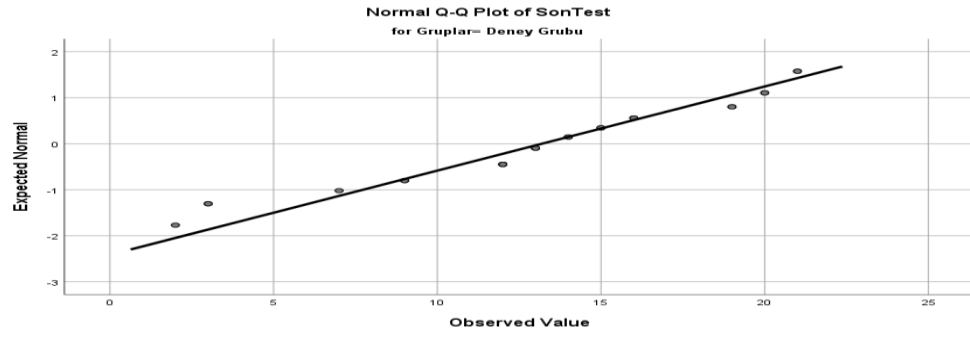
Not: OABT’den alınabilecek en düşük puan sıfır ve en yüksek puan 32’dir.

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 51 öğrencinin ön test ve son test sonuçlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, çarpıklık ve basıklık istatistiklerine yer verilmiştir. Büyüköztürk (2020) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunduğu verilerin normalden aşırı uzaklaşmadığı şeklinde yorumda bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak değerlerin normalliğe yakın olduğunu söyleyebiliriz.

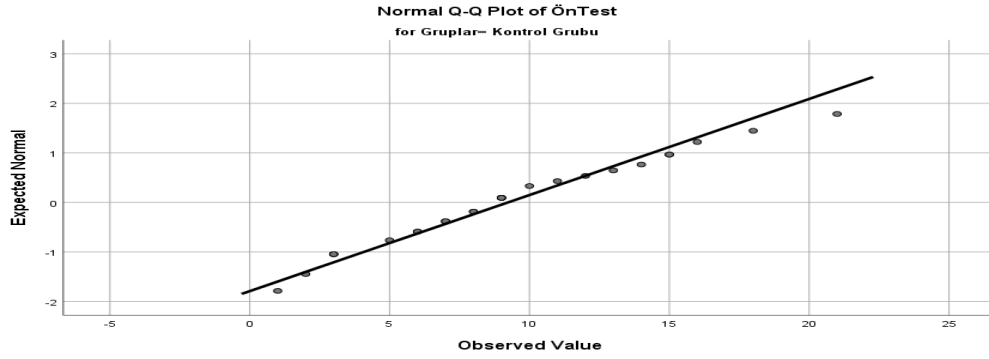
Normallik ölçütünde bakılması gereken diğer etkende grafiklerdir. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puan dağılımlarına Q-Q grafiklerinden bakıldığında değerlerin normalden çok uzaklaşmadığı görülmektedir.



Şekil 7. Deney grubu ön test puanları Q-Q grafiği



Şekil 8. Deney grubu son test puanları Q-Q grafiği



Şekil 9. Kontrol grubu ön test puanları Q-Q grafiği



Şekil 10. Kontrol grubu son test puanları Q-Q grafiği

Son olarak normallik analizinde grup büyüklüğünün dikkate alındığı iki test bulunmaktadır. Grup büyüklüklerinin 50'den fazla olması durumunda

Kolmogorov-Smirnow testi, 50'den az olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi ile puanların normalliğe uygunluğu incelenmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada grup büyüklüklerinin 50'den az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Çizelge 7'de normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Çizelge 7. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Normallik Analizi Sonuçları

Shapiro-Wilk		İstatistik	sd	p
Deney Grubu	Ön Test	0,92	25	0,06
	Son Test	0,93	25	0,11
Kontrol Grubu	Ön Test	0,97	26	0,61
	Son Test	0,95	26	0,25

Çizelge incelendiğinde deney grubu ön test sonucu ($p=0,06$) ve son test sonucu ($p=0,11$); kontrol grubu ön test sonucu ($p=0,61$) ve son test sonucu ($p=0,25$) p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Shapiro-Wilk testinde $p>0,05$ olduğu durumlarda puanlar normal dağılım göstermektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tüm normallik varsayımlarının karşılanması sonucunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

F. Verilerin Analizi

Etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisi kullanımının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini araştıran bu çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu vardır. Deney grubunda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin üzerindeki etkisine bakılırken, kontrol grubunda da etkileşimli okuma sabit değişken olarak kullanılarak bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve Kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Beceri Testine ait ön test ve son test puanları analiz edilirken SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılmıştır. Verilerin analize hazırlanma sürecinde analizde kullanılacak tekniklerin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır Verilerin normal dağılım gösterdiğine çarpıklık-basıklık, Q-Q grafikleri ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda ulaşılmıştır. Normal dağılım gösterdiği testler sonucunda görüldükten sonra varyansların homojenliğine bakılmıştır. Bunun için 'Levene's Test of Equality of

ErrorVariances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)' yapılarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarının p değerleri dikkate alınmıştır. Sonuçlara göre p değerleri 0,05'ten büyük çıktığı için varyansların homojenliği görülmüştür.

Tüm sonuçlara birlikte bakıldığında parametrik test koşulları sağlanmaktadır. Bu araştırmanın analizinde t testleri (bağımlı gruplar ve bağımsız gruplar t testleri) kullanılmıştır. Bu testler ile deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test-son test puanları arasındaki ilişkiye; deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test-son test puanlarında gözlemlenen değişimlere ve anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılması amaçlanmaktadır. Analiz sonuçları değerlendirilirken anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir.



IV.BULGULAR

Bu bölümde Etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisi kullanımının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmanın bulgularına yer verilecektir.

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerine ait aritmetik ortalama puanları ile standart sapma değerlerinin olduğu Çizelge 8 incelenecektir.

Çizelge 8. Okuduğunu Anlama Beceri Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
N		25	26
Aritmetik Ortalama	Ön Test	9,52	9,23
	Son Test	13,20	11,12
Standart Sapma	Ön Test	5,18	5,15
	Son Test	5,47	5,65

Çizelgeye göre Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okumanın yapıldığı deney grubunda uygulama öncesi yapılan ön test puan ortalaması 9,52 iken, uygulama sonrasında son test puan ortalamasının 13,20 olduğu görülmektedir. Sadece etkileşimli okumanın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test puan ortalaması 9,23 iken, son test puan ortalaması 11,12'dir.

Bu tabloya göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonrası uygulama ile birlikte son test puanlarında birbirine yakın artış olduğu görülmüştür. Yakın olmakla birlikte deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasından daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Ancak bu sonuçlar arasındaki anlamlılık düzeyleri araştırmanın alt problemleri ışığında bağımlı ve bağımsız gruplar t testleri ile daha detaylı olarak açıklanacaktır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencileri ile Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldıkları, ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Beceri Testi’den elde edilen ön test puanlarının arasında anlamlı farkın olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Grup	N	x	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	25	9,52	5,18	49	0,20	0,84
Kontrol Grubu	26	9,23	5,15			

*p< 0.05

Çizelgedeki sayısal değerlere bakıldığında Okuduğunu Anlama Beceri Testinde deney grubunun ön test puan ortalaması 9,52; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 9,23’tür.

Çizelgede yer alan sayısal veriler incelendiğinde Okuduğunu Anlama Beceri Testinde, deney grubunun ön test puan ortalaması 9,52; kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının ise 9,23 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki anlamlılık düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre p değeri 0,05’ten büyük olduğu için grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=0,84, p>0.05).

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencileri ile Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”

alt problemine yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlılık düzeyine bakılmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki çizelge 10’da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	25	13,20	5,47	49	1,33	0,18
Kontrol Grubu	26	11,12	5,65			

*p< 0.05

Çizelgede görüldüğü üzere Okuduğunu Anlama Beceri Testine ilişkin deney grubu son test puan ortalaması 13,20; kontrol grubu son test puan ortalaması ise 11,12 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlara göre p değeri 0,18 çıkmıştır, p değeri 0,05’ten büyük olduğu için deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (p=0,18, p>0.05).

Bu bulgular araştırmanın bağımsız değişkeni olan Barrett taksonomisi kullanımının bağımlı değişken olan okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Yani etkileşimli okuma yönteminde soruların Barrett taksonomisine göre hazırlanması anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma ile kontrol grubunda uygulanan etkileşimli okuma planının birbirine yakın etkilere sahip olduğu, okuma başarısına benzer oranda katkı sağladığı görülmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldıkları, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla deney grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığını saptamak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Deney Grubu ‘‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’’ Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Ön test	25	9,52	5,18	24	-7,47	0,000*
Son test	25	13,20	5,47			

*p< 0.05

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin araştırmanın uygulama öncesinde Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldığı ortalama puan 9,52’dir. Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma planının uygulanması sonrasında yapılan Okuduğu Anlama Beceri Testi son test puan ortalaması ise 13,20’dir. Puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından daha yüksektir. Aradaki farka bakılacak olursa son test lehine 3,68 puanlık ($13,20-9,52=3,68$) bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılık düzeyine bağımlı gruplar t testine göre bakıldığında p değerinin 0,05’ten küçük olduğu çizelgede görülmektedir ($t=-7,44$; $p<0.05$). Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri 1,494 olarak hesaplanmıştır. ‘‘Cohen d’’ indeksi ile hesaplanan bu değer 0,8’den büyük çıktığı için deney grubunda yapılan Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki yarattığı görülmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Testinden aldıkları, ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?’’ şeklindedir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Kontrol Grubu ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Ön test	26	9,23	5,15	25	-4,61	0,000*
Son test	26	11,12	5,65			

*p< 0.05

Çizelgeye göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Testi ön test ortalama puanı 9,23 iken uygulama sonrası yapılan son test ortalama puanı ise 11,12’dir. Görüldüğü üzere kontrol grubunun son-test puan ortalaması, ön-test puan ortalamasından 1,89 puanlık ($11,12-9,23=1,89$) farkla daha yüksektir. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Beceri testinden aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=-4,61$; $p<0.05$). Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri 0,904 olarak hesaplanmıştır. “Cohen d” indeksi ile hesaplanan bu değer 0,8’den büyük çıktığı için kontrol grubundaki etkileşimli okuma uygulamasının okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.



V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi kullanımının okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bulgulardan yola çıkılarak çalışmanın sonuçlarına, sonuçlar üzerinden literatürdeki benzer araştırmaların katkısı ile tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

A. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde bir ilkökulda uygulama yapılmaya karar verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini inceleyecek bağımsız değişken Barrett taksonomisine dayalı olarak sorulan okuduğunu anlama sorularıdır. Araştırmanın temelinde etkileşimli okuma yaparken öğretmenlerin sorduğu soruların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak vardır. Bu nedenle etkileşimli okuma yönteminin etkililiği ‘sorular’ yoluyla ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın uygulama aşaması için Çetinkaya vd.’nin (2021) hazırlamış oldukları etkileşimli okuma planları kullanılmıştır. Bu planlar deney grubunda uygulanırken okuma sonrası sorular ağırlıkta olmak üzere Barrett taksonomisine göre düzenlenip kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise planlarda değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Uygulamalar arası güvenilirliği sağlamak için her iki uygulama da araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel desen kapsamında deney-kontrol gruplu ön test-son test şeklinde planlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna karar verilirken birbirine denk özelliklere sahip iki sınıf basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya deney grubundan 25 öğrenci, kontrol grubundan 26 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda Barrett taksonomisine dayalı etkileşimli okuma planları ile çalışma yapılırken, kontrol grubunda

etkileşimli okuma planları ile uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğrencilerin durumunu görmek amacıyla Okuduğunu Anlama Beceri Testi ön test yapılmıştır. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmadığı için denklik olduğu görülerek uygulama başlamıştır. Ön testten sonra 7 haftalık uygulama süreci bitiminde OABT son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test analizlerinde grup içi karşılaştırmalar için bağımlı gruplar t testi, gruplar arası karşılaştırmalar için ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bu bölümde analizler sonucu ulaşılan bulgular ışığında alt problemler kapsamında sonuçlara ve literatür destekli tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına yönelik yapılan analizlerde OABT ön test puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna sebep olarak grupların birbirine yakın seviyede olduğu, Türkçe dersi uygulamalarında benzer etkinliklerin yapıldığı gösterilebilir. Ön test puan ortalamaları deney grubu 9,52 kontrol grubu 9,23 çıkmıştır. Ancak OABT testinden alınabilecek en yüksek puan 32 iken, deney grubunda en yüksek alınan puan 19, kontrol grubunda ise en yüksek puan 21 olduğu görülmüştür. Her iki grupta da en düşük alınan puanın 1 olduğu tespit edilmiştir. Alınan bu puanlar üzerinden değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin uygulama öncesi düşük seviyede olduğu söylenebilir. Bu seviye araştırmanın uygulama sürecini ve sonucunu doğrudan etkilemektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise Barrett Taksonomisine dayalı etkileşimli okumanın yapıldığı deney grubu ile sadece etkileşimli okumanın yapıldığı kontrol grubunun OABT son test puan analizleri sonucunda son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu son test puan ortalaması 13,20 iken, kontrol grubu son test puan ortalaması 11,12'dir. Bu sonuca göre deney grubunda yapılan uygulamanın kontrol grubunda yapılan uygulamaya göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisine göre hazırlanan öğretmen sorularının Etkileşimli okuma yönteminin etkililiğini artırmada önemli değişimlere sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bağımlı değişken üzerinde etkiye neden olabilecek Türkçe ders başarısı, okumaya karşı tutumları, sınıf öğretmenlerinin çalışma yılı ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler uygulama öncesi benzer seviyede tutulmuştur. Ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir bölgede eğitim görmelerinden kaynaklı ailelerin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, meslek grubu ve ailedeki çocuk sayısı gibi okuduğunu anlama başarılarında doğrudan etkisi görülen (Aslanargun vd., 2016; Çalışkan, 2000; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017) bu faktörlerin araştırmanın sonuçlarını da etkilediği gözlemlenmiştir. Kartal ve Özteke (2010) yaptıkları çalışmada iki farklı sosyo ekonomik grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek amacıyla yaptığı uygulama sonuçlarına göre alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem ön testte hem de son testteki sorulara yanıt vermediği bulgularına ulaşmıştır. Sosyo ekonomik düzey öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesini etkileyen önemli bir faktördür (Çelenk ve Çalışkan, 2004 Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Çiftçi ve Çeçen, 2009). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ailenin ve okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik duruma göre farklılık gösterebilmektedir. Sosyo ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmektedir (Ağaçkırın ve Kayıran, 2018; Deniz, 2013; Göktaş, 2010; Kankural, 2022; Kaya, 2008; Kıran, 2019). Yapılan çalışmalara göre sosyo-ekonomik düzeyle yakından ilişkili olan aile eğitim seviyesi ve ekonomik koşullar öğrencinin okula hazırlık sürecinden itibaren ön bilgilerinin oluşumunda, hazır bulunuşluğunun sağlanmasında, eleştirel düşünme ve çıkarım yapma becerilerinin kazanılmasında da önemli bir etkiye sahiptir (Algül ve Bozkurt, 2021). Öğrencilerin dilbilgisel gelişimi, okuma tutumu ve okuma metinleri hakkındaki ön bilgileri okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında dikkat edilmesi gereken hususlardır (Bilikozen ve Akyel, 2014). Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarına genel çerçevede bakıldığında uygulamanın yapıldığı grupların demografik, sosyo-ekonomik yapısının okuduğunu anlama üzerinde etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında etkisi olduğu düşünülen bir diğer faktörde uygulama yapılan 3.sınıf öğrencilerinin eğitim geçmişlerinde 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde görülmeye başlayan Covid-19 hastalığının neden olduğu pandemi

döneminin bulunmasıdır. Bu dönemde kalabalık ortamlarda hastalığın yayılma riski çok fazla olduğu için 16 Mart 2020 tarihinde okullar tatil edilmiştir. Bir hafta sonrasında Milli Eğitim Bakanlığının açıklamaları doğrultusunda uzaktan eğitime geçilerek Eba canlı ders platformu ve TRT Eba kanallarının kullanılacağı belirtilmiştir (URL-2). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıf oldukları 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde pandemi nedeniyle okulda yüz yüze eğitime devam edilememiştir. 2020-2021 Eğitim-öğretim dönemine geçildiğinde ise ikinci sınıfa geçen öğrenciler ilk aya uzaktan eğitimle başlayıp 12 Ekim 2020 tarihi itibari ile kademeli ve seyreltilmiş program kapsamında haftada iki gün okula gelerek eğitim görmeye devam etmiştir (URL-3). Fakat bir ay sonrasında salgının artması sebebiyle 31 Aralık 2020 tarihine kadar tekrardan uzaktan eğitime geçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ikinci sınıf okurken okula çoğunlukla uzaktan eğitimle veya seyreltilmiş eğitimle katılmışlardır. Şahan ve Parlar'ın (2021) seyreltilmiş eğitimde yüz yüze ve çevrimiçi derslerin birlikte kullanıldığı Hibrit eğitim modeli üzerine yaptığı araştırmasında bu uygulamanın öğretmenler için verimsiz olduğuna dikkat çekmiştir. Saygı'nın (2021) pandemi döneminde karşılaşılan zorluklar konusunda sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime katılımının yeterli seviyede olmadığı ve öğrenci öğrenmelerini ölçmede zorlandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu zorlanmanın nedenleri arasında alt yapı sorunları ile canlı ders esnasında meydana gelen bağlantı sorunları, öğrencilerin online derste dikkat ve iletişim sorunu, derse katılımı pasif kalmaları, teknolojik araç-gereç yetersizliği ile birlikte dersten uzaklaşma, ailenin evde uygun ders ortamını sağlayamaması olarak gösterilebilir (Atik ve Avcı, 2021; Dinler ve Dünder, 2021; Kurt vd., 2021; Yalabık, 2022). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim alması teknolojik malzeme yetersizliğinden, evde öğrencileri yönlendiren ebeveynlerin eğitim seviyesi farklılığından fırsat eşitliği sağlanamamış ve öğrenciler üzerinde olumsuz izler bırakmıştır (Yıldız ve Vural, 2020). Başka bir araştırmada pandemi döneminde Türkçe dersinde özellikle okuma becerilerinde öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadığı ifade edilmiştir. Bu kayıplardan bir tanesinin de öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı yönündedir (Bıyık ve Melanlıoğlu, 2022; Sulak ve Çapanoğlu, 2022).

Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilkökul birinci sınıfın ikinci döneminde ve ilkökul ikinci sınıfta uzaktan eğitime ve seyreltilmiş eğitime tabi tutulduğu göz önüne alındığında daha bütüncül bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Araştırmada etkileşimli okuma yönteminde etkisi merak edilen Barrett taksonomisinin deney grubunda anlamlı bir etki oluşturmamasında öğrencilerin bir önceki eğitim yılında pandemiden kaynaklı aksaklıklar nedeniyle gelişime sebep olmadığı düşünülmektedir. Bu eksikliğin temelinde öğrencilerin yüz yüze etkileşimli ders ortamından uzun süre uzak kalmaları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi uygulamasının yapıldığı deney grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında (ön test puanı 9,52 son test puanı 13,20) son test lehine 3,68 puanlık farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yapılan uygulamanın grup içinde anlamlı farklılık yarattığını söyleyebiliriz. Bu farklılığın oluşmasında planlı bir şekilde yürütülen kitap okuma etkinlikleri, sınıf düzeninin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çember düzeninde olması, süreçte öğrencilerin aktif olduğu etkileşimin kurulması ve Barrett taksonomisi kapsamında basit anlama basamağından tepki basamağına kadar zengin içerikli soru çeşitleri ile karşılaşmaları gösterilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine bakıldığında ise sadece Etkileşimli okuma planlarının uygulandığı kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında (ön test puanı 9,23 son test puanı 11,12) son test lehine 1,89 puanlık artış görülmektedir. Sonuçlara göre puan artışı anlamlı farklılık yaratmıştır. Bu farklılığın yaşanmasında kontrol grubunda planlı bir etkileşimli okuma uygulama yapılmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin nicel-nitel yöntemlerle, deneysel çalışmalarla okuduğunu anlama üzerine etkilerinin incelendiği birçok çalışma literatürde yer almaktadır (AlAdwani vd.,2022; Aşuluk, 2020; Ayna ve Günday, 2022; Bülbül, 2015; Gürer, 2021; İlter, 2018; Öztürk, 2019; Papatğa, 2016; Sidekli ve Çetin, 2017; Suk, 2017; Türkben ve Karaman, 2022; Uğur, 2021). Öğrencinin pasif konumda olduğu geleneksel yöntemlerin yerine öğretmenlerin rehber konumda olup öğrencilerin süreçte aktif tutulduğu ve yeni yöntemlerin denendiği bu

araştırmalarda yapılan uygulamaların okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirdiğine dair sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Sınıflarda geleneksel uygulamaların yerini etkileşimin, yeni yöntemlerin alması öğrencilerin gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisi kullanımının ilkokul üçüncü sınıf  ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada da öğrencilere geleneksel ders planlarından farklı uygulama yapılmıştır. Barrett Taksonomisinin deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında anlamlı etki yaratmamış olmasına karşın bu uygulama Deney grubu içinde anlamlı etki yarattığı görülmüştür. Aynı şekilde kontrol grubunda uygulanan etkileşimli okuma yönteminin de grup içinde anlamlı etki oluşturduğu görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında etkileşimli okuma yönteminin okuduğunu anlama üzerine etkisinin araştırıldığı ve olumlu sonuçlarla karşılaşıldığı birçok çalışma vardır (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Ergül vd., 2016; Gutierrez ve Fresneda, 2016; Günaydın, 2020; Karadoğan, 2020; Rosenhouse vd., 1997; Türkben ve Temizyürek, 2017; Uğur, 2022). Bu sonuçlar hem deney hem kontrol grubunda uygulanan etkileşimli okuma yönteminin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını destekler niteliktedir. Bağımlı değişken üzerindeki etkisi merak edilen Barrett taksonomisinin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkilerinin olduğu ve metinlerdeki soruların sınıflandırılmasında kullanıldığı birçok alışma (Ageel ve Farrah, 2019; Delican, 2022; G ks n ve Kocaarslan, 2021; Kaldırım, 2020; Krismadayanti ve Zainil, 2022; Koyuncu, 2021; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Sezgin ve  zilhan, 2019; Yıldırım, 2012) literatürde yer almaktadır.

Araştırmanın sonuçlarını kısaca özetlemek gerekirse etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisinin kullanımı ilkokul 3.sınıf  ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkiye neden olmamıştır. Etkileşimli okuma yöntemi kendi kapsamında okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip bir yöntemdir. Bu araştırmada Barrett taksonomisinin kullanılması ile etkileşimli okuma yönteminin içeriğini zenginleştirmek ve farklı bir pencereden bakış açısı kazandırmak hedeflenmiştir. Alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

B. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve araştırmacılar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Araştırmanın problemleri arasında ulusal ve uluslararası PISA, PIRLS, ABİDE gibi sınavlarda alınan sonuçların düşük olması nedeniyle öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde yeni yöntem ve tekniklerin uygulamaya dahil edilmesinin gerekli olduğu belirtilmişti. Bu dönemde ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerden sorgulayan, eleştirel bakış açısına ve problem çözme becerisine sahip, iletişime açık, kendini ifade edebilen, yaratıcı vb. 21.yüzyıl becerilerini karşılayacak performans beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma-okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve okumayı seven, kendini geliştiren birey olmasını sağlama yolunda eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri aktif kılacak, okuduğunu anlama becerileri geliştirmelerine katkı sağlayacak Etkileşimli okuma, işbirlikli okuma, okuma çemberi gibi yeni yöntemlere yer vermesi, sınıflarda aktif kullanması oldukça önemlidir
- Temel dil becerilerinin kazandırılmaya başlandığı ilkökul döneminde okuma yazmayı öğrenen öğrencilere okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli çalışmalar planlanmalıdır. Öğretmenlerin rehber konumda olduğu yöntemlerde öğrenci daha çok sürece dâhil olmaktadır. Etkileşimli okuma yöntemi bu yönüyle öğrencilerin aktif olduğu bir yöntemdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkiler yaratmaktadır.
- Etkileşimli okuma sınıflarda uygulanırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus planının okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası şeklinde ayrıntılı olarak hazırlanmasıdır. Plan hazırlanırken veya sınıfta kitap okunurken öğretmenin yönelttiği soruların türü, çeşitliliği yöntemin amacına ulaşmasında etkili rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik taksonomi kullanımı

artırılmalıdır. Öğretmenlerin taksonomi bilgisine sahip olması her düzeyden soru sorabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu aşamada Barrett Taksonomisinin kullanımı öğretmenlere fayda sağlayacaktır.

- Öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerinin artırılması için Türkçe derslerinde etkileşimli okuma uygulamalarına ve okuma saatlerine daha fazla vakit ayırması önerilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal gelişimlerini de destekleyecek yaratıcı drama, oyunlaştırarak öğrenme gibi interaktif çalışmalara yer vermelidirler.
- Sınıflarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için Barrett Taksonomisinin basamakları ayrı ayrı planlama yapılarak uygulamada kullanılabilir. Örneğin sadece Yeniden Düzenleme basamağına odaklanıp öğrencilere bu basamaktaki soru tarzlarına yönelik geliştirici etkinlikler planlanabilir.
- Öğretmenlere sınıflarında soru sormaya yönelik uzmanlar tarafından hizmet içi eğitim verilerek, soru sorma becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın örneklemini 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak bu öğrenciler pandemi döneminde uzaktan eğitim alan bir gruptur. Aynı çalışma eğitim hayatı başlangıcı itibarı ile yüz yüze eğitim gören farklı bir sınıf kademesi ile yapılabilir. Örneklem değişimi farklı sonuçlara ulaştırabilir.
- Araştırma farklı bir sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okul-sınıf ortamında gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın uygulaması yedi hafta sürmüştür. Daha uzun süreli bir planlama yapıp uygulamalar sürece yayılabilir. Örneğin iki üç aylık bir süreçte daha farklı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırma Etkileşimli okuma yöntemi ile sınırlı tutulmuştur. Farklı bir yöntem üzerinden de Barrett Taksonomisi ile öğretmen sorularının etkililiği ölçülebilir.

- Bu araştırma nicel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacılar nitel veya karma yöntemlerden yararlanarak araştırmaya farklı bakış açıları katabilirler.





VI.KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKOĞLU, G. (2016). **Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Adımları**, Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2020). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi, 10.baskı
- AKYOL, H. (2014). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- AKYOL, H., YILDIRIM, K., ATEŞ, S., ÇETİNKAYA, Ç., RASINSKI, T. V. (2014). **“Okumayı Değerlendirme”**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- ARİSTOTELES. (1996). **Aristoteles, Kategoriler**, (Çev: S. Babür). Ankara, İmge Kitabevi Yayınları
- BAŞTUĞ, M., HİĞDE, A., ÇAM, E., ÖRS, E., EFE, P. (2019). **Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar**. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- BAYRAKTAR, V. ve TEMEL, F. (2017). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). Dil ve Erken Okuryazarlık içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.
- BEKİR, H. (2017). **“İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık Yazı Farkındalığı Becerileri”**. Dil ve Erken Okuryazarlık. ed. Fulya Temel. Ankara: Hedef CS: ss.187-214.
- BROCK, A. ve RANKİN, C. (2008). **Communication, language and literacy from birth to five**. London, Sage.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, S. (2004). **Soru Sorma Sanatı**. Ankara, Asil Yayınları.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş.,
VE DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel araştırma yöntemleri**, Ankara,
Pegem Akademi.
- CRESWELL, W. J. (2019). **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş**, Ankara,
Pegem Akademi, 2.baskı
- ÇETİNKAYA, F., TOPÇAM, A. B., SÖNMEZ, M., DURMAZ, M., YILDIRIM,
K., SEZER, S., SEZER, B. B., (2021). “**Masallarla Etkileşimli
Okuma**”. Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık,
- DECKER, C. A., ve DECKER, J.R. (2016). **Planning and Administering Early
Childhood Programs**. New Jersey: Pearson Education,
- ERSOY, Ö., AVCI, N., ve TURLA, A. (2006). **Çocuklar için erken uyarıcı
çevre**. İstanbul, Morpa Yayınevi.
- FOUNTAS, I. C. & PİNNELL, G. S. (2006). **Teaching for comprehending and
fluency: Thinking, talking and writing about reading K-8**.
Portsmouth, Heinemann.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H. (2003). “**How to design and
evaluate research in education.**” New York: The McGraw-Hill.
- GÖKTÜRK, A. (1997), **Okuma Uğraşı**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- GRABE, W. ve STOLLER, F. L. (2002). “**Teaching and researching reading**”.
Harlow: Pearson Education.
- GÜNEŞ, F. (2004). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara:
Ocak Yayınevi
- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara, Nobel
Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2016). **Türkçe Öğretimi; Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara,
Pegem Akademi, 4.baskı.
- GÜNEŞ, F. (2021). **Anlama Öğretimi**. Ankara, Pegem Akademi, 1.baskı.
- ISRAEL, S.E. (2008). **Early reading first and beyond**. London, Corwin.
- JOHNSTON, J., HALOCHA, J. ve CHATER, M. (2007). **Developing Teaching
Skills in the Primary School**. America, Open University Press.

- KARAKUŞ, C., (2020), “Diyaloğa Dayalı Okuma Yöntemine Göre Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocukların Sö-zel Dil Becerilerine Etkisi”. **EJERCongress Bildiri Özetleri Kitabı**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2020). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayınları, 36. Baskı.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., ve SEVER, S. (1995). **Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- MARZANO, R. J. (2004). **Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools**. Ascd.
- NEUMAN, S. B., ve DICKINSON, D. K. (2018). **Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı**. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEMİR, E., ve BİNYAZAR, A. (2015). **Yazma Öğretimi, Yazma Sanatı**, Papirüts Yayınevi.
- RUDDELL, R.B., ve UNRAU, N. J. (1994). **Theoretical Models and Processes of Reading**, Newark, DE: International Reading Association.
- SARICA, D. (2016). Kuramsal Temelleri. Edt: Cevriye ERGÜL. **Etkileşimli Kitap Okuma Programı**. Ankara, Eğiten Kitap.
- SAWYER, W.F. (2009). **Growing Up With Literature**, USA, Delmar. 5th edition.
- SENCER, M. (1981). **Yöntembilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- SCHUNK, D. H. (2014). **Öğrenme teorileri**. (M. Şahin, çev.). Nobel Yayınları, Ankara.
- SMİTH, R., ve BARRETT, T. C. (1974). **Teaching reading in the middle grades**. Massachusetts: Addison Wesley.
- TÜR, G., ve TURLA, A. (2010). **Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap**. YaPa Yayıncılık.
- URAL, S. (2015). **Okulöncesi kitaplarının tanımı**. M. R. Şirin (Ed). 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.

VYGOTSKY, L. (1978). “**Interaction between learning and development From: Mind and Society** (pp. 79-91). MA: Cambridge: Harvard University Press.

WHITE, H. (2005). **Developing early literacy skills in the early years**. London, Paul Chapman.

MAKALELER

AKÇA, A., ve TANJU ASLIŞEN, E. H. (2022). “Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma”. **Electronic Journal of Social Sciences**, cilt 21, sayı 84.

AKYOL, H. ve ATEŞ, S. (2013). “Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** cilt 11, sayı 3, ss.268-300.

AKYOL, H., YILDIRIM, K., ATEŞ, S. ve ÇETİNKAYA, F. (2013). “Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz?”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 9, Sayı 1, ss.41-56.

AKYOL, H., YILDIRIM, K., SEYİT, A., ve ÇETİNKAYA, Ç. (2013). “Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.41-56.

AKTAN, O. (2019). “İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 18.

ALADWANİ, A., ALFADLEY, A., ALGASAB, M., ve ALNWAİEM, AF (2022). “KWL (Know-Want-Learned) Stratejisinin Kuveyt'teki 5. Sınıf EFL Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamasına Etkisi”. **İngiliz Dili Eğitimi**, cilt 15, sayı 1, ss.79-91.

ALGÜL, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021).” Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 53, ss174-204.

- ALLEN, J. (1985). "Inferential comprehension: The effects of text source, decoding ability, and mode". **Reading Research Quarterly**, cilt 20, sayı 5, ss.603-615.
- APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., ve APPLEGATE, A. J. (2002). "Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories", **The Reading Teacher**, sayı 56, ss.174-180.
- AQEEL, M. ve FARRAH, M. (2019). "Sekizinci Sınıf Ders Kitabı Okuduğunu Anlama Soruları ve Barrett Taksonomisi: Filistin'in El Halil Bölgesi'ndeki Öğretmenlerin Bakış Açıları". **El Halil Üniversitesi Araştırma Dergisi (B), Beşeri Bilimler**, cilt 14, sayı 1, ss.229-260.
- ARLİNİ, L., ATMOWARDOYO, H., ve SALİJA, K. (2020). "The Types of Questions Used by the Teacher in Reading Class at MTs As' adiyah Ereng-Ereng Bantaeng". **Al-Musannif**, cilt 2 sayı 2, ss.101-112.
- ASLAN, C. (2011). "Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi". **Eğitim ve Bilim**, cilt 36 sayı 160.
- ASLANARGUN, E., BOZKURT, S., SARIOĞLU, S.(2016). "Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 9, sayı 27/3, ss.201-234.
- AŞILIOĞLU, B. (2008), "Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları". **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 10, ss.1-11.
- ATİK, H. ve AVCI, F. (2021). "Covid-19 Salgın Sürecinde 1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitim Teknolojileri İle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri". **Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss. 687-708.
- AYDEMİR, Y., ve ÇİFTÇİ, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Örneği). **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.103-115

AYNA, D., ve GÜNDAY, R. (2022).” Yaratıcı Drama Tekniği Kullanımının 8. Sınıf İngilizce Dersi Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Başarıya Etkisi”. **On Dokuz Mayıs University Journal of Education**, cilt 41, sayı 1.

AYTAŞ, G. (2005). “Okuma Eğitimi”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 3, sayı 4, ss.461-470.

BAHARUDDİN, H., HANAFİ, M., ASWADİ, A., ve KASMAN, R. (2021). “Pengaruh penggunaan metode reorganisasi Taksonomi Barrett terhadap kemampuan membaca intensif siswa. **Cakrawala Indonesia**, cilt 6, sayı 1, ss.21-28.

BARRETT, T. C. (1968). “Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension”, **Innovation and change in reading instruction**, ss.17-23.

BATMAZ, O. ve ERDOĞAN, Ö. (2019). “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ve Bu Konuya Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 18, sayı 71, ss.140-210.

BAYRAKTAR, V. (2018). “Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi”. **Çocuk ve Gelişim Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.31-41.

BAYSEN, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin verdikleri cevapların düzeyleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 14, sayı 1, ss.21-28.

BENZER, A. (2019). “Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı”. **Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları**, cilt 7, sayı 2, ss.96- 109.

BIÇAKÇI, M. Y., ER, S. Ve ARAL, N. (2018), “İnteraktif hikaye okumanın çocukların dil gelişimine etkileri”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 26, sayı 1, ss.201-208.

- BIYIK, Z., ve MELANLIOĞLU, D. (2022). “Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi”. **Journal of Black Sea Studies**, sayı 76.
- BİLİKOZEN, N., ve AKYEL, A. (2014). “EFL reading comprehension, individual differences and text difficulty. **Reading**, cilt 14. Sayı 2, ss.263-296.
- BİRCAN, E. Y. Ü. P. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 20, sayı 3, ss.965-982.
- BLOM-HOFFMAN, J., O’NEİL PİROZZİ, T. M., ve CUTTING, J. (2006). “Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction”. **Psychology in the Schools**, cilt 43, sayı 1, ss.71-78.
- BUDAK, Y. (2011). “Soru türlerinin öğrenmeyi açıklama gücü”. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.1-10.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, S. (2009). “Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi”. **Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi**, cilt 1, sayı 3.
- CABELL, S. Q., ZUCKER, T. A., DECOSTER, J., MELO, C., FORSTON, L., ve HAMRE, B. (2019). “Prekindergarten interactive book reading quality and children’s language and literacy development: Classroom organization as a moderator”. **Early Education and Development**, cilt30, sayı 1, ss.1-18.
- CERDÁN, R., VIDAL-ABARCA, E., MARTÍNEZ, T., GILABERT, R. ve GİL, L. (2009). “Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension”, **Learning and Instruction**, sayı 19, ss.13-27.
- CEYHAN, S., ve YILDIZ, M. (2021). “The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading

- fluency”. **International Electronic Journal of Elementary Education**, cilt 13, sayı 4, ss.421-431.
- CEYHAN, S. Ve YILDIZ, M. (2020). “The Effect of Interactive Reading Aloud on Student Reading Comprehension, Reading Motivation and Reading Fluency”, **International Electronic Journal of Elementary Education**, cilt 13, sayı 4, ss.421-431.
- CLYMER, T. (1968). “Okumak” Nedir? Bazı Güncel Kavramlar”. **Teachers College Record**, cilt 69, sayı 10, ss.7-29.
- COŞKUN, E. (2003), “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, sayı 13, ss.101- 129.
- COŞKUN, Y. D. D. E. (2002). “Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu”. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, sayı 11.
- ÇALIK, B. ve AKSU, M. (2018). “2000-2018 arasında Türkiye’de Öğretmenlerin Soru Sorma Davranışlarının Sistemik Derlemesi”, **İlköğretim Online**, cilt 17, sayı 3, ss.1548-1565.
- ÇELENK, S.ve ÇALIŞKAN, M. (2004). “Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, cilt 29, sayı 309, ss.24-33.
- ÇETİNKAYA, F. Ç., ÖKSÜZ, H. İ., & ÖZTÜRK, M. (2018). “Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi”. **Journal of International Social Research**, cilt 11, sayı 60, ss.705-715.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve ÇEÇEN, M. A. (2009). “Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.637-648.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F. (2014). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools”. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 9, ss.109-129.

- DELİCAN. B. (2022). “İlköğretim Türkçe çalışma kağıtlarında yer alan soruların çeşitli sınıflandırma sistemleri açısından incelenmesi: İlköğretim Türkçe çalışma kağıtlarında yer alan sorular”. **International Journal of Curriculum and Instruction**, cilt 14, sayı 3, ss.2283-2303.
- DEMİRİZ, S., ve BAŞARAN, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.180-208.
- DİNLER, S., ve DÜNDAR, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. **Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.112-133.
- DUBAN, N. Y., DAL ÇALIŞICI, İ., SEVİLMİŞ, S. B., ve AKBABAOĞLU, Z. (2022). “Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. **Demokrasi Platformu**, cilt 11, sayı 36, ss.160-195.
- DUFFY, T. M., ve CUNNINGHAM, D. J. (1996). “Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction”. **I. Foundations for Research in Educational Communications and Technology**, cilt 8, sayı 3, ss.1-31.
- DOLE, J. A., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R. ve PEARSON, P. D. (1991). “Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction”. **Review of Educational Research**, cilt 61, sayı 2, ss.239-264.
- DURMAZ, M., ve ÇETİNKAYA, F.Ç. (2020), “Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerilerine etkisi”. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 8, sayı 3, ss.758-777.
- EFE, M., ve TEMEL, Z. F. (2018). “Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi”. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, cilt 2, sayı2, ss.257-283.
- EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. **Journal of International Social Research**, cilt 1, sayı 6.

- ER, S. (2016). “Okul Öncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi”. **Başkent University Journal Of Education**, cilt 3, sayı 2, ss.156-160.
- ERDOĞAN, N. I. ve AKAY, B. (2015). “Okul Öncesi Eğitimde Hikâye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi”. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 36, ss.34-46.
- ERDOĞAN, T. (2017). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü”. **Eğitim ve Bilim**, cilt 42, sayı 192.
- ERDOĞAN, T., ve ERDOĞAN, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların incelenmesi”. **Turkish Studies (Elektronik)**, cilt 13, sayı 4, ss.569-582.
- ERGÜL, C., AKAOĞLU, G., SARICA DOLUNAY, A., TUFAN, M. ve KARAMAN, G. (2015). “Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 11, sayı 3, ss.603-619.
- ERGÜL, C., SARICA, A. D. ve AKOĞLU, G. (2016). “Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.193-206.
- FİŞHER, D., FREY, N., ve LAPP, D. (2008). “Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers”. **The Reading Teacher**, cilt 61 sayı 7, ss.548-556.
- FLEİSS, J.L. (1971).” Birçok puanlayıcı arasında nominal ölçek anlaşmasını ölçmek”. **Psikolojik bülten**, cilt 76, sayı 5, ss.378.
- FLYNN, K. S. (2011). “Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation”. **Teaching exceptional children**, cilt 44, sayı 2, ss.8-16.

- GANİ, S. A., YUSUF, Y. Q., ve SUSİANİ, R. (2016). “Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners”. **Kasersart Journal of Social Sciences**, cilt 37, sayı 3, ss.144- 149.
- GAO, Q. ve DİĞERLERİ (2019). “School-Based Reading Interventions For Improving Reading Skills And Educational Outcomes On Primary School Students İn Lowand Middle-Income Countries: A Systematic Review”, **The Campbell Collaboration**
- GÖÇER, A. (2014). “The assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett’s Taxonomy”. **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, sayı 3, ss.1-16.
- GÖKSÜN, F., ve KOCAARSLAN, M. (2021). “4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi”. Edited by Salih Zeki Genç Enver yolcu, **XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Çanakkale, ss.98-211.
- GUTİÉRREZ, R. (2016). “İlköğretim öğrencilerinde okuduğunu anlamının gelişmesinde diyalojik okumanın etkileri”, **Revista de Psicodidáctica**, cilt 21, sayı 2, ss.303-320.
- GÜLTEKİN, İ. (2020). “Ne Evet Ne Hayır!” Örneğinden Hareketle İmla ve Noktalama Kurallarının Edebî Metinlerle Öğretimi. **Dil ve Edebiyat Araştırmaları**, sayı 22, ss.11-36.
- GÜNAYDIN, Y. ve ARICI, A. F. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi”. **EKEV Akademi Dergisi**, sayı 83, ss.673-696.
- GÜNEŞ, F. (2012). “Öğrencilerin Sözlü Anlama Becerilerini Geliştirme”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 162, sayı 162, ss.1-21
- GÜNEŞ, F. (2017). “Okuma İlgisi ve Gücü”. **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 3, ss.119-128.
- GÜNEŞ, F. (2017). “Reading and Limitless Learning”. **The Journal of Limitless Education and Research**, cilt 2, sayı 1, ss.1-20.

- HAN, J. ve NEUHARTH-PRITCHETT, S. (2013). ‘‘Parents’ Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions’’, **Childhood Education**, cilt 90, sayı 1, ss.54-60.
- HARGRAVE, A. C., ve SENECHAL, M. (2000). ‘‘A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading’’. **Early Childhood Research Quarterly**, cilt 15, sayı 1, ss.75-90.
- HARRİS, T. L., ve HODGES, R. E. (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Order Department, **International Reading Association, 800 Barksdale Road**, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139 (Book No. 138: \$25 members, \$35 nonmembers)..
- İLTER, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, cilt 19, sayı 2, ss.303-334.
- JUSTİCE, L. M., ve PENCE, K. L. (2005). ‘‘Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children’s language and literacy achievement’’. **Newark, DE: International Reading Association**
- KAHTALI, B.D., (2021). ‘‘Türkçe öğretmen adaylarının okuma etkinlikleri tasarlama süreçlerinde metin, tema, kazanım seçimleri ve kazanımlara yönelik hazırladıkları soruların değerlendirilmesi’’. **Avrupa Eğitim Çalışmaları Dergisi**, cilt 8, sayı 5.
- KARATAY, H., KÜLAH, E., ve KAYA, S. (2020). ‘‘Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri’’. **Okuma yazma eğitimi araştırmaları**, cilt 8, sayı 1, ss.89-107.
- KARTAL, E. ve ÖZTEKE, H.Ç. (2010). ‘‘İlköğretim öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin belirlenmesi’’. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 3, sayı 11, ss.3-9.
- KAYIRAN, B. K., ve AĞAÇKIRAN, Z. K. (2018). ‘‘İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının

- çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. **Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.30-44.
- KENAN, K. U. R. T., KANDEMİR, M. A., ve ÇELİK, Y. (2021). “Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri”. **Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss. 88-103.
- KILIÇ, Y. ve HAŞILOĞLU, M.A. (2017). “Sosyoekonomik Durumun Öğrenci Başarısına Etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örneklemi)”, **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14, sayı 1, ss.1025-1049.
- KLAPPER, J. (1992). “FL okuma öğretimi için ön değerlendirmeler”. **Dil Öğrenme Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.53-56.
- KOCAARSLAN, M., ve YAMAÇ, A. (2018). “Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi”. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.431-448.
- KOYUNCU, İ. (2021), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Barrett Taksonomisinin Kullanımı: Temel Düzey”. **Edebiyat Bilimleri Dergisi**, cilt 2022, sayı 1, ss.75-94.
- KRİSMADAYANTI, A. ve ZAINİL, Y. (2022). “The Level Of The Student’s Reading Comprehension Analyzed By Using Barrett Taxonomy”. **Journal of Cultura and Lingua**, cilt 3, sayı 1, ss.39-48.
- KUŞDEMİR, Y. ve GÜNEŞ, F. (2015). “Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 32, ss.86-113.
- LANE, H. B. ve WRIGHT, T. L. (2007). “Maximizing the effectiveness of reading-aloud”. **The Reading Teacher**, cilt 60, sayı 7, ss.668-675.
- LO, D. E. (1995). “Social construction of meaning in storybook reading with young children”, **Ph.D., The University of Chicago**.

- LOWMAN, J., STONE, L.T. & GUO, J. (2018). “Etkileşimli Kitap Okumanın Çocukların Öğretim Fiillerine İlişkin Bilgilerini Arttırmadaki Etkileri”. **İletişim Bozuklukları Üç Aylık**, cilt 39, sayı 4, ss.477–489.
- MCCLURE, E. L. ve KİNG FULLERTON, S. (2017). “Instructional Interactions: Supporting Students’ Reading Development Through Interactive Read-Alouds Of Informational Texts’’, **The Reding Teacher**, cilt 71, sayı 1, ss.51-57.
- MELANLIOĞLU, D., ve BIYIK, Z. (2022). “Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi”. **Karadeniz Araştırmaları**, cilt 19, sayı 76, ss.1311-1330.
- MERCAN, S. I. (2019). “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi”. **Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi**, cilt 54, sayı 1, ss.291-301
- MERGA, M. K. (2017). “Interactive Reading Opportunities Beyond The Early Years: What Educators Need To Consider’’, **Australian Journal of Education**, cilt 61, sayı 3, ss.328–343.
- MUMCU, T., ve AYDOĞAN, Y. (2022). “Erken Çocukluk Döneminde Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Matematik Becerileri Üzerindeki Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”. **Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.46-57.
- NEUGEBAUER, S. ve LİA, M. (2018). “Relating, bridging, and building knowledge”. **Literacy Today**, cilt 35, sayı 4, ss.38-39.
- NİSA, S. Z., ENAWAR, E. ve LATİFAH, N. (2022). “Analisis Kemampuan Membaca Pemahaman Berdasarkan Taksonomi Barret pada Siswa Kelas 4”. **SDN Karangharja 2. Jurnal Pendidikan Tambusai**, cilt 6, sayı 1, ss.7893-7899.
- ÖNCÜ, E. Ç. (2016). “Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 4, sayı 4, ss.489-503.

- ÖZDEMİR, Y. ve KIROĞLU, K. (2019). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.85-124.
- PARDO, L.S. (2004), “What Every Teacher Needs to Know About Comprehension”, **The Reading Teacher**, cilt 58, sayı 3, ss.272-280.
- PEARSON, P. D. (2009). “**The roots of reading comprehension instruction**”. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook book of research on reading comprehension* (s. 3-31). New York: Routledge.
- POLAT, İ., ve DEDEOĞLU, H. (2020). “Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 8, sayı 4, ss.1468-1482.
- ROSENHOUSE, J., FEITELSON, D., KİTA, B., & GOLDTEİN, Z. (1997).” Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development”. **Reading research quarterly**, cilt 32, sayı 2, ss.168-183.
- SALLABAŞ, M. E., & YILMAZ, G. (2020). “Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.586-596.
- SAMUR, A. Ö., ve SOYDAN, S. (2013). “Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi”i”. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 12, sayı 46, ss.70-83.
- SAYGI, H. (2021). “Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.109-129.
- SEZGİN, Z. Ç., ve ÖZİLHAN, Y. G. G. (2019). “1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.353-367.
- SCHUNK, D. (2003). “Self-efficacy for reading and writing: Influence of modelling, goal setting and self-evaluation”. **Reading and Writing Quarterly**, cilt 19, sayı 2, ss.159- 172.

- SHARA, Y. (2018) “Pengaruh Metode Reorganisasi Barret Taksonomi Terhadap Kemampuan Membaca Pemahaman Teks Biografi Siswa Kelas VIII”, **smpyapimda**, Jakarta.
- SİDEKLİ, S., ve ÇETİN, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.285-303.
- SUK, N. (2017). “Kapsamlı okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve kelime edinimi üzerindeki etkileri”. **Üç ayda bir araştırma okuma**, cilt 52, sayı 1, ss.73-89.
- SULAK, S. E., ve ÇAPANOĞLU, A. Ş. (2022). “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının İncelenmesi”. **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 13, sayı 2, ss.588-603.
- ŞAHAN, B. E. ve PARLAR, H. (2021). “Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları”. **OPUS International Journal of SocietyResearches**, cilt 18, sayı 40, ss.2375-2407.
- ŞAHİN, A. (2015). “The Effects of Quantity and Quality of Teachers’ Probing and Guiding Questions on Student Performance”, **Sakarya University Journal of Education**, cilt 5, sayı 1, ss.95-113.
- ŞİMŞEK, A. (2008). “Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu”. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı1, ss.1-15.
- THOMAS, N., COLİN, C., ve LEYBAERT, J. (2019). “Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background”. **European Early Childhood Education Research Journal**, cilt 27, sayı 6, ss.837-859.
- TOWSONA, J. ve GALLAGHERB, P. A. (2016). “Shared Interactive Reading for Young Children with Disabilities: A Review of Literature with Implications for Future Research”, **Başkent University Journal Of Education**, cilt 3, sayı 1, ss.72-85.

- TÜRK BEN, T., ve KARAMAN, Z. A. (2022).” Yazınsal Nitelikli Metinlere Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi”. **Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.80-91.
- TÜRK BEN, T., ve TEMİZYÜREK, F. (2017). “Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Etkileşimsel Okuma Öğretiminin Rolü”. **Kesit Akademi Dergisi**, sayı 7, ss.374-388.
- ULU, M. (2016). “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli”. **Eğitim ve Bilim**, cilt 41, sayı 186, ss.93-117.
- UĞUR, S. ve TAVŞANLI, Ö. F. (2022). “Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 20, sayı 2, ss. 655-678.
- WHITEHURST, G. J., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., PAYNE, A. C., CRONE, D. A., ve FISCHEL, J. E. (1994). “Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start”. **Journal of Educational Psychology**, cilt 86, sayı 4, ss.542.
- WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONIGAN, C. J., FISCHEL, J. E., DEBARYSHE, B. D., Valdez-MENCHACA, M. C., ve CAULFIELD, M. (1988). “Accelerating language development through picture book reading”. **Developmental psychology**, cilt24, sayı 4, ss.552.
- WISEMAN, A. (2011). “Interactive Read Alouds: Teachers And Students Constructing Knowledge And Literacy Together”, **Early Childhood Education**, cilt 38, ss.431–438.
- YILDIRIM, K. (2012). “Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 9, sayı 18, ss.54-58.

- YILDIZ, A. ve VURAL, R.A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, **Türk Tabipleri Birliği**, ss.556- 565.
- YILMAZ, M. (2008). “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish”. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 9, ss.131-139.
- YILMAZ, M. (2014). “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish “. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 9, ss.131-139.
- YILMAZ, A., ve GAZEL, A. A. (2017). “4. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi”. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 19, sayı 2, ss.173-186.
- YURTBAKAN. E. (2020). “Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi”. **Ana Dili Eğitim Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.135-156.
- YURTBAKAN, E., ERDOĞAN, Ö., & ERDOĞAN, T. (2020). “Etkileşimli Okumanın Okuma Motivasyonuna Etkisi”. **Eğitim ve Bilim**, cilt 46, sayı 206, ss.161-180.
- YÜCEER, D. (2022), “Türkçe Öğretiminde Soru Hazırlamada Yararlanılabilecek İki Taksonomi: Bloom ve Barrett Taksonomisinin Karşılaştırmalı İncelemesi”. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, cilt 10, sayı 1, ss.67-84.
- YÜKSEL, S. (2007). “Bilişsel alanın sınıflanmasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 3, ss.479-511.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- BLAKE, C. (2014). Defining Emergent Literacy: Developing Lifelong Readers. [https://online.cune.edu/defining-emergent-literacy/]

- URL-1 <http://pirls.meb.gov.tr/www/turkiye-2021-yilinda-pirls-arastirmasina-katilacak/icerik/1>
- URL-2 <https://www.education.com/activity/ela/reading/> adresinden 28.12.2019 tarihinde erişildi.
- URL-3 MEB, <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesisigunu-basliyor/haber/21776/tr>
- LESTYARİNİ, B. (2014). The Barrett Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. Erişim Adresi: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/198605272008122002/pendidikan/bahan%20ajar%20membaca%20kompre%20taksonomi%20Barret.pdf>
- MEB. (2019). “PISA 2018 Türkiye Ön Raporu”, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No10: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>

TEZLER

- AŞULUK, Y. (2020). “Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- BOYACI, Ş. D., ve YALABIK, B. (2022). İlkokullarda uzaktan eğitim yoluyla okuma ve okuduğunu anlama: bir durum çalışması (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- BÜLBÜL, F. (2015). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması”. (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- CEYHAN, S. (2019). Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

- CHANGPAKORN, S. (2007). “An investigation of Thai teachers’ use of questions to enhance students’ thinking skills in reading comprehension”. (Doctoral Dissertation), University Of Northern Colorado, Colorado.
- CİNGİ, M. A. (2022). “Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi”. (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÇAKMAKCI, E. (2021), “İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett Taksonomisine göre incelenmesi”. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, M.(2000). “Ailelerin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- DENİZ, A. (2017). “Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri”, (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman Üniversitesi,
- DENİZ, M. (2013). “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. (Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- DİXON, T. D. (2016). “Narrative transportation as a tool to enhance reading comprehension”, (Doctoral dissertation), Fielding Graduate University.
- EFE, P. (2022). “Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi”, (Doktora tezi), Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- ERDOĞAN, H. (2020). “Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri”. (Doktora Tezi), Eğitim Bilimler Enstitüsü. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- GÖKTAŞ, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- GÜNAYDIN, Y. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi”. (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- GÜRER, N. (2021). “Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi”.(Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- KALDIRIM, A. (2020). “Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi”.(Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KANKURAL, H. (2022). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri”. (Tezsiz Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimler Enstitüsü. Pamukkale Üniversitesi.
- KARADOĞAN, Z. (2020). “Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.
- KARAHAN TIĞRAK, T. (2020). “Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumanın Üst Biliş ve Çalışma Belleğine Etkisinin İncelenmesi”.(Doktora Tezi), Sağlık Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi.
- KARAHÜSEYİNOĞLU, B. (2002). “Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği”. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KAYA, D. (2008). “Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması”. (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.

- KERİGAN, B. (2018). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması”. (Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- KIRAN, M. S. (2019). “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki”. (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, M. (2019). “Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce Üniversitesi.
- PALMAYANTI, T. G. (2020). “The reading comprehension questions types in "Concepts for Today" textbook based on Barrett's Taxonomy”. (Doctoral dissertation), Widya Mandala Catholic University, Surabaya.
- PAPATĞA, E. (2016). “Okuduğunu anlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirilmesi [Developing reading comprehension skills through SCRATCH program]”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- SUNGGİNGWATI, D. (2001). “Reading questions of junior high school english textbooks”, (Unpublished Master’s Thesis), Graduate Program of the Malang University, Malang.
- UĞUR, S. (2022), “Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- YALABIK, B. (2022). “İlkokullarda uzaktan eğitim yoluyla okuma ve okuduğunu anlama: bir durum çalışması”. (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

DİĞER KAYNAKLAR

- MEB. (2018). **Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. Sınıflar Raporu**. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

- MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). **İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). **PISA 2018 Türkiye ön raporu**. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). **Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi**, Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I: 4. Sınıf Seviyesi.
- SÜNBÜL, A. M., YILMAZ, E., DEMİRER, V., CERAN, D., IŞIK, A., ÇİNTAŞ, D., ... ve ALAN, S. (2010). “İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları”. **Konya ili araştırma raporu**. Konya, Selçuk Üniversitesi.



EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

EK-2: Dereceli Puanlama Anahtarı

EK-3: Veli Onam Formu

EK-4: Etik Kurul İzni

EK-5: Valilik İzni

EK 6: Kontrol Grubu-Etkileşimli Okuma Planları

EK 7: Deney Grubu Barrett Taksonomisi'ne Dayalı Etkileşimli Okuma Planları

EK 8: Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Puanlama Ölçeği İzin Maili

EK 9: 'Masallarla Etkileşimli Okuma' Planları İzin Maili

Ek 10: Olayları Oluş Sırasına Göre Sıralama Çalışma Kâğıdı

Ek-11: Karakter Çözümleme Tablosu

EK 12: Masal Haritası



EK- 1: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (Aşuluk, 2020) (bkz.)

EK- 2: Dereceli Puanlama Anahtarı (Aşuluk, 2020). (bkz.)

EK-3: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” adıyla, 16/02/2022- 18/04/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada hedefimiz öğrencilerimizin okuma becerilerini geliştirerek onların daha iyi birer okur olmalarına katkı sağlayabilmek ve yeni bir yöntem geliştirerek alana katkı sağlamaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Songül Büyü

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

EK-4: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2022-42931



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-42931
Konu : Etik Onayı Hk.

02.03.2022

Sayın SONGÜL BÜĞRÜ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.02.2022 tarihli ve 2022/03 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSA3YHZLR2 Pin Kodu : 22682

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kağıtöğrenci / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için : Hicran DEMİR
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı





EK-5: Valilik İzni

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	GÜNLÜDÜR 21.04.2022
Sayı : E-59090411-44-48270793 Konu : Anket ve Araştırma İzni (Songül BÜĞRÜ)		
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)		
İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi. b) Valilik Makamının 20.04.2022 tarihli ve 48204284 sayılı oluru.		
Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mülhürlenerek örnekleri ekte gönderilmiştir.		
İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.		
Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.		
		Abdurrahman ENSARİ İl Millî Eğitim Müdürü a. Şube Müdürü
Ek: 1- Valilik Oluru (1 Sayfa) 2- Rapor Örneği 3- Ölçekler		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		
Adres : Binbirdirek Mah. İsmail Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Beige Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys	
Telefon : 0212 384 36 30	Bilgi İçin : Aydın BALTA	
E-posta : strategigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni	
Keş Adresi : meb@ts01.kep.tr	İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/	
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a859-d5fa-38d8-864e-52d0 kodu ile teyit edilebilir.		

EK 6: Kontrol Grubu-Etkileşimli Okuma Planları (Masallarla Etkileşimli Okuma Kitabı (Çetinkaya vd., 2021) (bkz.)

EK 7: Deney Grubu Barrett Taksonomisi'ne Dayalı Etkileşimli Okuma Planları

(Bu planlamada Çetinkaya vd.'nin (2021) hazırladığı Etkileşimli Okuma Planlarının içeriğine Barrett Taksonomisine dayalı okuduğunu anlama soruları eklenmiştir.)

1.Kitap: Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

1-2. sayfalar

Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz.

3-4.sayfalar

- Kraliçe aynaya her gün ne soruyordu ve nasıl bir cevap almıştı? (Basit anlama)
- 3.sayfada geçen “kibirli olmak” ne anlama gelmektedir? (çıkarımsal anlama)
- Masalda kraliçenin hangi davranışları kıskanç ve kibirli özellikte olduğunu ifade etmektedir? (Basit anlama)
- Masalda kraliçenin kıskanç ve kibirli olmasının sebebi ne olabilir? (çıkarımsal anlama)

5-6-sayfalar

- Avcı kendisine verilen emri aldıktan sonra ne yaptı? (basit anlama)
- Masalda avcı ile kraliçenin düşünceleri arasındaki temel farklılık nedir? (basit anlama)

7-8-9-10. sayfalar

- Pamuk Prensesin başından buraya kadar neler geçmişti? (Yeniden düzenleme)

- Göz kulak olmak ne anlama gelmektedir? (Çıkarımsal anlama)
- Masalda geçen olaylar göz önünde bulundurulduğunda yedi cüceleri ‘kötü kalpli, başkalarına değer vermeyen, yardımsever, iyi yürekli’ başlıklarının hangisinin altına yerleştirirsiniz? (Yeniden düzenleme)

11-12-13-14. sayfalar

Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

15-16. sayfalar

- 15.sayfada cücelerin ‘sakın yabancılara kapıyı açma’ diye ısrarla uyarmalarındaki sebep ne idi? (çıkarımsal anlama)
- Yedi cücelere pamuk prensesi cadıdan korumak için nasıl bir fikir önerirdiniz? (Çıkarımsal anlama)

17-18-19-20-21-22. sayfalar

Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

Okuma Sonrasında

Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız.

Basit Anlama Düzeyi:

- Bu basamakta öğrencilerin masaldaki olayları hatırlaması için olayları oluş sırasına göre sıralama çalışması (Ek-10) yapılacaktır.

Yeniden Düzenleme:

- Bu aşamada karakter çözümleme tablosu (Ek-11) ve masal haritası (Ek-12) çalışma kağıtları projeksiyonla tahtaya yansıtılarak öğrencilerin katılımı ile yapılacaktır.
- Pamuk Prenses yedi cücelerin evinde kalmaya başladıktan sonra kraliçe hangi yollar ile pamuk prensesi kandırmaya çalıştı?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Cıkarımsal Anlama Düzeyi:

- Masalda avcı farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Masalda kraliçe ile pamuk prenses arasındaki farklılıklar ve benzerlikler için neler söylersiniz?
- Bu masaldan çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?
- Masalın bize vermek istediği asıl mesaj nedir?

Değerlendirme Düzeyi:

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

- Günlük yaşantınızda masaldaki gibi iyi ve kötü karakter özelliklerine sahip insanlarla karşılaşıyor musunuz? Karşılaştığınızda bu davranışlara nasıl tepkiler veriyorsunuz, örnek vererek açıklayınız.

Memnuniyet Düzeyi

- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?
- Yedi cüceler ve prensin Pamuk Prensese karşı yardımsever olmaları size ne hissettirdi?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

2.Kitap: Kırmızı Başlıklı Kız

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

2.-3. sayfa

- Küçük kıza niçin ‘Kırmızı Başlıklı Kız’ demeye başlamışlar? (Basit anlama)
- Annenin Kırmızı Başlıklı Kız’ı sıkı sıkı tembih etmesindeki sebep ne idi? (Çıkarımsal Anlama)
- Ailenizde size buna benzer tembihlerde bulunuyor mu? (Değerlendirme düzeyi)
- Günlük yaşantınızda masaldaki Kırmızı Başlıklı Kız gibi büyüklerinize yardımcı olmak için neler yapıyorsunuz? (Değerlendirme düzeyi)

4-5. sayfalar

- Kırmızı Başlıklı kızın çiçek toplamak için ormanın derinliklerine inmesi doğru bir davranış mı? (Basit anlama)

6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16. sayfalar

- Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz. Öğrencilere sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

Okuma Sonrasında

- Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız

Basit Anlama Düzeyi

- Sepeti alarak yola çıkan Kırmızı Başlıklı Kız ormanda kimle karşılaştı?
- Kurt büyükannenin kulübesine gitmek için Kırmızı Başlıklı Kız’ı nasıl kandırdı?

- Kurt büyükannenine evine girebilmek için ne yaptı?
- Kırmızı Başlıklı Kız büyükannenine kulübesine geldikten sonra neler oldu?
- Masalda hangi davranışlar Kurt'un kurnaz olduğunu ifade eder?

Yeniden Düzenleme

- Karakter çözümleme tablosu (ek-11) ile kurt, avcı, kırmızı başlıklı kızın karakter analizi yapılacaktır. Masal haritası (ek-12) ile özet ve masal unsurları incelenecek.
- Masalda geçen olaylar göz önünde bulundurulduğunda kurdu 'kötü kalpli, aç gözlü, kurnaz veya yardımsever, iyi yürekli' başlıklarının hangisinin altına yerleştirirsiniz?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Çıkarımsal Anlama

- Masalda avcı farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Masalda kurt ile avcı arasındaki farklılıklar ve benzerlikler için neler söylersiniz?
- Bu masaldan çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?

Değerlendirme

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misin?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

Memnuniyet

- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

3.Kitap: Kurbağa Prens

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

1-2-3-4-5-6. sayfalar

Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

7-8. sayfalar

- Sizce Molly sözünü tutacak mı? (çıkarımsal anlama)
- Sence Molly'nin yaptığı bu davranış doğru veya hatalı mıydı? (Değerlendirme)
- Bu davranışı kurbağa ve Molly arasındaki arkadaşlığı nasıl etkiler? (çıkarımsal anlama)

9-10. sayfalar

- Resimleri incelediğinizde Molly'in yüz ifadesi neden şaşkın ve tedirgin görünümündedir? (çıkarımsal anlama)
- Siz de Molly'nin yaşadığı duruma benzer bir olay yaşadınız mı? Nasıl hissetmiştiniz? (Değerlendirme)

11-12-13-14. sayfalar

- Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendiriniz. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

15-16. sayfalar

- 16.sayfada geçen sızlanmak kelimesi ne anlama gelmektedir? (çıkarımsal anlama)

17-18.sayfalar

- 18.sayfada geçen dört gözle beklemek deyimini ile ne anlatılmak istenmiştir? (çıkarımsal anlama)

- Molly'nin kurbağayı dört gözle beklemesi ve resimler incelendiğinde yüz ifadesinin mutlu görünmesinin sebebi ne olabilir? (Çıkarımsal anlama)

19-20-21-22-23-24. sayfalar

- Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere okuyunuz. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat veriniz.

Okuma Sonrasında

- Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız..

Basit anlama düzeyi

- Prenses Molly topuyla oyun oynadığı sırada ne oldu?
- Kurbağa Molly'den ne istedi?
- Prenses Molly verdiği sözü tuttu mu? Bu durumda kurbağa ne yaptı?
- Bu basamakta öğrencilerin masaldaki olayları hatırlaması için olayları oluş sırasına göre sıralama çalışması (Ek-10) yapılacaktır.

Yeniden Düzenleme

- Karakter çözümleme tablosu (ek-11) ile Molly, kurbağa ve kralın karakter analizi yapılacaktır.
- Masalda geçen olaylar göz önünde bulundurulduğunda Molly'i 'yardımsever, iyi yürekli, hatasının farkına varan veya kötü kalpli, somurtkan, ' başlıklarının hangisinin altına yerleştirirsiniz?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?
- Kurbağanın prense dönüşmesinde Molly'nin hangi davranışları etkili oldu?

Çıkarımsal Anlama

- Masalda Molly sözünü tutmayıp farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Masalda prenses Molly ile prens Toby arasındaki farklılıklar ve benzerlikler için neler söylersiniz?
- Masalın bize vermek istediği asıl mesaj nedir?

Değerlendirme:

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

- Günlük yaşantınızda arkadaşlarınız veya aileniz arasında söz verdiğiniz durumlar oluyor mu? Sözünüzü yerine getiriyor musunuz?

Memnuniyet

- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

4.Kitap: Sinderella

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sonrasında

- Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız.

Basit Anlama Düzeyi:

- Kız kardeşler Sindirella'ya niçin Kül Kedisi adını koymuşlardır?

- Baloya gidemeyen Kül Kedisi'ne kim yardım etmişti?
- Bu basamakta öğrencilerin masaldaki olayları hatırlaması için olayları oluş sırasına göre sıralama çalışması (Ek-10) yapılacaktır.

Yeniden Düzenleme:

- Bu aşamada karakter çözümleme tablosu (ek-11) tahtaya yansıtılarak Sinderalla ve kız kardeşlerin karakter analizi öğrencilerin katılımı ile yapılacaktır.
- Prens balodan aniden ayrılan Sinderalla'yı bulmak için nasıl bir yol izlemişti?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Cıkarımsal Anlama Düzeyi:

- Masalda prens, Sinderalla'yı aramak yerien farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Masalda üvey anne ve kız kardeşler ile Sinderalla arasındaki farklılıklar ve benzerlikler için neler söylersiniz?
- Masalın bize vermek istediği asıl mesaj nedir?

Değerlendirme Düzeyi:

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

- Günlük yaşantınızda masaldaki gibi iyi ve kötü karakter özelliklerine sahip insanlarla karşılaşıyor musunuz? Karşılaştığınızda bu davranışlara nasıl tepkiler veriyorsunuz, örnek vererek açıklayınız.

- Masalda üvey anne ve kız kardeşlerin kötü karakterde olmasını nasıl karşılıyorsunuz? Günümüzle kıyasladığınızda bu bakış açısı devam ediyor mu, üvey kelimesi bize her zaman olumsuz mu çağrıştırmaktadır?

Memnuniyet Düzeyi

- Masalda Sinderalla'nın zor durumda karşısına çıkan iyilik perisinin geliş size ne hissettirdi?
- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz?
Neden?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Kitap: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sonrasında

- Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız.

Basit anlama düzeyi

- Yavru kurt annesinin boynuna sarılıp ondan ne istemişti?
- Anne kurt yavru kurdun ormana tek başına çıkmaya hazır olup olmadığını anlamak için sorduğu soruları sırası ile söyleyiniz?
- Yavru kurt ormanda kırmızı başlıklı kız ile karşılaşınca neden gizleneceğini söylemiştir?
- Yavru kurt ağacın altında uyumak için ne hazırladı?
- Yavru kurdun bu afişi niçin hazırladı, afişte neler yazıyordu?

Yeniden Düzenleme

- Karakter çözümleme tablosunda (ek-11) yavru kurdun özelliklerine bakılacaktır. Masal haritası (ek-12) ile masalın giriş-gelişme-sonuç bölümlerine bakılacaktır.
- Masalda geçen olaylar göz önünde bulundurulduğunda yavru kurdu ‘ iyi yürekli, saygılı, sevgi dolu, maceracı veya kötü kalpli, vahşi, kurnaz ’ başlıklarının hangisinin altına yerleştirirsiniz?
- Yavru kurdun büyükanne, kırmızı başlıklı kız ve avcıya gösterdiği davranışlarının altında yatan asıl sebep nedir? Neden onlara iyi bir kurt olduğunu göstermeye çalışmıştır?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Cıkarımsal Anlama

- Okuduğumuz kitapta Yavru kurt ormanda karşılaştığı durumlarda farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Kitabın bize vermek istediği asıl mesaj nedir?

Değerlendirme

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

- Sizlerde kendinizi yanlış anlaşılan bir konuda anlatmak isteseydiniz nasıl bir yol denerdiniz?

Memnuniyet

- Kitaptaki kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?
- Okuduğumuz kitapta hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

6.Kitap: Bitli Rapunzel

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

1-2. sayfalar

- Anne ve babası niçin Rapunzel diye çağırırlarmış? (Basit anlama)

3-4. sayfalar

- Sizlerin de Rapunzel gibi inatçı davrandığınız bir olay veya durum varmı? (çıkarımsal anlama)

Okuma Sonrasında

- Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıdaki Barrett Taksonomisi basamaklarına göre hazırlanmış soruları kullanınız.

Basit Anlama Düzeyi

- Rapunzele niçin bitli rapunzel adını takmışlar?
- Rapunzel annesinin temizlik konusundaki ısrarı üzerine ne yapmış?
- Rapunzel Ağaç Kule'ye çıktıktan sonra neler oldu?
- Bu basamakta öğrencilerin masaldaki olayları hatırlaması için olayları oluş sırasına göre sıralama çalışması (ek-10) yapılacaktır.

Yeniden Düzenleme

- Karakter çözümleme tablosunda Bitli Rrapunzel'in karakter özellikleri analiz edilecektir. (ek-11)
- Masalda geçen olaylar göz önünde bulundurulduğunda Rapunzel'i 'söz dinleyen, uysal veya inatçı, kararlı, tembel başlıklarının hangisinin altına yerleştirirsiniz?
- Rapunzel'e Ağaç Kule'den inmesi için nasıl bir fikir önerirdiniz?
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Çıkarımsal Anlama

- Masalda annesi farklı bir davranış sergileseydi masalın sonu nasıl biterdi?

- Sınıfta bit salgınına yol açan Bitli Rapunzel kendini nasıl hissetmiştir? Yaptıklarından pişman olmuş mudur? Siz böyle bir duruma sebep olsaydınız ne hissederdiniz?
- Bu masaldan çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?

Değerlendirme

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

Memnuniyet

- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsunuz?

7.Kitap: Küçük Külkedisi

Okumaya Başlamadan Önce (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sırasında (Çetinkaya vd., 2021)

Okuma Sonrasında

Öğrencilerin okunan masala yönelik dinleyici tepkilerini alınız. Bunun için aşağıda Barrett Taksonomisi basamakları kapsamında hazırlanan soruları ve etkinlikleri kullanınız.

Basit Anlama Düzeyi:

- Bu basamakta öğrencilerin masaldaki olayları hatırlaması için olayları oluş sırasına göre sıralama çalışması (Ek-10) yapılacaktır.

Yeniden Düzenleme:

- Bu aşamada karakter çözümleme tablosu (Ek-11) projeksiyonla tahtaya yansıtılarak öğrencilerin katılımı ile Küçük Külkedisi ve ablalarının karakter analizi yapılacaktır.
- Masalda Çirkin ablaları ‘kötü kalpli, sinirli, iyi kalpli, sevgi dolu’ başlıklarının hangilerinin altına yerleştirirsiniz.
- Bu masala yeni bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

Çıkarımsal Anlama Düzeyi:

- Masaldaki küçük kıza niçin külkedisi denilmiş olabilir?
- Küçük Külkedisi masaldaki görsellerde temizlik yaparken nasıl görünüyor? Temizlik yapmak ile külkedisi kelimeleri arasında nasıl bir ilişki olabilir?
- Ablaların baloya gidip küçük külkedisini evde bırakmaları size ne hissettirdi?
- Masalda geçen ‘adil olmak’ kelimesinin anlamı nedir? Sizce ablalar adil davrandılar mı?
- Eğer bakıcı iyilik perisi gelmeseydi masalın sonu nasıl biterdi?
- Bu masaldan çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?
- Masalın bize vermek istediği asıl mesaj nedir?

Değerlendirme Düzeyi:

- Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

- Geleneksel masaldaki Külkedisi ile günümüzde yazılan Küçük Külkedisi karakterlerinin farklılığı ile bize ne anlatılmak istenmiştir? Günümüz ile geçmişe ait yaşantıları, iyilik-kötülük, güzellik-çirkinlik kavramlarını, bakış açılarını kıyaslayarak açıklayalım.

Memnuniyet Düzeyi

- Küçük Külkedisi'nin kendi mutluluğunu düşünen, kendine özgü karaktere sahip olması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Karar vermeniz gereken bir konuda yönlendirilmeyi mi seçimlerinize saygı duyulmasını mı beklersiniz? Masalda sizce Küçük kedisi seçimlerinde özgür müydü, bu konuda görüşünüz nedir?
- Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz?
Neden?
- Okuduğumuz masalda hangi bölümün daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsun?



EK-8: Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Puanlama Ölçeği İzin Maili

Alıcı: yaseminasuluk ▾

Yasemin hocam merhabalar,

İstanbul Aydın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans ikinci sınıf öğrencisiyim.

'Zeka Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe

Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi' adlı teziniz de kullandığınız öntest - sontest metinlerini ve puanlandırma ölçeğini izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.İyi günler diliyorum

Yasemin Erdem

Merhaba Songül hocam, Tabi kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. İyi günler.

EK-9: 'Masallarla Etkileşimli Okuma' Planları İzin Maili

Sayın Fatih Hocam merhabalar,

İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans ikinci sınıf öğrencisiyim. Bu yıl tez aşamasındayım. Tezimde etkileşimli okuma yöntemiyle ilgili uygulamalı bir çalışma yapmayı planlıyorum.

Sizin çıkarmış olduğunuz Masallarla Etkileşimli Okuma kitabını yeni okuyup inceleme fırsatı buldum.

Emeğinize sağlık çok güzel ve faydalı bir kitap olmuş. Kitaptaki etkileşimli okuma planlarını tezimde yazılı ve uygulamalı olarak kullanma imkanım var mı bunu danışmak istemiştim.

Çok teşekkür ediyorum. İyi günler diliyorum.



Fatih Cetin CETINKAYA

Alıcı: ben ▾

12 Oca 2022 11:53 ☆ ↩ ⋮

Songül Öğretmenim merhabalar,

Masallarla Etkileşimli Okuma kitabındaki plan örneklerini kullanmanız bizi çok sevindirir. Yazar arkadaşlarım adına da teşekkür ediyor çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Fatih Cetinkaya

EK 10: Olayları Oluş Sırasına Göre Sıralama Çalışma Kâğıdı

OLAYLARI SIRALAYALIM

1. Kitapta ilk ne oldu?	2.Sonra ne oldu?
3.Daha sonra neler oldu?	4.En son finalde ne oldu?

EK 11: Karakter Çözümleme Tablosu

Name _____

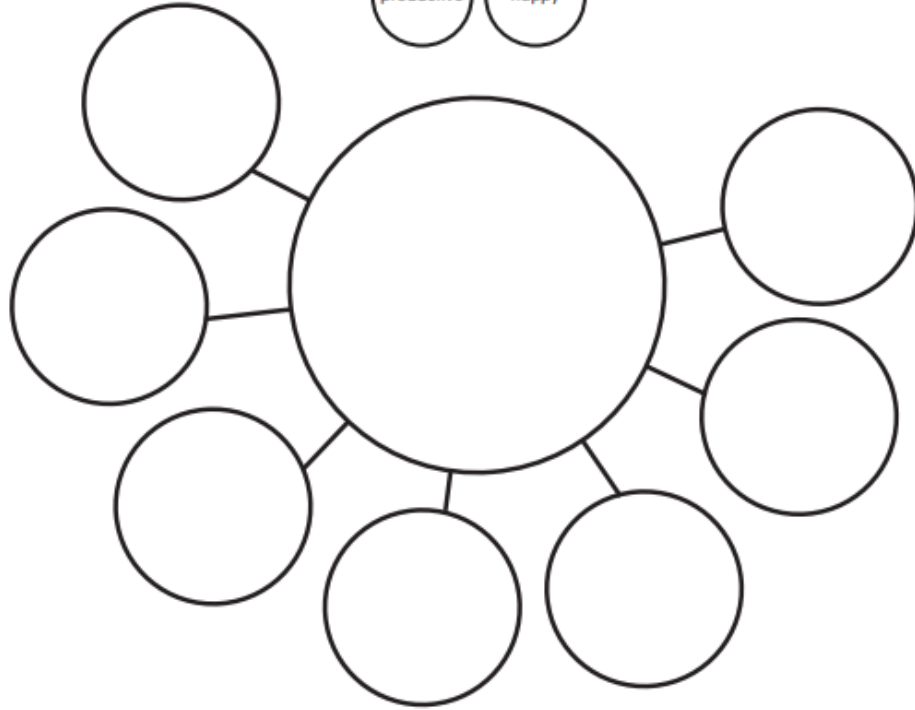
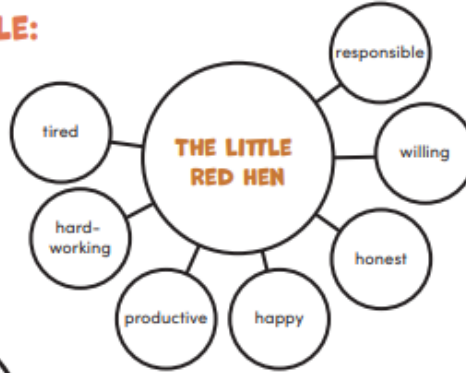
Date _____

CONCEPT WEB

CHARACTER TRAITS

Choose a character from a story and put their name in the center.
Then, add their character traits in the smaller circles.

EXAMPLE:

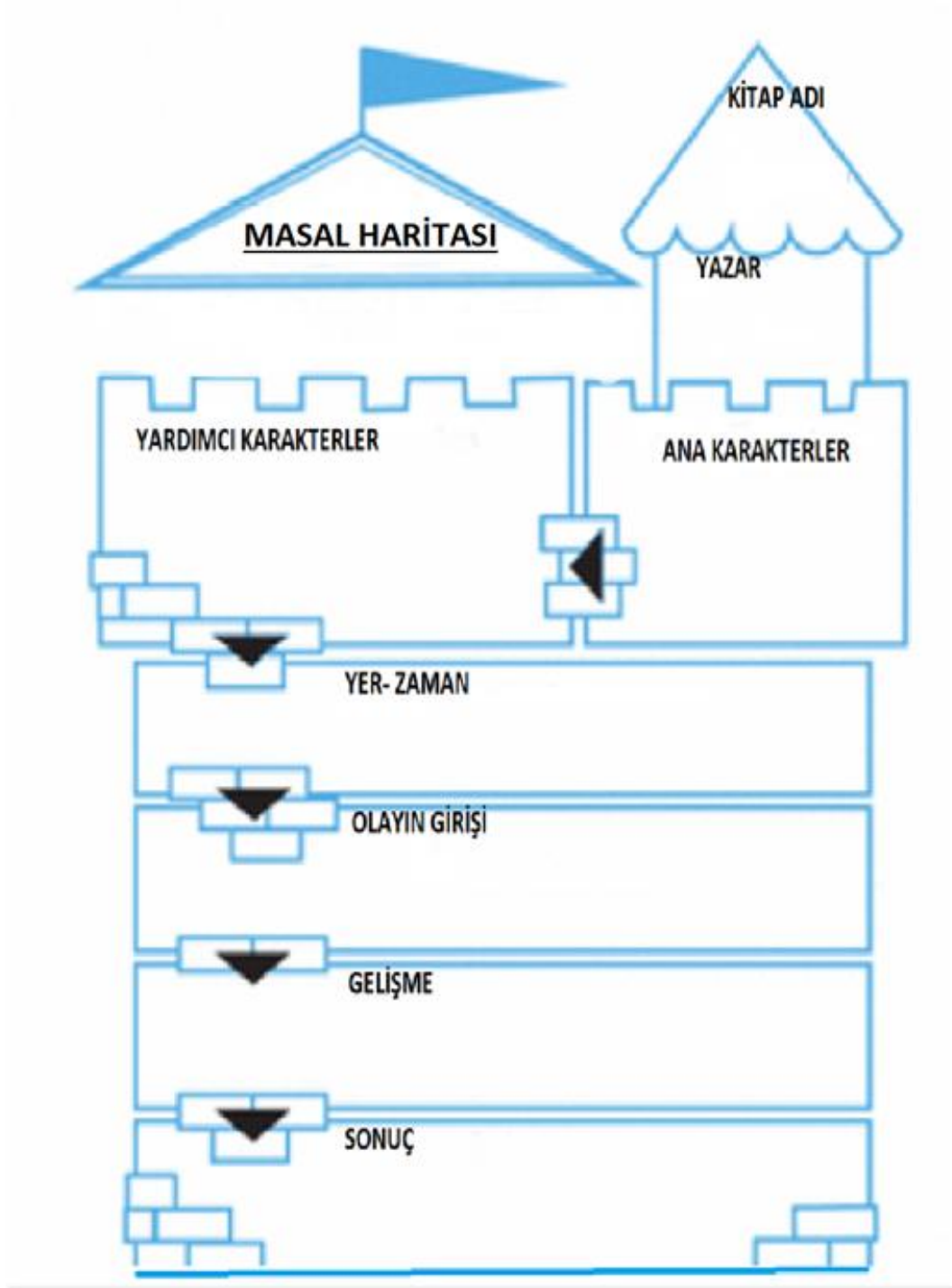


Get more lesson plans at <https://www.education.com/lesson-plans/>

Find worksheets, games, lessons & more at [education.com/resources](https://www.education.com/resources)



EK 12: Masal Haritası





ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı: Songül YILDIRIM

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2015 / Bülent Ecevit Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek lisans: 2023 / İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü/ İlköğretim Anabilim Dalı/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

MESLEKİ DENEYİM:

BÜĞRÜ, S. (2021). 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi: CIPP Modeli Örneği. *19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS 2021)* 175-189 İstanbul, Türkiye. **(Sözlü Bildiri)**

