



**TASARLAYARAK ANLAMA MODELİNE GÖRE
HAZIRLANMIŞ OKUMA ETKİNLİKLERİ UYGULANAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Kılıç KÖÇERİ

Doktora

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

AĞRI-2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Kılıç KÖÇERİ

TASARLAYARAK ANLAMA MODELİNE GÖRE
HAZIRLANMIŞ OKUMA ETKİNLİKLERİ UYGULANAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
PROF. DR. HALİL AHMET KIRKKILIÇ

AĞRI-2024

TEZ ETİK BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Tasarlayarak Anlama Modeli’ne Göre Hazırlanmış Okuma Etkinlikleri Uygulanan Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17/10/2024

Kılıç KÖÇERİ

TEZ KABUL VE ONAY FORMU
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Halil Ahmet Kırkılıç danışmanlığında, Kılıç KÖÇERİ tarafından hazırlanan bu çalışma 17/10/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Yasin KILIÇ

İmza:

Danışman : Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait oluş; enstitü yönetim kurulunun .../.../20.. tarih ve .../..... nolu kararı ile onaylanmıştır.
.../.../....

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Kapsamı	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sınırları	8
1.7. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ 10	
2.1. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bir Bakış	13
2.2. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları	21
2.3. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Öğretiminde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları	24
2.4. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	27

2.5. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Ders Planı Tasarımında Öğretmenin Rolü.....	31
2.6. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği.....	35
2.6.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Bileşenleri	40
2.6.2. Anlam Çözümleri	42
2.6.3. Okuduğunu Anlamada Akıcılık	51
2.6.4. Kelime Bilgisi	53
2.6.5. Metin Yapısı	56
2.6.6. Art Alan Bilgisi	60
2.7. Tasarlayarak Anlama Modeli	64
2.7.1. Grant Wiggins ve Jay McTighe’a Göre Anlamanın Altı Yönü.....	70
2.7.2. Açıklama.....	83
2.7.3. Yorumlama	84
2.7.4. Uygulama	85
2.7.5. Duygudaşlık (Empati)	86
2.7.6. Bakış Açısı (Perspektif).....	87
2.7.8. Öz Değerlendirme.....	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	90
3. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.2. Araştırmanın Deseni	91
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	94
3.4. Veri Toplama Araçları.....	96
3.4.1. Nicel veri toplama araçları	96
Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin elde edilen veriler.....	97
3.4.2. Nitel veri toplama aracı	104
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	105
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	106

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	113
4. BULGULAR VE YORUMLAR	113
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	113
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	114
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	119
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	158
BEŞİNCİ BÖLÜM	161
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	161
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	161
5.2. Öneriler	168
KAYNAKÇA	170
ÖZ GEÇMİŞ.....	229

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TASARLAYARAK ANLAMA MODELİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ OKUMA ETKİNLİKERİ UYGULANAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

Dr. Öğr. Görevlisi Peri ASLAN

2024, 244 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Bu araştırmanın amacı Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin belirlenebilmesi amacıyla Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği hazırlanarak öğrencilere uygulanmış, elde edilen nicel verilerin açıklanması amacıyla da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinin doğasına uygun olarak çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde öncelikle homojenlik testi uygulanmış, verilerin normal bir dağılım gösterdikleri tespit edilince bağımsız örneklemelerde t testi ile bağımsız örneklemelerde varyans analizi testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında ölçeğin boyutlarını oluşturan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarının her birinde hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların yorumlanmasıyla okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen faktörlerden birinin cinsiyet değişkeni bağlamında bireysel farklılıklar olduğu, diğer bir faktörün de öğrencilerin her bir sınıf düzeyi bağlamında ortaya çıkan kültürel arka planları olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda ulaşılan hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıkların araştırmanın nitel sonuçlarıyla da desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tasarlayarak anlama, okuduğunu anlama, öz yeterlilik, okuduğunu anlama öz yeterliliği.

ABSTRACT

Ph.D. DISSERTATION

Examination of the Reading Self-Efficacy of Students Engaged in Reading Activities Designed According to the Understanding by Design Model

Thesis Advisors: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

Assistant Prof. Peri ASLAN

2024, 244 pages

Jury: Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

This research examines the reading self-efficacy of students who participated in reading activities designed according to the Understanding by Design Model, concerning various variables. In line with this aim, a Reading Self-Efficacy Scale was developed and administered to the students to determine the reading self-efficacy levels of the students from the study group. Additionally, to explain the quantitative data obtained, the opinions of the teachers who taught the students in the study group were gathered. An explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was employed in this study of the nature of the research process. In the analysis of the quantitative data obtained from the research, a homogeneity test was initially applied. After determining that the data followed a normal distribution, the independent samples t-test and variance analysis (ANOVA) were used. Content analysis was employed in the analysis of the qualitative data.

At the end of the study, it was determined that there were significant differences in the average reading self-efficacy scores of students across the dimensions of interpretation, application, and self-assessment, which constitute the subscales of the reading self-efficacy scale, in terms of both gender and grade level variables. The interpretation of the findings obtained from interviews with teachers revealed that one of the factors influencing reading self-efficacy was individual differences in the context of the gender variable, while another factor was the students' cultural backgrounds, which emerged at each grade level. It was concluded that the significant differences found in the quantitative phase regarding both gender and grade level were also supported by the qualitative results of the study.

Keywords: Understanding by Design, reading comprehension, self-efficacy, reading comprehension self-efficacy.

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Prof. Dr. Halil Ahmet Kırkılıç’a en derin ve içten şükranlarımı sunarım. Onun sarsılmaz desteği ve rehberliği olmadan, tezimin tamamlanması mümkün değildi. Onun bilgi derinliği, paha biçilmez önerileri ve sonsuz rehberliği, tez sürecinde karşılaştığım zorluklara karşı sabır göstermemi sağladı. Yolculuğum boyunca sergilediği iyimserliğe, sabrına ve ilhamına saygı duyuyorum.

Tez İnceleme Kurulunda yer alan Prof. Dr. Yasin Kılıç ve Prof. Dr. Ahmet Akçay’a en derin saygılarımı sunarım. Süreç boyunca yapmış oldukları yönlendirmeler araştırma süresince daha derine odaklanmamı kolaylaştırdı. Ayrıca ders dönemi boyunca uzmanlaşmamı sağlayan İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi, Türk Dili Edebiyatı Bölümün ve Yabancı Diller Meslek Yüksekokulunda görevli Prof. Dr. Akif Arslan, Dr. Öğr. Üyesi Müzahir Kılıç, Prof. Dr. Mehrali Calp, Prof. Dr. Yusuf Söylemez, Doç. Dr. Sait Yılmaz ve Peri Aslan’ın rasyonel yorumları ve olumlu geri bildirimleri yolumu aydınlattı.

Doktora derecesine ulaşma hayalim ailemin koşulsuz sevgisi, desteği, teşviki, anne ve babamın duaları olmadan asla gerçekleşemezdi. Eşim Hicran Köçeri’ye hayalimi kendi hayali bilip akademik araştırmalara yoğunlaştığım sırada çocuklarımızı en iyi şekilde yetiştirdiği için kendisine şükran borçluyum. Doktora tezimi bitirmeme yardımcı olan onun güveni, motivasyonu ve sürekli teşvikiydi. Çocuklarım Aleyna, Nisanur ve Muhammed Mustafa sürekli gülümseyen yüzleriyle bu zorluklarla dolu yılları atlatmama yardımcı olan meleklerimdi.

Vermiş olduğum mücadelede beni doğrudan ve dolaylı destekleyen Prof. Dr. Abdülhak Halim Ulaş ve Prof. Dr. Oğuzhan Sevim’e teşekkürü bir borç bilirim.

“BU DOKTORA TEZİ EŞİM HİCRAN KÖÇERİ’YE ADANMIŞTIR.”

Kılıç KÖÇERİ

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kelime Bilgisinin Bileşenleri.....	55
Tablo 2. Metin Yapısına İlişkin Sorular.....	58
Tablo 3. Tasarlayarak Anlama Modeli Örnek Şablonu.....	65
Tablo 4. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	95
Tablo 5. Nitel Aşamada Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler...	95
Tablo 6. OAÖYÖ Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	99
Tablo 7. OAÖYÖ Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeks Değerleri.....	101
Tablo 8. OAÖYÖ'ye ilişkin Cronbach's Alpha değerleri.....	103
Tablo 9. Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Sonuçları (Normallik Testi)	105
Tablo 10. Nitel araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini doğrulama	111
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamanın Üç Yönünün Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğine İlişkin Bulgular	113
Tablo 12. Levene's İstatistiğine İlişkin Analiz Sonuçları	114
Tablo 13. Sınıf Alt Boyutuna Yönelik Gruplar Arası ve Grup içi ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 14. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Yorumlamaya İlişkin Games-Howell Test Sonuçları.....	115
Tablo 15. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Uygulamaya İlişkin Games-Howell Test Sonuçları.....	116
Tablo 16. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Öz Değerlendirmeye İlişkin Games-Howell Test Sonuçları	117
Tablo 17. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Yorumlama Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar.....	120
Tablo 18. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Uygulama Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar.....	131
Tablo 19. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Öz Değerlendirme Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar	142
Tablo 20. Tasarlayarak Anlama Modeline Göre Hazırlanmış Okuma Etkinliklerinin Öz Yeterliliğine Etkisine Yönelik Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi.....	159

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kod Çözme – Kelime Bilgisi – Okuduğunu Anlama	55
Şekil 2. Anlamanın Altı Yönü	82
Şekil 3. Keşfedici Karma Sıralı Desen Araştırma Aşamaları	94
Şekil 4. Yamaç Birikinti Grafiği.....	101
Şekil 5. OAÖYÖ’ye ilişkin Path Diyagramı	103



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Okuma performansı öncesinde öğrenciler (Okuma Dersi).....	123
Fotoğraf 2. Öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları Frayer Modeli Örneği	132
Fotoğraf 3. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş depremden korunma afiş örneği	134
Fotoğraf 4. Öğrencilerin soyut bilgiyi somutlaştırmak için yaptıkları bir afiş örneği	137
Fotoğraf 5. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş bir öz değerlendirme rubriği.....	144
Fotoğraf 6. Öğrencilerin depremde korunmaya ilişkin uyguladıkları çök-kapan-tutun etkinliği	148



KISALTMALAR LİSTESİ

- **OAÖYÖ:** Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği
- **AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi
- **DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
- **MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı
- **TDK:** Türk Dil Kurumu
- **P4C:** Philosophy for Children
- **UbD:** Understanding by Design
- **RMSEA:** Root Mean Square Error of Approximation
- **AIC:** Akaike Information Criterion
- **NFI:** Normal Fit Index
- **IFI:** Increment Fit Index
- **CFI:** Comparative Fit Index
- **ECVI:** The Expected Cross Validation Index
- **AFAD:** Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
- **UDIR:** Utdanningsdirektoratet

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Değişen dünya koşulları eğitimin amaçlarının da değişmesine neden olmuştur. Ders planı geliştirme yöntemleri, öğrencileri yalnızca ezberleme düzeyinde değil anlamlı bir öğrenme deneyimine ulaştırmayı hedefleyen çabaların önemini artırmıştır. Bu önem 20. Yüzyılın başlarındaki eğitim reformlarıyla belirgin hâle gelmiştir. Reforma hareketleri yalnızca ders planı tasarlamakla kalmayıp aynı zamanda etkili bir öğretim sağlayan okuryazarlık eğitimine öncelik vermiştir (Tomlinson, 2000). Bu öncelik öğretmenlerin ders planı hazırlarken öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerini oluşturacak bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Wiggins ve McTighe (1998) tarafından geliştirilen “Tasarlayarak Anlama Modeli” öğrencilerin temel bilgi ve yetenek gereksinimlerini karşılamaya odaklanmaktadır. Tasarlayarak Anlama Modeli’nin öncelikli amacı, öğrencilerin temel kavramlar hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmalarını sağlamak ve değerlendirme süreçlerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu hedefler doğrultusunda Tasarlayarak Anlama Modeli öğretmenlere ulaşmak istedikleri anlama hedeflerini netleştirme, öğretim ve değerlendirme süreçlerini planlamayı kolaylaştıran bir ders planı şablonu sunmaktadır.

Ders planlarında tanımlanan öğrenme hedefleri, öğrencilerin kalıcı öğrenmeye ulaşabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Anlama odaklı bir ders planı, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz; aynı zamanda anlamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin zorlu öğretim süreçlerindeki karmaşık bilgilere yönelik bilişsel ve fiziksel performans sergilemelerini sağlar (Resnick ve Klopfer, 1989; National Research Council, 2002). Wiggins ve McTighe (2005) öğretmenlere öğrencilerin öğrenme süreçlerinin tüm boyutları üzerinde kalıcı bir etki oluşturmak amacıyla ders

planlarına anlamamanın altı yönü olan açıklama, yorumlama, uygulama, empati kurma, bakış açısı geliştirme ve öz değerlendirmeyi bütünleştirmeyi tavsiye etmektedir. Zira anlamamanın altı yönü olmadan öğrencilerin derin bir anlayış geliştirmelerinin imkânsız olduğunu ileri sürmektedirler.

Wiggins ve McTighe (2005) en iyi ders planlarının ilgi çekici olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler derste hem ilgili hem de üretken olduklarında ders etkili bir hâl alır (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 195). Öğrenciler öğretim materyalini enerji verici, ilgi çekici ve merak uyandırıcı bulduklarında derse ilgileri artar. Etkili bir şekilde planlanmış dersler, öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılarken onları farklı şekillerde destekler (Berry, 2002). Ünlü psikiyatrist, Gerçeklik Terapisi ve Seçim Teorisi'nin geliştiricisi William Glasser (1993) bu ihtiyaçları hayatta kalma, ait olma, güç, eğlence ve özgürlük olarak tanımlamıştır. Glasser'e (1993) göre ders planları öğrenmeyi zevkli hâle getirmekle kalmayıp aynı zamanda kaliteli öğretimin önemli bir bileşeni olan konu alanı içeriğinin de yararlı bir şekilde öğretim sürecine aktarılmasını gerektirir.

Wiggins ve McTighe (2005) bilginin yüzeysel kapsamına odaklanmak ve öğrencileri ilgi duymadıkları öğretim etkinlikleriyle meşgul etmek yerine olay, olgu ve kavramların düzenli bir şekilde organize edilmesini savunur. Tasarlayarak Anlama Modeli'nin öğretim süreçlerinde öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ulaşmalarını destekler. Çünkü ders planları bilgi ve becerinin öğrenciye aktarımda güçlü bir etkiye sahiptir (Sousa ve Tomlinson, 2011). İyi bir ders planı öğretmenlere öğrencilerin bilgi veya becerilerini derinlemesine keşfetme olanağı sunar. Bu durum öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirir ve öğrendiklerini pratikte kullanabilme kapasitesini artırır (Glatthor, Carr ve Harris, 2001). Tasarlayarak Anlama Modeli kuşkusuz öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmak için öğretmenlere kaliteli bir ders planı hazırlama deneyimi sunar. Ders planı geliştirilirken öğrencilerin derin bir bilgi, anlayış

ve beceri kazanmasına odaklanmak, onların istenilen hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırır (Tomlinson vd., 2008).

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca en çok ihtiyaç duydukları becerilerden biri de okuduğunu anlama becerisidir. Bu beceri öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediği gibi eleştirel düşünme, bilgiye erişim ve yaşam boyut öğrenme gibi öğretimin birçok temel alanında kilit bir rol oynamaktadır. Ancak özellikle okuduğunu anlama öz yeterliliği yani öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine duydukları güven, başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkar. Öğrencilerin metinleri anlamlandırma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar öz yeterlilik algısını zedeleyebilmekte ve öğretim sürecinde motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirecek okuma etkinliklerinin ders planlarıyla bütünleştirilmesi ve uygulanması hem eğitimcilerin hem de öğretmenlerin üzerinde durması gereken kritik bir meseledir.

Ülkemizdeki öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin performanslarıyla ilgili önemli verilerden biri PISA araştırmalarıdır. 2022 PISA araştırmaları sonuçlarına göre okuma becerisi alanında Türkiye 81 ülke arasında 36. sırada yer almıştır. 2003 yılından bugüne kadar PISA araştırmalarının Türkiye verilerine bakıldığında Türkiye'nin döngüsel olarak bir okuma-anlaam becerisi alanında bir gerileme yaşadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu raporda okuma becerisi alanında önceki verilere göre yaklaşık 10 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin genel okuma performansının OECD ülkelerindeki yaşlılarının 20 puan gerisinde olması oldukça manidardır. Türkiye'de üst düzey okuma yeterliğine sahip öğrenci oranı %1,9 iken bu oran OECD ülkelerinde %7,2'dir. Dünya Bankası Türkiye Raporu'na göre de Türkiye'de 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin %21,7'sinin öğrenme yoksulu olduğu, diğer bir ifadeyle 10 yaşına gelmesine rağmen basit bir metni okuyamadığını veya okuduğunu anlayamadığı belirtilmektedir. PIRLS

(Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) 2021 Türkiye raporu da benzer sonuçlar paylaşmaktadır (Demirci Celep ve Sunar, 2024, s. 19).

Uluslararası kuruluşların verilerinde olduğu gibi yerli kurum ve kuruluşların hazırladıkları ya da yayınladıkları raporlarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yaptığı merkezî sınavlardan biri olan ve liselere yerleşmek isteyen 8. sınıf öğrencilerinin girdiği “Liselere Geçiş Sistemi”nein 2021, 2022 ve 2023 LGS Türkçe sınavları verilerine (LGS) bakıldığında, sınava katılan öğrencilerin doğru cevapladıkları soru sayısı ortalamalarının 2021 yılında 9.41, 2022 yılında 9.22 ve 2023 yılında 9.99 olduğu görülmektedir. 2021, 2022 ve 2023 TYT Türkçe sınavları verileri incelendiğinde sınava katılan öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarının 2021 yılında 18.40, 2022 yılında 17.77 ve 2023 yılında 19.16 olduğu anlaşılmaktadır. MEB ve ÖSYM sınavlarında öğrencilerin cevapladıkları doğru sayısı ortalamalarının beklentilerin altında olması öğrencilerin okuma-anlama becerilerin sorun yaşadıklarını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Hem uluslararası kuruluşların hem de yerli kurum ve kuruluşların Türkiye’deki öğrencilerin okuma-anlama becerilerine ilişkin yayımlamış oldukları verilerden hareketle öğrencilerin okuma-anlama konusunda önemli ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçların tespitinde ise öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin bilinmesinin oldukça ehemmiyet taşıdığı söylenebilir. Çünkü düşük düzeydeki okuma öz yeterliliği okuma görevlerine karşı isteksizlik, başarısız olma ihtimali, okuma anlama güçlüğü, stres ve kaygı ile sınıf içerisinde pasif kalma gibi doğrudan okuma-anlama becerilerini olumsuz etkileyen durumların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin doğru tespiti, bu konuda atılması gereken adımların belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuma öz yeterliliğinin okuma-anlama süreçlerindeki bu önemli rolünden hareketle bu araştırmada Tasarlayarak Anlama Modeli’ne göre

hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Kapsamı

“Tasarlayarak Anlama Modeli’ne Göre Hazırlanmış Okuma Etkinlikleri Uygulanan Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı doktora araştırmasının kapsamını ilkökul 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 530 ilkökul öğrencisine ve 10 ilkökul öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu uygulanmış olan ve bu uygulamadan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Tasarlayarak Anlama Modeli’ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Araştırmadan elde edilen nitel veriler nicel verileri nasıl açıklamaktadır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Mevcut araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği'ndeki maddelere samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda yer alan sorulara içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma becerileri eğitim sürecinde akademik başarı için temel bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin metinleri doğru anlamaları hem akademik başarıları hem de hayat boyu öğrenme süreçleri için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda özellikle okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim stratejilerinin öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri, onların akademik performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Okuduğunu anlama öz yeterlilik becerilerinin yüksek olması öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılmalarına, karşılaştıkları metinleri daha derin analiz etmelerine olanak sağlamaktadır.

Son yıllarda eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla yeni yaklaşımların geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu kapsamda Tasarlayarak Anlama Modeli öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Bu model öğrencilerin anlamlı öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak için öğretim süreçlerini planlamada kullanılır. Öğrencilerin okuduğunu anlama bağlamında öz yeterliliklerini geliştirmeye yönelik ders planlarının Tasarlayarak Anlama Modeli ile tasarlanması, öğrenme süreçlerinin daha iyi yapılandırılmasına ve öğrencilerin öğretim sürecinde bilişsel ve fiziksel olarak aktif birer katılımcı olmasına yardımcı olabilir. Yapılan bu çalışmayla Tasarlayarak Anlama Modeli çerçevesinde hazırlanmış ders etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu araştırma okuduğunu anlama becerileri ile öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla etkili ders planı tasarımlarının geliştirilmesi ve bu ders planlarının pedagojik temellere dayandırılması, öğrencilerin başarısını artıracaktır. Bu bağlamda okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmayı hedefleyen okuma etkinliklerin Tasarlayarak Anlama Modeli ile ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi gelecekte yapılacak araştırmalara ve geliştirilecek eğitim politikalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Okuma öz yeterliliği, öğrencilerin okuma eylemlerinde başarılı olacaklarına dair inançlarını ifade eder ve okuma anlama becerileri açısından büyük öneme sahiptir. Bu ilişkiyi daha iyi anlamak için özellikle okuma anlama becerilerinin geliştirilmesine dönük uygulanan derinlemesine anlamayı hedefleyen yeni tekniklerin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin incelenmesi, yapılan bu türlü çalışmaların etkilerinin süreç içerisindeki takibinin sağlanmasında oldukça önemlidir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini ortaya koymaya çalışan bir ölçek geliştirilerek öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri ele alınmaya çalışılmıştır.

Yüksek okuma öz yeterliliğine sahip bireyler, okuma stratejilerini etkin şekilde kullanmaya daha yatkındır. Bu stratejiler arasında önemli noktaların altını çizme, özetleme ve tahmin yürütme gibi yöntemler bulunur. Öz yeterlilik düşük olduğunda ise bireyler, bu stratejilere başvurmak yerine metni yüzeysel bir şekilde okurlar. Okuma öz yeterliliği yüksek bireyler, okuma süreçlerinden öğrenmeye daha açık olurlar. Metinle ilgili karmaşık konularda daha fazla sabır gösterirler ve zorluklarla başa çıkma konusunda daha cesaretlidirler. Bu da anlama becerilerini derinleştirir. Okuma öz yeterliliği yüksek olan bireyler, okuma görevlerine daha fazla çaba harcarlar ve anlamadıkları yerlerde usanmadan metni tekrar okuma eğilimindedirler. Bu da okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Okuma öz yeterliliği düşük olan bireyler ise zorlayıcı metinlerde çabucak yorulabilirler ve bu da okuma anlama becerilerini sınırlandırabilir. Yüksek öz yeterlilik, bireylerin kendilerini başarılı

görmesine katkıda bulunur. Bu durum olumlu bir geri bildirim döngüsü oluşturur. Birey, okuduklarını anlamaya devam ettikçe kendine olan güveni artar ve bu güven, daha zor metinlerle başa çıkabilme becerilerini destekler. Düşük öz yeterlilikte ise bu döngü negatif yönde işler; birey başarısız olacağını düşündükçe okuma becerileri zayıflar ve anlamada güçlük çeker. Sonuç olarak okuma öz yeterliliği, bireyin okuma sürecine yaklaşımını ve okuma anlama becerilerini doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Bu nedenle, okuma becerilerini geliştirmek isteyen bireylerin öncelikle okuma öz yeterliliklerinin artırılması, okuma başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebeple süreç içerisinde öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin çeşitli ölçme araçlarıyla takip edilmesi ve alınan sonuçlara göre yeni müdahale planlarının hazırlanması oldukça önemlidir. Bu çalışma da böyle bir müdahale planına zemin teşkil etmesi açısından oldukça önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırları

Araştırmanın genel sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma Tasaryalarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış ders etkinliklerinin uygulandığı öğrenci gruplarıyla bu dersleri yürüten ve Tasarlayarak Anlama Modeli seminerlerine katılan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile sınırlıdır. Öğretmenlerin görüşleri okuduğunu anlama öz yeterliliklerine yönelik öğretim süreçlerindeki deneyimlerine dayanmaktadır.
- Araştırma nicel ve nitel aşamalarda belirlenen 530 ilkokul öğrencisi ve 10 öğretmen ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar sadece araştırmanın uygulandığı dönemdeki katılımcıları kapsamaktadır.

1.7. Tanımlar

Uygulamalı okuma pasif bilgi aktarımı yerine metinle etkileşim kurarak okuma sürecinde aktif bir rol üstlenme ve özerk olarak anlam oluşturma sürecini ifade eder (Mannes ve Kintsch, 1987; Johson ve Afflerback, 1984; Brown vd., 1994).

Yorumlayıcı okuma anlamaya yönelik bir okuma etkinliği, ustalaşması zor bir okuma becerisi ve okurun metni aktif bir şekilde yorumlaması olarak tanımlanır (Vandendorpe, 1992; Goldman vd., 2015).

Öz değerlendirmeli okuma okurun kendi anlama süreçlerini ve okuma stratejilerini değerlendirmesini sağlayan, metnin anlaşılabilirliğini okurun ön bilgisiyle ilişkilendiren ve bu sayede bireysel değerlendirmelerin daha etkili sonuçlar vermesini sağlayan bir okuma becerisi olarak tanımlanır (Eskey, 2005; Pierce, Durán ve Ubeda, 2011).

Okuduğunu anlama bağlamında öz yeterlilik okurun metni anlama ve yorumlama konusundaki güvenini ifade eden, okuma stratejilerini seçme yeteneği, eleştirel öz değerlendirme yapabilme kapasitesi ve bilgiyi kavrayabilme becerisi olarak tanımlanır (Schunk ve Zimmerman, 2008; Bandura, 1997; Pajares, 2006).

Tasarlayarak Anlama Modeli öğrencilerin derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamak amacıyla öğrenme hedefleri belirleyip bu hedeflere ulaşmak için etkinlikler ve değerlendirme yöntemleri geliştirmeyi öngören bir öğretim modelidir (Wiggins ve McTighe, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Bu bölümde Tasarlayarak Anlama Modeli'nin Türkçe Öğretim Programıyla karşılaştırılması, modelin tarihsel gelişimi, okuduğunu anlama öz yeterliliğinin kapsam ve içeriği, felsefi temelleri ve okuduğunu anlama öz yeterliliği ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

Okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin incelenmesi, eğitim öğretimde öğrenci başarısını artırmak için kritik bir alanı temsil etmektedir. Özellikle Tasarlayarak Anlama Modeli'nin uygulanması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolunda etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Wiggins ve McTighe'nin (2005) geliştirmiş olduğu model, öğretim süreçlerinin tasarımında hedefe yönelik planlamaların önemini vurgulamakta ve bu süreçte öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin nasıl entegre edilebileceğine dair derinlemesine bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda okuma etkinliklerinin tasarlanmasında Tasarlayarak Anlama Modeli'yle bütünleşen anlama ilkelerinin kullanılması, öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini artırma potansiyeline sahiptir.

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının etkisi O'Neill ve Murphy'nin (2010) "Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Öğrenme" başlıklı çalışmasında detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu çalışma öğrenci katılımının ve öğrenme sürecinin aktif hâle getirilmesinin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca Kivunja'nın (2015) araştırması, Tasarlayarak Anlama Modeli'nin üst bilişsel yaklaşımlar ile nasıl birleşebileceğini inceleyerek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve yönetme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tür stratejiler öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmak için önemli bir temel sağlamaktadır.

Marzano'nun (2007) "Öğretim Sanatı ve Bilim" adlı eseri etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesi sürecinde Tasarlayarak Anlama Modeli'nin ilkelerinin kullanılabileceğine dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Marzano (2007) öğretim süreçlerinin planlanmasında hedef belirlemenin yanı sıra öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırmanın da okuma öz yeterliliklerini artıracak kadar önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ders planı tasarımlarında Tasarlayarak Anlama Modeli ilkelerinin uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini geliştirmekteki rolünü daha belirgin hâle getirmektedir.

Almasaeid (2017) "Tasarlayarak Anlama Modeli'nin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı araştırmasında Tasarlayarak Anlama Modeli'yle bütünlleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki somut etkilerini incelemektedir. Araştırmalar okurların metinleri anlamlandırma ve değerlendirme becerilerini geliştirmede Tasarlayarak Anlama Modeli'nin sağladığı avantajları ortaya koymaktadır. Özellikle Hattie'nin (2009) "Görünür Öğrenme" çalışması öğrenci başarısının artırılmasında hedef belirleme ile biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu tür etkinlikler okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Tasarlayarak Anlama Modeli geleneksel ders planı tasarımlarının aksine ders planlarının geriye doğru tasarlanması ilkesine dayanan bir modeldir. McTighe (2023) ve Wiggins (2005) tarafından geliştirilen bu model, öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerine odaklanır. McTighe'nin (2003) sunduğu modelin teorik temelleri öğrenmeye, ölçme araçlarına ve öğrencilerin hedeflenen becerilere anlamlı bir şekilde ulaşmalarına dayanır. Modelin uygulanması araştırmanın karma yöntem deseninde nitel verilerin toplanması ve okuduğunu anlama öz yeterliliği geliştirme süreçlerine katkıda bulunmuştur. Ayrıca Llerena'nın (2020) Ekvator'da Tasarlayarak Anlama Modeli kullanarak İngilizce öğretiminde kullanılan etkinliklerin öğretmen ve

öğrenci algılarına yönelik karşılaştırmalı çalışması tasarım tabanlı eğitim süreçlerinin nasıl etkili olabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Gloria ve Indriyanti (2019) bitki fizyolojisi öğretiminde Tasarlayarak Anlama Modeli'ni kullanarak öğrencilerin anlamlı bir öğrenme geliştirmelerini hedeflemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerle verilerin toplandığı bu çalışma karma araştırma yöntemi kullanarak gerçekleştirilmiştir ve Tasarlayarak Anlama Modeli'nin eğitimde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırma hem nicel veriler hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı tasarımın öğrencilerin okuma öz yeterliliklerine etkisinin değerlendirilmesinde model olarak alınabilir.

Tasarlayarak Anlama Modeli ders planlarının geriye dönük tasarım yaklaşımıyla oluşturulmasına dayalı etkili bir modeldir. Yurtseven ve Altun (2016) çalışmalarında bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına olan katkılarını vurgulamışlardır. Ayrıca, Uluçınar (2022) tarafından geliştirilen elektik bir program geliştirme modeli, Tasarlayarak Anlama Modeli'nin teori tabanlı değerlendirme süreçlerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar Tasarlayarak Anlama Modeli'nin öğretim süreçlerine olan katkılarını desteklemekte ve öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bilgiler sunmaktadır.

Kuntari, Rondonuwu ve Sudjito (2019) tarafından yapılan araştırmalar, Tasarlayarak Anlama Modeli'nin fen ve fizik öğretimde başarıyla uygulandığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri sürecinde anlam oluşturma yeteneklerine önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar özellikle karma araştırma deseni kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki performanslarını ve anlayışlarını geliştiren etkili bir öğretim modeli olarak Tasarlayarak Anlama Modeli'ni desteklemektedir.

Gloria ve Indriyanti (2017) Tasarlayarak Anlama Modeli'ne dayalı biçimlendirici değerlendirmelerin öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını geliştirdiğine dair önemli bulgular sunan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu

Çalışma ğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini geliştirmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi nitel veri toplama araçlarının etkinliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Som, Türkan ve Altun (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada, Tasarlayarak Anlama Modeli temel alınarak oluşturulan Eğitim Bilimleri Giriş dersi, ğretmen adaylarının başarı, tutum ve görüşleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Tasarlayarak Anlama Modeli'nin ğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu alışmalar, mevcut araştırmanın temelini oluşturan Tasarlayarak Anlama Modeli'yle oluşturulan ders planının öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini anlamak için önemli veriler sunmaktadır.

2.1. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama z Yeterliliği Açısından Trk Dersi ğretim Programına Genel Bir Bakış

Öğretmenler müfredat tasarımlarıyla öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme gibi st düzey bilişsel becerilere ulaştırmayı amaçlarlar. Bunu yapmanın en kolay yolu öğretmenin sürece dâhil olduğu ders planlarıdır. Ders planları birçok eğitimci ve araştırmacıya göre gerekli bir ğretim faaliyetidir (Ornstein ve Lasley, 2004). Dersten önce gerçekleşmesi istenilen bilgi ve yetenek ediniminin tasavvur edildiği bir n süreçtir. Eğitimciler müfredat tasarımlarını incelediklerinde bunları çeşitli kategorilere ayırmanın mümkün olduğunu (Ornstein ve Lasley, 2004, s. 147) ve öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve motivasyonlarını dikkate alarak tasarım yapabileceklerini keşfederler. Ancak müfredat birçok ğretim amacına hizmet ettiği için yanlış yorumlanması olasıdır. Bu nedenle müfredat tasarımına yönelik yapılan tanımların iyi anlaşılması gerekir. Jalongo, Reig ve Helterbran (2007) müfredat tasarımlarını sınıfta neler olacağını düşünme süreci olarak tanımlarken, Ornstein ve Lasley (2004) müfredat tasarımlarını resm planlama ve zihinsel planlama olarak ikiye ayırır. Resm planlama yapılandırılmış ve dev temelliyen, zihinsel planlama ise öğretmenin sınıftaki olaylara doğaçlama geliştirdiği tepkilerdir (Ornstein ve Lasley, 2004).

21. yüzyılda insanlar teknolojinin hızlı gelişimi nedeniyle çok sayıda algıya maruz kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini öğretim süreçleriyle bütünleştirmesini güçleştirmiştir. 21. yüzyıl insanlığı toplumsal, ekonomik ve kişisel seviyelerde ciddi zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır (Bialik ve Fadel, 2015, 2). Bu zorluk eğitim alanında da kendini göstermiş ve okul öncesi öğretim kademesinden itibaren anlamlı öğretim süreçlerinin gelişimini engellemiştir. Problemin farkında olan eğitim uzmanları, teknolojik değişimin öğrenci algıları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için anlam odaklı öğretim yöntemlerinin faydalı olacağını savunmuşlardır. Bu nedenle esasen teorik olan öğretim programlarının gerçek öğretim süreçlerine yansıtılması ve müfredat tasarımlarının öğrenci açısından hem yönetilebilir hem de anlamlı bir niteliğe sahip olması gerekmektedir.

2019 yılında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı öğrencileri bilgi üreten, üretmiş olduğu bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklere sahip bireyler olarak tanımlamaktadır (MEB, 2019, s. 5). Teoride çağdaş bir öğretim programının sahip olması gereken nitelikleri tanımlayan program uygulamada tanımlanan nitelikleri öğrencilere tam olarak aktaramamaktadır. Programda yetiştirilmek istenilen insan modeli net bir şekilde ifade edilse de sistemin ürünü olan öğrenciler öğretim programının sunmuş olduğu niteliklere sahip olmadan mezun olmaktadır. Bunun nedeni öğretim programlarında belirlenen hedeflerin öğrencilere gerekli nitelikleri kazandırma görevini üstlenen ders planlarına sirayet etmemesidir. Öğretim süreçleriyle etkili ders planlarını bütünleştirmenin yollarını arayan eğitimciler, genel itibarıyla öğretmenlerin ders planlarında kullandıkları etkinliklere vurgu yaparlar (Jasper, 1986).

Öğretim programları kâğıt üzerinde teoriktir. Öğretim programlarında belirtilen hedeflerin, uygulama temeli öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi öğretmenlere atfedilen bir görevdir. Öğretim belli amaçlar doğrultusunda bir

grubu planlanmış etkinliklere tabi tutarak gerçekleştirilebilir (Oktay ve Çakır, 2012). Öğretim programlarında değinilen nitelikler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlı bir şekilde ders planlarına aktarılmadığında ya da öğretmen ders planı hazırlama sürecine aktif olarak dâhil olmadığında sekteye uğrayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin hazırladığı ders planlarındaki ulaşılabilir gerçekçi hedefler öğretim süreçlerinin önemli bir unsuru olduğundan, teoriden uygulamaya geçişte öğretim programlarının başarı şansını artırır. Aksi hâlde amaçlara ve kazanımlara yönelik planlanmayan öğretim süreçlerinin başarıya ulaşması imkânsızdır. Planlamayı başaramayan öğretmen muhtemelen başarısızlığı planlıyor demektir (Eisenhower, 1950).

Kazanım ve açıklamalar öğrencilerin ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkiler kurabilecekleri niteliktedir (MEB, 2019, s.5). Özellikle dil öğretimi açısından soyut kavramların öğrencilere kazandırılması oldukça zordur. Soyut ve somut kavramlar disiplinlerin derin yapısında yer alırlar ve bu kavramlar eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilmediğinde öğrencilerin zihinlerinde kavram karmaşalarına neden olabilirler. Bu açıdan öğrencilere soyut kavramları kazandırma süreci öncelikle bilişsel süzgeçlerden geçirilmelidir. Türkçe dersi öğretim programında amaçlar öğretim süreçlerine yönelik etkili bakış açıları geliştirse de ders planları öğrencilerin soyut kavramları öğrenme gereksinimlerini yeterince karşılayamamaktadır. Bugünün öğretmenleri müfredat geliştirmek yerine internetten hazır şablonlar edinerek derslerini yürütmeye gayret etseler de bu yaklaşım öğretim programlarının amaçlara ulaşmasını zorlaştırmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında vurgulanan bir diğer husus da “öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleştirilmiş bir öğretim programı” (MEB, 2019, s.5) olduğuna yöneliktir. Modern öğretim programlarında öğrencilerin anlamlı ve hayat boyu kalıcı anlayışlar geliştirmeleri kabul edilen

genel amaçlardan biridir. Kalıcı ve anlamlı bir öğretimin gerçekleştirilmesi mevcut ders planlarının amaçlarından biri değildir. Bunun nedeni düşünsel süreçlerin ders planlarında ya çok az ya da hiç yer almamasıdır. Oysaki öğrenme öğrenci düşünmeye başladığı anda vuku bulan bir olgudur (Ritchart ve Perkins, 2008). Bu nedenle ders planı tasarımları öğrencileri düşünmeye güdüleyecek temel soru ve süreçleri barındırmalıdır. Aksi hâlde düşünmeyen öğrenciler, temel ve ezber bilgilerin ötesine geçemeyecekleri için unutulması kaçınılmaz olan bilgilere hapsolacaklardır.

Öğretim programlarında müfredatın olduğu kadar ders planlarının da uzak ve yakın hedeflerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konulması istenir. Bunun temel nedeni kazanım ve istenilen sonuçlar açısından uygulanabilir gerçekçi hedeflerin belirlenerek ders planlarıyla bütünleştirilmesinin hem öğretmen hem de öğrenci için birçok fayda sağlamasıdır. 2019 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı modern öğretim için önemli ve etkin amaçlar belirlemiş olmasına rağmen kâğıt üzerinde kalmaya devam etmektedir. Uygulama sürecinde bu amaçları gerçek öğretim süreçlerine entegre edebilmek için etkili ders planlarına gerek vardır. Çünkü ders planlarının öncelikle mevcut konu hakkındaki bilgiye yönelik bütüncül bir eğitim öğretim sürecine yardımcı olması beklenir (Jensen, 2001). Bu şekilde ders planı yapan öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını, dersin hedeflerini, öğretim etkinliklerini, uygulama aşamasında ihtiyaç duyacakları malzemeleri ve öğrencilerin nasıl değerlendireceğini düşünme fırsatı yakalarlar.

Disiplinler birçok açıdan birbirleriyle ilişkilidir. Öğretmen ders planı hazırlarken süreç içerisinde uygulayacağı öğrenme etkinliklerini ve bir sonraki aşamada dersin bağlantı kurabileceği noktaları düşünmelidir. Geçmişte uygulanmış ve gelecekte uygulanacak dersler arasındaki bağlantıların hem öğrenme hem de değerlendirme açısından göz önünde bulundurulması gerekir. Böylece öğretmenler farklı disiplinlerdeki bağlantıları dikkate alırken aynı

zamanda öğrencilerinin disiplinler arasındaki açık bağlantılarla dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilirler.

Ders planları öğretmenlerin öğretilecek konu alanı içeriğiyle ilgili ilk bilgilerini değerlendirme olanağı da tanır (Reed ve Michaud, 2010). Türkçe dersinde karmaşık bir dil bilgisi kuralları öğretilecekse ve öğretmen kurallardan emin değilse ders planlama sürecinde bu konudaki bilgilerini gözden geçirmek için adımlar atabilir. Benzer şekilde öğretmen bir kelimenin Türkçe yazımını karıştırıyorsa ders planı tasarımı sürecinde bu eksikliğini giderebilir. Bu açıklamalar öğretim programlarının hedefe ulaşmaya çalışırken ders planı hazırlama sürecinin hatalardan arınık hâle getirilmesindeki önemi ifade eder.

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimizi ve yetkinlikle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019, s. 6). Eğitim sisteminin belirtilen genel hedefleri üç aşamada bilgi, beceri ve davranış açısından kategorilere ayrılmıştır. Bu ayırım mevcut araştırmaya konu olan Tasarlayarak Anlama Modeli'nin hedefleriyle kısmen uyushmaktadır. Fakat program hedefleri gerçek öğretim süreçlerinde uygulanabilir olması bakımından açıklayıcı değildir. Hedefler açıklandığında onları gerçekleştirecek ders planlarında nelerin olması gerektiğine dair net ifadeler vurgulanmalıdır. Aksi hâlde öğretmenler, öğretim süreçlerine rehberlik eden öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirebilir hedeflerden uzaklaşarak tutuma dayalı hedeflere dönüştürürler. Hedefleri bilgi, beceri ve davranış açısından netlik kazanan bir ders planı öğretmeni süreç içerisinde öz güven sahibi bir lider ve kolaylaştırıcı hâline getirir (Jensen, 2001). Böylece öğretmen neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağı konusunda derin bir anlayışa sahip olarak öğretim sürecini yürütür.

Amaçlara yönelik netlik öğretmenlerin tüm bilgileri topladığı ve ayrıntılara karar verdiği bir öğretim süreci sağlayacağından ders sorunsuz bir akış eğilimine girer. Bu şekilde öğretmen ders kitabındaki sayfaları umutsuzca karıştırmak ya da fotokopi alma telaşına düşmek zorunda kalmadan ders

süresini verimli bir şekilde kullanabilir. Ders sürecinde ne yaptığını bilen öğretmen öğrencilerinin gözünde sürece hâkim ve daha güvenilir bir uzman olarak saygınlık kazanır. Net amaçlar öğretmenlerin ders planlama sürecindeki zaman kaybı algısını da ortadan kaldırır. Sistematik bir şekilde hazırlanan ders planları son aşamada en yetkin hâllerini alırlar.

21. yüzyıl becerileri birçok açıdan açıklandığı hâlde genel olarak modern toplumda önemli olan becerilerin tam bir tanımını ifade etmez (Ercikan ve Oliveri, 2016). Becerilere yönelik yapılacak tanımlar bilgi toplumunun eğitim öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklere sahip bir öğretim programı oluşturma ve öğretmenlere ders planı hazırlama sürecinde rehberlik edebilir. Bu nedenle hızlı bir değişimin içine giren eğitim dünyasında Türkçe öğretim programlarına anlama, derin öğrenme ve bilginin içselleştirilmesi gibi yeni hedeflerin eklenmesi gereklidir. MEB 2019 Türkçe Eğitim Programında değinilen sarmal yaklaşım öğrencilere bu anlamda derin bir öğrenme sunmadığı aşikârdır. Öğretmenler her disiplinin ayrılmaz bir parçası olan Türkçe ders planıyla öğrencilerin konuşma, okuma, yazma, anlama ve kelime dağarcığını geliştirirken, Türkçe dersinin öğrencilerin dili anlayarak müfredatın tamamına erişim sağlamasına yardımcı olan bir ders olduğunun farkına varmalıdır. Türkçede okuduğunu anlama tüm disiplinlerde başarı için gerekli bir derstir.

Tasarlayarak Anlama Modeli'nin sunmuş olduğu ders planı şablonu öğrenme hedeflerine yönelik standartlar belirlemiştir. Bu standartların amacı öğrencilerin dili net bir şekilde konuşması, anlaması ve fikirlerini çeşitli şekillerde aktarmalarını sağlamaktır. Bu açıdan Türkçe Dersi Öğretim Programının belirlemiş olduğu nitelikler Tasarlayarak Anlama Modeli'yle bütüncül bir şekilde kullanılabilir niteliklere sahiptir. Türkçe Dersi Öğretim Programının benimsemiş olduğu hedefler göz önüne alındığında öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirmek için soru sormayı, ulaşılmış oldukları anlayışı kontrol etmek için üst bilişi kullanmayı, kelime dağarcıklarını geliştirmeyi, tartışmalarda ortaya çıkan farklı fikirlerle bilgi inşası sağlamayı, öz

değerlendirmeyi ve etkili iletişim için uygun olan dilsel öğeleri seçmeyi öğrenmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programının hedeflerine ulaşmak için ders planlarının iyi yapılandırılmış hedefler üzerine temellendirmelidirler. Bu şekilde öğrenciler açıklama, yorumlama, uygulama, empati kurma, öz değerlendirme ve muhakeme yoluyla anlayışlarını geliştirebilir ve fikirlerini somut hâle dönüştürebilirler. Böylece ders planları öğrencilerin düşüncelerini netleştirmesine yardımcı olurken aynı zamanda yazma, okuma, anlama, konuşma ve dinleme süreçlerinde düşüncelerini düzenlemelerine de katkı sağlayabilir.

Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiştir (MEB, 2019, s.7). 21. yüzyıl becerileri dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olmak üzere dört ana alandan oluşmaktadır (Soyuçok ve Batur, 2018). Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini etkileyen alt faktörleri de göz önünde bulunduran ders planlarına ihtiyaçları vardır. Öğrenciler akıcı bir şekilde okuma ve okuduğunu anlamaya teşvik edilmelidir. Bunun için ders planları her anlamda okuduğunu anlama öz yeterliliğini teşvik edecek şekilde hazırlanmalıdır. Öğrencilere kütüphane tesisleri sağlanırken aynı zamanda öğretimin bir parçası olan okuduğunu anlama öz yeterliliği konusunda evde de belirli hedefleri gerçekleştirmeleri istenmelidir. Öğrenciler doğru yazma ve noktalama işaretleri ile uzun süre okuma sürekliliği ve becerisine sahip olmalıdır. Tasarlayarak Anlama Modeli'nin sunduğu şablon öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin kapsamını genişletmek ve dil bilgisi çeşitliliğini sağlamak için etkili bir tasarım şablonu sunmaktadır. Bu şekilde öğrenciler açıklama, karşılaştırma, özetleme ve değerlendirme yaparak oluşturdukları metinlerin konu alanı bilgisi yönünden kendileri için daha anlamlı olmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin kelime dağarcığı edinimi ve hâkimiyeti tüm öğretim programının onlara aktarmak istediği kazanımların temel niteliklerinden biridir (Department for Education, 2011, s.11). Bu nedenle ders planları öğrencilerin

mevcut bilgilerini sistematik olarak inşa ederken aktif olarak da kelime hazinelerini geliştirmelidir. Kelime hazinesi geliştirilirken kavramlar arasında bağlantılar kurmak gerekir. Bu şekilde öğrencilerin bildikleri ve yeni öğrendikleri kelimeler ile benzer kelimeler arasında anlam boyutuna ulaşmaları sağlanabilir. Böylece öğrenciler metnin vermiş olduğu mesaja ulaşmak için okurken, konuşurken, yazarken ve dinlerken kullanabilecekleri kavramların kapsamını disiplinler arası bir boyuta taşıyabilirler. Ders planları öğrencilerin düşünce gücünün farkına varmaları ve kavram etrafında şekillenen bilgilerini gerçek hayatta kullanabilmeleri için hazırlanır (Wiggins ve McTighe, 2006, s. 43). Çünkü öğrencilere hedef dildeki kavramları öğretmek özellikle önemlidir. Bu açıdan Tasarlayarak Anlama Modeli her disiplinin kökünde bulunan temel kavramlara odaklanır. Bilişsel süreçler öğrencilerin kavramı düşünmelerini sağlar ve kavramsal bilgilerin zihinlerinde kalıcı hâle gelmesine yardımcı olur.

Türkçe öğretiminin temel amacı hedef kitleye anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır (Önkaş, 2008). Okuduğunu anlama hakkında çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen ortak bir uzlaşma olmaması şaşırtıcıdır (Rumelhart, 1991; Bourdieu, 1996; Perkins, 1998). Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek için dil öğretiminin dört temel yetkinliği olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bir bütün olarak birbirini etkilediğini kabul etmek önemlidir. Dilsel becerilerden birinin gelişimi öteki becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Sever, 1998, s. 54). Türkçe dersi öğretim programının temel amacı olan anlamlı okumayı gerçekleştirmek için temelde anlamamanın nasıl gerçekleştiğini bilmek gerekir. Bu nedenle Tasarlayarak Anlama Modeli okuduğunu anlama öz yeterliliğini gerçekleştirmek için öğrencilerin bilgiyi açıklama, yorumlama, uygulama, empati kurma, farklı bakış açısı geliştirme ve öz değerlendirme yapma yetilerini çeşitli etkinliklerle geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü öğrenciler artık dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülenmiyor tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendiriliyorlar” (Güneş, 2010, s. 144).

Öğrencilerin Türkçe derslerinde amaçlanan anlamlı okumayı bilişsel düzeyde gerçekleştirebilmesi için hedeflerin makul düzeyde anlamının altı yönü göz önünde bulundurarak sağlanabilir. Türkçe dersi öğretim programlarında kazanımlar “öğretim süreci içerisinde planlanmış yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB, 2006, s. 11). Türkiye Yeterlilik Çerçevesine göre belirlenen ve öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları temel becerileri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dilde iletişim
- Bilim ve teknolojide temel yetkinlikler
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve irade
- Öğrenmeyi öğrenme
- Dijital yetkinlik (MEB, 2009, s. 5).

Yukarıda belirtilen beceriler günümüzün hızla değişen toplumsal gereksinimlerini karşılamak için yeterli olabilir. Bunu sağlamanın yolu yoğun bilgi akışının kontrol edilmesi ve öğrencileri anlam odaklı bir öğretim fırsatı sunmaktır.

2.2. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları

“Akılcı ders planlarını savunanlar, öğrenmenin özel amaçlarının genel amaçlardan ayrılması gerektiğini vurgularlar” (Socket, 1972, s. 30). Genel amaçlar belirli hedeflere bölünür ve sınırlandırılır. Özel hedefler ise genel hedefler ışığında belirlenir. Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları incelendiğinde amaçların demode olduğu kadar katı olduğu da görülür. Bu durumda ortaya iki soru çıkar:

- Genel amaçlar ile özel amaçlar arasındaki ilişki nedir?

- Araçlar ve amaçlar arasındaki ilişki nedir?

Bazı öğretim programı teorisyenleri bunları birer sorun olarak kabul etseler de net bir şekilde tanımlayamamışlardır (Sokkett, 1972). Bu nedenle öğretim programlarının amaçlarını belirlemek ve bazı çözüm önerileri sunmak tüm rasyonel ders programlarını, ders planlama girişimlerini incelemeyi değerli hâle getirir (Westbury ve Steimer, 1971).

Ders programlarının hedefleri üç kaynaktan elde edilir: toplum araştırmaları, öğrenciler hakkında yapılan araştırmalar ve konu alanı uzmanlarının önerileri (Tyler, 1949). Toplumsal araştırmalarından elde edilen kaynaklar çağdaş yaşamın gerekliliklerine, ihtiyaçlarına, geleneklerine ve kalıcı değerlerine odaklanırken, ders programı tasarımcıları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme tarzlarına odaklanır. Konu alanı uzmanları ise hangisinin daha önemli olduğunu belirleyerek öğretim programı içinde olması gerektiğine karar verirler. Bu açıdan ders programlarının hedefleri ilköğretim, ortaöğretim ve lise dersleri gibi birkaç yıllık eğitimle hedeflenecek genel ve özel amaçları ifade eder (Pınar, 2019).

Öğretim programlarının hedefleri ders planlarıyla ortaya çıkması beklenen okul sisteminin genel ve uzun vadeli eğitsel ürünleridir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel beceri kazanmaları bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütün içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s. 8). Özel amaçlar için yapılan bu kritik tanım daha çok genel amaçları ifade etmektedir. Bu nedenle Türkçe dersi için özel bir hedef okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek olabilir. Diğer taraftan hedefler kısa vadeli değil uzun vadede sonuçlara odaklanmalıdır. Ancak bu şekilde öğretim programları öğrencileri 12 yıllık örgün eğitimin belirlediği özel hedeflere ulaştıracak niteliklere sahip olabilir.

Günümüzde teknoloji, bilişim ve iletişim alanında ortaya çıkan hızlı değişimler bu değişimlere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim programlarının özel ve genel hedeflerini sürekli olarak gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Türkçe öğretim programlarında zaman zaman köklü değişikliklere gidilir ve programlar gözden geçirilerek geçişli güncellemeler yapılır (Demirel, 1992). Bu açıdan Türkçe dersi öğretim programlarının özel ve genel amaçları güncellenirken öğrencileri hayat boyu öğrenen bireyler hâline getirmek için dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama becerilerini değişen günümüz dünyasına göre yapılandırmak gerekir. Bu nedenle “tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s. 8). Bu tür bir yapılandırmaya yönelik hazırlanacak ders planları üst bilişsel becerilere (analiz, sentez, değerlendirme) uygun şekilde tasarlanmalıdır. “Aksi hâlde ders planı hazırlayan öğretmenler hedeflenen üst bilişsel beceriler geliştirememesi ve hedefleri ayırt edememesi riskiyle karşı karşıya kalır” (McTighe ve Wiggins, 1999, s. 5).

Türkçe Dersi Öğretim Programında belirlenen genel ve özel hedeflerin tamamı okuduğunu anlama öz yeterliliği ile yakından ilişkilidir. Özel hedefler dört dil becerisinin yanı sıra, satır aralarında okuduğunu anlama öz yeterliliğini vurgulayan ifadelerle doludur: bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinsel yapılandırma, okuduğunu anlama, bakış açısı, değerlendirme ve sorgulama (MEB, 2019). Bu nedenle Türkçe dersine yönelik hazırlanan bir ders planı bilgiyi öğrenciye aktarmaktan çok daha fazlasını içermelidir. “Gerçekten de sadece programın amaçlarının ders kitaplarında belirtilmesi kapsamın temel hatasıdır” (McTighe ve Wiggins, 1999, s. 86). Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin ortaya çıkması için keşfe, bakış açısına, sorgulamaya ve değerlendirmeye yönelik hedef belirleyiciler öğretmenler olmalıdır. Tasarlayarak Anlama Modeli’nin ders planı hazırlamadaki amacı öğrencileri derinlemesine düşündürüp öğretmenin değerli gördüğü bilgi ve becerileri ders planlarıyla bütünleştirmektir.

MEB'in 2019'da yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programında vurgulanan birçok özel amaçtan biri de değerlerdir. “Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi” (MEB, 2019, s. 8). Tasarlayarak Anlama Modeli değerler gibi soyut kavramları öğrencileri düşündürerek ve düşünceyi mümkün olduğu kadar somutlaştırarak aktarır. Bilişsel bir amaç olarak düşünmek soyut bir kavram olan okuduğunu anlamayı öğrencinin zihninde oluştururken öte yandan anlamlı hâle gelmesi için de öğretim süreçleriyle bütüncül bir şekilde kullanılan ders planlarına başvurur. En nihayetinde soyut kavramlar zıt ve benzer modellemelerle öğrenciye aktarılır. “Aslında okuduğunu anlamaya yönelik en büyük hata öğrencilerde ortaya çıkan soyut anlamaların kanıtı olarak kullanılan test araçlarıdır” (McTighe ve Wiggins, 1999, s. 125).

Tasarlayarak Anlama Model'iyle hazırlanan ders planlarındaki genel ve özel hedefler öğretmenlerin öğretebileceği ve öğrencilerin anlayabileceği hedefler olarak ifade edilir. “Öğrenciler hedeflere yönelik değerlendirme listelerinde yer alan ölçütleri içselleştirdiklerinde öz değerlendirme yapmak ve kendi çalışmalarını gözden geçirmek için daha donanımlı olurlar” (McTighe ve Wiggins, 1999, s.162). Türkçe Dersi Öğretim Programı derin ve kapsamlı bir alanı özel hedef olarak belirlese de konu alanı içeriği bir şekilde göz ardı edilebilir. Bunun nedeni ders planı hazırlayan öğretmenlerin pedagojik açıdan belirlenen özel hedefleri ders planına yeterince etkili bir şekilde yansıtamamasıdır. Bu nedenle öğretmenler ders planı oluştururken konu alanı bilgisini daha gerçekleştirilebilir hedefler olarak nasıl somutlaştıracaklarını hem genel hem de özel hedefler açısından dikkate almalıdır.

2.3. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Öğretiminde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları

“Dil öğretimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada dengeli bir şekilde kullanılmalıdır” (MEB, 2019, s. 8). Genel itibarıyla ders planları beş

duyu organına hitap edecek şekilde hazırlandığında daha etkili olabilir. Bunun için öğretmenler Türkçe dersi öğretim süreçlerine çok yönlü yaklaşmalı, farklı öğretim yöntem ve tekniklerine ders planlarında yer vermelidir. Tasarlayarak Anlama Modeli derin bir öğrenmenin ortaya çıkması için bilgi transferini hem disiplinler açısından hem de gerçek hayat senaryolarında kullanılmak üzere farklı yöntem, tekniklerle ve etkinliklerle destekler.

Modern eğitimin bir yansıması olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen öğrenme ve öğretme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdan ziyade radikal yapılandırmacılığı benimsemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler konuya ya da derse değil özerk öğrenme üzerine düşünür ve deneyimlerinin vermiş olduğu anlamlardan bağımsız olarak bilgiye odaklanırlar (Hein, 1991, s. 46). Kısacası bilgi hazır paket hâlinde öğrencilere sunulmaz. Bu yöntemle öğrencilerin bilgiyi bilişsel süreçlerin desteğiyle yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri amaçlanır. Öğrenme süreçlerinde yeni bilgiler ön bilgilerin ışığında alınır, incelenir, anlamlandırılır, ön bilgilerle bütünleştirilir ve zihinde yapılandırılır. Ön bilgilerin yeni öğrenmelerle etkileşim kurabilmesi için öğretim sürecinde farklı etkinliklerin kullanılması gereklidir. Bu şekilde “öğrenci, kendi aktif çabasıyla öğrenir, kimse ona öğretmez” (Güneş, 2010, s. 6).

“Öğrenciler öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılım sağlamalı ve kendi sorumluluğunu alma konusunda teşvik edilmelidir” (MEB, 2019, s. 8). Yapılan açıklama radikal yapılandırmacılıkta bilginin öğrenci tarafından aktif olarak oluşturulduğu etkinlikleri ifade etmektedir. Radikal yapılandırmacılık bu yönüyle bilişsel yapılandırmacılığa benzese de öğretim sürecinin odak noktasında öğrenci olduğundan bilişselliğe daha fazla önem veren bir yöntem bilim sunmaktadır. Bu açıdan Tasarlayarak Anlama Modeli de radikal yapılandırmacılığın sunmuş olduğu yöntem bilimi benimser. Özellikle sorgulama süreçleri bilginin zihninde doğurtulmasını ve hazır bilgiden uzak durularak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlar. Böylece okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında bireysel performansın sonunda bilişsel ve fiziksel anlama ürünleri ortaya çıkar.

Öğrenme öğretme etkinlikleri Tasarlayarak Anlama Modeli'nin üçüncü aşaması olan öğretim süreçlerinin planlanması aşamasında kendini daha net belli eder. Bu aşamada bilgiyi öğrenciye doğrudan transfer etmek yerine önce bilişselliği vurgulayan düşünsel süreçlere, öğrenciye yönelik etkili bilişsel yapılandırmalara ve temel işlevlere yönelik öğrenme öğretme etkinliklerine odaklanılır. Bu nedenle bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinlik olarak ortaya çıkar (Bettencourt, 1992). Tasarlayarak Anlama Modeli eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin geçmiş deneyimlerine, karşılaştıkları zorluklara, ihtiyaçlarına ve özellikle de dilin dört temel becerisine uygun olarak belirler. Bu süreçte tüm öğrencilere konuyla ilgili sorular sorarak onların bilişsel hedeflere ulaşmalarını sağlar. “Öğrencilerin kültürel ve dilsel geçmişleri ile yeteneklerinin dil kullanımlarını nasıl şekillendirdiğini, aynı zamanda ünite içinde dilsel açıdan hangi unsurların zorluk oluşturduğunu ve sınıfın benzersiz dil öğrenme arzularını dikkate alır” (Heineke, 2018, s. 104).

“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmalı ve uygulanmalıdır” (MEB, 2019, s. 9). Bugün eğitimciler testler ve ulusal çapta kullanılabilir programlar ile öğrencilerin bireysel olarak güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını ele almak için bireyselleştirilmiş öğretimin kullanılması konusunda hemfikirdirler” (Brown, 2004, s. 66). Tasarlayarak Anlama Modeli şablonu başlı başına bireysel bir eğitim süreci hazırlama modelidir. Merkezî müfredatın ders planlarına yansımış hâli olan öğrenme hedeflerinin yeterli olmadığını savunan Wiggins ve McTighe (2005), öğrenme hedeflerinin kapsamını genişletirken öğretim süreçlerini de farklı öğretim yöntem ve etkinlikleriyle bütünleştirir. Bu farklı öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın benzersiz yapısının tek bir öğrenme hedefi altında toplanmasını sağlar.

Modern eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğretim sürecinin merkezinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum aktif öğrenme adı verilen yaparak yaşayarak öğrenmeyi ifade eder. “Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine

imkân sağlayan, aktif olarak katılabilecekleri etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir” (MEB, 2019, s. 8). Bu açıdan Tasarlayarak Anlama Modeli ile oluşturulan ders planları öğrencilerin bilgiyi transfer etmesi gerektiğini savunur. Bu şekilde öğrencilerde kalıcı anlama ve derin öğrenmelerin ortaya çıkması hedeflenir. Tasarlayarak Anlama Modeli bu hedefi konu alanı bilgilerindeki büyük fikirleri ifade eden süreçler, ilkeler ve temel kavramlarla gerçekleştirir. “Tasarlanmış ders planları öğrencileri sorgulayan, öğrendiğini transfer eden, farklı bilgi ve becerileri anlamalarına yardımcı olan kavramsal bir çerçeve sağlar” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 4).

2.4. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

“Ölçme bir niteliğin gözlem sonucunda sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir” (Turgut, 1977, s. 11). “Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir” (Turgut, 1977, s. 225). Ölçme işleminde öğrencilerin ortaya koymuş oldukları istenilen veya istenmedik davranışlar çeşitli semboller kullanılarak gösterilir. Gözlem sonrası elde edilen sonuçların objektif olarak değerlendirilmesi ölçme araçlarının etkinliğinin artırılmasına yardımcı olur. “Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir biçimde ölçülmesine, değerlendirilmesine ve planlanmasına bağlıdır” (Yücenur, Demirel ve Ceylan, 2011, s. 13). Aksi hâlde eğitim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmak zorlaşabilir ve sistemin çıktısı olan öğrenciler istenilen sonuçlara ulaşamaz. Bu nedenle “öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edinildiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır” (MEB, 2019, s. 9).

Tasarlayarak Anlama Modeli öğretmenleri birer ders planı tasarımcısına dönüştürmeyi, öğrencileri ise anlamlı ve derin öğrenmeye ulaştırmayı amaçlar. Özellikle süreklilik arz eden değerlendirme süreçleriyle hem ders planlarını hem de öğrencilerin hedeflenen okuduğunu anlama öz yeterliliğine ulaşip ulaşmadıklarını değerlendirir. Üç aşamadan oluşan şablon öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri çok çeşitli öğretim yöntem, teknik ve

etkinlikleriyle öğretim süreçlerine dâhil ederken aynı zamanda “öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişinin tespitini yapar” (MEB, 2019, s. 9). Türkçe dersi öğretim programına göre ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin başında, öğretim süreci devam ederken ve öğretim sürecinin sonunda yapılır (MEB, 2006). Fakat değerlendirmelerin nasıl yapıldığına dair ders planı tasarlayan öğretmenlere bir yöntem sunulmaz.

Türkçe dersi öğretim programlarının üç aşamada belirlediği değerlendirmeler öğretim sürecinin başında öğrencinin hazır bulunuşluğunu, süreç içinde öğrencinin eksik bilgilerini ve öğretim sürecini, sürecin sonunda ise öğrenci başarılarını değerlendirmek ve not vermek saikıyla yapılır. Tasarımla Anlama Modeli’nin sunmuş olduğu değerlendirme süreçleri üç aşamanın her birinde farklı değerlendirme araçları kullanır ve birinci aşamadan itibaren ders planı şablonunun geneline hitap edecek şekilde düzenlenir. Bu değerlendirme sistematiktir. Öncelikle okuduğunu anlama ve derin öğrenmeye engel teşkil eden kavram yanılgıları ve yanlış öğrenmelere odaklanılır. Öğretim etkinlikleri belirlenirken öğrencilerin mevcut kavram yanılgıları ve yanlış öğrenmeleri göz önünde bulundurulur” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 4). Bu tür bir değerlendirme öğretmenlere ortak müfredatı değerlendirme fırsatı verirken aynı zamanda istenilen okuduğunu anlama hedeflere yönelik öğretim sürecinde kullanılacak etkinliklerin de keşfedilmesini sağlar.

Değerlendirme süreçlerinde geri bildirimlerin önemli bir rolü vardır. Öğrenci performansları değerlendirilirken düzenli ve yapıcı geri bildirimlerin okuduğunu anlama öz yeterliliğine katkı sağlaması geri dönüt alan öğretmenlerin ise öğrenciler hakkında adil, güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapmasına fırsat tanır. “Performans hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler rencide edici değil, motive edici bir şekilde ifade edilmeli ve sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir” (MEB, 2019, s. 9). MEB’in 2019 yılında yayınlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında değerlendirmeye yönelik yapılan açıklamalar öneriden öteye geçmemektedir. “Değerlendirme derken istenilen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığının ölçütünü

belirleme eylemi kastedilmektedir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 6). Bu nedenle öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni olan değerlendirme Türkçe dersi öğretim programına ilişkin içerik standartlarının hedeflerine ve sonuçlarına yönelik kanıt toplamayı vurgulayan üst bir terimi ifade etmelidir. Bu açıdan Tasarlayarak Anlama Modeli okuduğunu anlama ve derin öğrenme için toplanan kanıtları, yapılan gözlemleri, diyalogları, geleneksel sınavları ve çoktan seçmeli testleri öğretim sürecine yayarak bir süreç değerlendirmesine odaklanır. Çünkü “sürekli bir ölçme ve değerlendirme daha iyiyi yetiştirmeye yardımcı olur” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s. 123).

Türkçe Dersi Öğretim Programı birçok açıdan çağın gerekliliklerini yansıtmaktadır (Yangın, 2005). Dünyamız hızla değiştiğinden bu değişim çağın gerekliliklerini de değiştirmektedir. Değerlendirme, değerlendirmeden daha çok anlam odaklı bir terim (Wiggins ve McTighe, 2005) olduğundan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirlenen hedefler özetleyici ve öğrenme tarzına dayalı değerlendirmelerle sonuçlandırılmalıdır. Bu sonuçlar geri bildirim verilen her konuya not vermek zorunluluğu taşımamalıdır. Öğretmenler değerlendirme süreçlerini birden çok süreklilik arz eden değerlendirme yöntemleriyle okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirerek sürdürmelidir. Yine de öğretim programlarında yer alan hedefler ders planlarında değerlendirme hedeflerinin uygulanmasını sağlayamamaktadır. Çünkü değerlendirme hedefleri ve değerlendirmeler temelde kullanılamayacak kadar belirsizdir (Bloom, 1956) bu nedenle değerlendirme hedeflerinin öğretim süreci öncesinde öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda bir değerlendirme tasnifinin ortaya çıkmasını gerekli kılmıştır.

Tasarlayarak Anlama Modeli 2019 MEB Türkçe Dersi Öğretim Programının belirlemiş olduğu değerlendirme hedefleri açısından uygulanabilir. Tasarlayarak Anlama Modeli’yle tasarlanan ders planları değerlendirme açısından çeşitliliği savunur. Geçerlik ve hedeflerin çeşitliliğine dayalı öğrenci değerlendirmesi mümkündür. Birçok ders programı da değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgular fakat önemli olan hangi değerlendirme aracının ne zaman ve neden kullanılacağını bilmek;

öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamaktır. “Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır” (MEB, 2019, s. 9). Harf notları için kullanılan değerlendirme yöntemleri karne, transkript ve üniversiteye kabul şartlarını karşılamaz. Bu nedenle Tasarlayarak Anlama Modeli öğrencileri değerlendirirken öğretmenlere değerlendirme ölçütlerini daha iyi ifade etmelerine, gerekçelendirmelerine, adil bir değerlendirme sistemi ortaya koymalarına ve iyileştirici geri bildirimler vermelerine yardımcı olur.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eksiklikleri de birçok açıdan çeşitli araştırma sonuçlarına yansımıştır. “Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreçten çok sonuç ya da ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu uygulamalara göre yapılandırmacı eğitime yönelik değerlendirmenin olduğunu söylemek mümkün değildir” (Karadüz, 2009, s. 207). Görüldüğü gibi 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının vurgulamış olduğu süreç değerlendirmesi uygulamada programın benimsemiş olduğu değerlendirme hedeflerine ulaşamamaktadır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik Epçayan ve Erzen’in (2008) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ulaşmaları hedeflenen kazanımlara ulaşma başarılarının değerlendirilmesi için kullanılan klasik ölçme araçlarıyla geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edemedikleri vurgulanmaktadır. “Mesleğimizin temel eylemi müfredat ve öğrenim deneyimlerinin belirli amaçlara ulaşmasını sağlamak için uygun bir değerlendirme süreci hazırlamaktır” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 13).

Karatay ve Dilekçi’nin (2019) Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine dair yapmış oldukları bir araştırma öğretmenlerin Türkçe sınavlarını geleneksel yaklaşımla hazırladığını tespit etmiş ve sınavlarda en çok test yani çoktan seçmeli soru türünü kullandıklarını belirlemiştir. Karmaşık sistemler örüntüsü olan dilin test ve çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirme hedefleriyle çelişmektedir.

Dilin bir bütün olarak dört temel yeterliliği olan okuma, konuşma, dinleme ve yazma temelinde değerlendirilmeli, en nihayetinde anlama açısından ölçülmelidir. Öğretim programlarının ölçmüş olduğu dış standartlara ek olarak, dil öğrenme etkinlikleri hazırlanırken, çok sayıda ölçme ve değerlendirme aracının yanı sıra çeşitli öğrenci ihtiyaçları da hesaba katılmalıdır. Tasarlayarak Anlama Modeli ders planı tasarımcısı öğretmenleri okuduğunu anlamaya yönelik ders planı hazırlamadan önce bir ölçme ve değerlendirmeci olarak düşünmelerini ve istenilen sonuçlara ulaşp ulaşmadıklarını nasıl belirleyeceklerine karar vermelerine yardımcı olacaktır (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 18).

“Dil becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmalıdır” (Çerçi, 2015, s. 202). Tasarlayarak Anlama Modeli değerlendirme konusunda öğretici ve adil bir değerlendirme ortaya koymak dışında değerlendirme süreçleri için kesin sınırlar belirlemek yerine klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını teknolojik aygıtlarla bütünleştirir. Bu şekilde dilin dört temel yeterliliğine yönelik etkin bir değerlendirme süreci ortaya koymayı amaçlar. Tasarlayarak Anlama Modeli değerlendirmeyi sadece öğretmen değerlendirmesi ile sınırlandırmaz. Akran ve öğrenci değerlendirmelerinin de öğrenme açısından önemini vurgular. “Öğrenciler veri toplamak, ilişkileri analiz etmek ve verileri görüntülemek için bilgisayar bağlantılı aygıtlar, elektronik tablolar ve grafik hesap makineleri gibi ölçme ve değerlendirmeye uygun teknolojik araçlar kullanabilirler” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 37). “Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamak öncelikle öğretim programlarından değil; öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir” (MEB, 2019, s. 6).

2.5. Tasarlayarak Anlama Modeli ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Açısından Türkçe Ders Planı Tasarımında Öğretmenin Rolü

Önceden müfredat tasarımcıları ve eğitim reformcuları öğretimin ancak uzmanlar tarafından yetkin kaynaklar kullanılarak geliştirilebileceğini ve öğretmenlerin bu kaynakları müfredat ve ders planı tasarımcılarının amaçladığı

şekilde kullanmaları gerektiğini iddia etmiştir (Clandinin ve Connelly, 1992). Böyle bir iddia eğitim öğretim süreçlerinin en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmen rolünün görmezden gelinmesine neden olmuştur. Öğretmenler sadece müfredatın araçları olarak görülmüşlerdir. Hızlı bir değişim içine giren eğitim süreçleri öğretmenlerin müfredat belirlemede ve ders planı tasarlamadaki rolü hakkında önemli algı değişikliklerini beraberinde getirmiştir. Artık öğretmen müfredat ve öğrenciler arasında basit bir arabuluculuk rolünden bir müfredat belirleyicisi ve ders planı tasarımcısı rolüne evrilmiştir (Remillard, 2005). Tasarım olarak öğretim, öğretmen ve müfredat arasında dinamik ve iş birlikçi bir etkileşim içine girmiştir (Pepin, Gueudet ve Trouche, 2013).

Öğretmenler ders planları tasarlarken öğretim programlarının belirlemiş olduğu hedefleri müfredat kaynaklarına ve yönergelere uygun yorumlara dönüştürürler. Kaynakların öğretmenin bakış açısına göre yorumlanması ve tasarlanması, öğrenci katılımını da canlı tutmaktadır (Pepin, Gueudet ve Trouche, 2013). Yine de ders planı tasarlanırken ders kitaplarının öğretmen uygulamalarını nasıl kısıtlayabileceği ve destekleyebileceği açısından birçok bilinmeyen vardır. Tasarlayarak Anlama Modeli ders planı hazırlanırken ders kitaplarının müfredat planlayıcısı olarak kullanmanın yanlış olduğunu savunur. “Birçok öğretmen için ders planlamaya yönelik varsayılan yaklaşım ders kitaplarının sağladığı bilgileri kullanmaktır. Bu yaklaşım ders kitabı ne kadar kaliteli olursa olsun akılcı değildir. Çünkü hiçbir ders kitabı farklı boyuttaki anlama hedeflerini karşılamaz” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 39).

Öğretmenlerin ders planları tasarlarken belirli bir amaç dâhilinde oluşturulmuş kitapları ve müfredat kaynaklarını öğrenci etkinliklerinin sonuçlarına uygun olarak belirli bir hedefe ulaşmak için kullanırlar (Rabardel, 2002). Öğretmenler bu kaynakları kullanarak ders planlarını şekillendirir ve farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarlar. Müfredat ve disiplin arasındaki ilişki hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından öğretimin sonuçlarını

etkiler. Brown (2009) bir öğretmenin ders planı oluşturmak için mevcut kaynakları kullanmasını ve sınıfı bu kaynaklara uygun etkinliklerle harekete geçirmesini pedagojik tasarım olarak tanımlar. Bu nedenle öğretmen öğretim etkinliklerini belirlerken disipline ait bilgi içeriklerini karakterize etmek için alan bilgisinden ve pedagojik içerikten faydalanmalıdır. Dolayısıyla pedagojik tasarım kapasitesi sadece öğretmenin bilgisi veya hedefleri ile ilgili değil aynı zamanda bilgiyi yeni durumlara transfer etme becerisiyle de ilgilidir (Ball ve Cohen, 1999). Öğretmenin mevcut eğitim öğretim kaynaklarını yorumlaması sınırlılıkları belirlemesine, ders planlarını hazırlamasına ve disiplinler arasında bilgi transferini dengelemesini sağlar (Brown ve Edelson, 2003). Bu durum bir öğretmenin pedagojik potansiyeli ve gözlemlenebilir yeteneğiyle ilişkilidir (Remillard, 2005).

Brown (2009) ders planı tasarımında öğretmenlerin kaynak algılarını açıklamak için uyum sağlama ve doğaçlama terimlerini kullandıklarını ifade eder. Öğretmenler disipline ilişkin ders planı tasarlamadan önceden planlanmış ders planı tasarımlarını inceler, hedef derse uyarlar, değiştirir ya da ihmal ederler (Brown, 2009). Fakat öğretmenlerin nitelikli bir ders planı tasarımı ortaya koyması için özgün olmaları ve meslekî deneyimlerinden faydalanarak öğrencilerine yönelik etkin bir öğretim süreci oluşturmalarıdır. Bu noktada öğretmenlerden özgün ve yaratıcı fikirler üretmeleri beklenir. Öğretmenler öğretim sürecinin kapsamını artırmak için dış kaynaklara başvururken kendi deneyimleriyle de süreci harmanlamalıdır.

Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir” (MEB, 2019, s. 6). Bu uyarlama ders planı tasarımlarını ifade eder. Bu nedenle ders planı tasarımında öğretmen, “öğrencilerin sahip olması gereken bilgileri, okuldan ayrıldıktan sonra elde ettiği bilgileri, öğrencinin başarmak için ne yapması gerektiğini ve istenilen sonuca ulaşmak için öğretmenin yapması gerekenleri belirtir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 6). Bunun farkında olan öğretmenler sürece yönelik amaçları ve öğretim etkinliklerini ders planına uyarladıktan

sonra birçok kez planlama, gözden geçirme, değerlendirme ve yansıtma döngüsünü izlerler. Bu süreç ders planının etkili bir hâl alması için gereklidir. Çünkü bu tür bir ders planı tasarımı öğretim süreçlerinin ve ön değerlendirmelerin analizinden sonra elde edilir.

Müfredat tasarımlarında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir diğer husus da hedef disiplindeki bilgilerin farklı disiplinlere transfer edilmesiyle ilişkilidir. “Öğretmenlerden öğrencinin edindiği bir kazanımın, gelişimde başka alanları da etkileyeceğini dikkate alması beklenir” (MEB, 2019, s. 7). Okuduğunu anlama bağlamında öz yeterlilik temel hedef bilginin transfer edilebilmesiyle ilgilidir. “Gerçekte bir bilgiyi anlamak öğrenilen bilginin yeni ve bazen kafa karıştırıcı durumlara aktarma becerisine sahip olmayı gerektirir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 40). Okuduğunu anlamamanın etkili bir şekilde transfer edilmesi bilinenlerin yaratıcı, esnek ve akıcı bir şekilde farklı ortamlarda veya problemlerde özerk olarak kullanma kapasitesini ifade eder. Bilginin aktarılması teknik lise öğrencisinin bir fişi prize takması değildir. “Öğrencinin verilen bilginin ötesine geçebilmesidir” (Bruner, 1957). Yani bilgiyi açıklayabilmesi, yorumlayabilmesi, uygulayabilmesi, farklı bakış açıları sunabilmesi, bilgi ile empati kurabilmesi ve öz değerlendirme yapabilmesidir. Bu durum öğrencinin konu alanına yönelik temel bilgileri ve stratejileri anlayarak bilgiyi derin öğrenmesini ve içselleştirmesini sağlayabilir.

Lim, Son ve Kim’in (2018) Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırmalarda ders planları ve öğretim etkinlikleri seçiminin öğretmenlerin meslek hayatları boyunca değişen ve gelişen bir olgu olduğuna inandıkları sonucunu ortaya koymuştur. Tasarlayarak Anlama Modeli’nin sunmuş olduğu ders planı tasarım şablonu öğretmenlere sürekli değişim gösteren öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerini uyarlayabilecekleri bir ders planı tasarım modeli sunmaktadır. Üç aşamalı bir şablon olan ders planı tasarım şablonu öğretmenlere güncel olarak ders planı tasarım standartları belirleme olanağı sağlar. “Tasarlayarak Anlama Modeli

şablonu kazanımlara yönelik bir tasarım standartları setidir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 23).

2.6. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği

Okuduğunu anlama yazılı kelimeleri anlama, okunan içeriği anlama ve metnin anlamsal yapısının anlaşılmasıdır (Healy, 2002). Okuduğunu anlama metinden anlam çıkarma sürecidir. Amaç metinde yer alan kelime veya cümlelerden anlam çıkartmak yerine metinde ne anlatıldığına dair genel bir anlayışa ulaşmaktır. Okuma okurun okurken kelimeleri ve okuma ilerledikçe kelimelerin anlamlarını düşünmesi gereken karmaşık bilişsel bir süreçtir (Horowitz, 2014). Bu şekilde metin sadece okunmakla kalmaz aynı zamanda anlam da kazanır. Yapılan tanımlara dayanarak okuduğunu anlama bağlamında öz yeterliliği okurun bir metni okuyup anlaması ve metinden elde ettiği bilgileri kullanma becerisi olarak tanımlanabilir.

Okuma yazılı metinden anlam çıkarma sürecidir (Alvermann ve Montero, 2003). Birçok bileşeni içeren karmaşık bir süreçtir. Armbruster (2001) foneme dayalı farkındalığı, fonetiği, kelime dağarcığını, akıcılığı ve anlamı okumanın beş temel bileşeni olarak tanımlar. Alvermann ve Montero (2003) ses bilgisi farkındalığının ve akıcı okuma öğretiminin çocuklarda erken okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkilediğini savunmuştur. Öğrencilerin okudukları metinleri anlamaları için okuduğunu anlama bileşenlerinin tüm alanlarının geliştirilmesi gerekir. Foneme dayalı farkındalık kelimeleri tanıma ve akıcılıkla ilişkilidir (Eldredge, 2005). Pardo (2004) okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmeden önce öğrencilerin kod çözme, akıcılık, art alan bilgisi, kelime bilgisi ve motivasyon becerileri kazanması gerektiğini ifade etmiş, okuduğunu anlamamanın tüm bileşenlerinin ilişkisini vurgulamıştır (McConaughay, 2008).

Gerek sosyal hayatta gerekse akademik süreçlerde bilgi kazanmanın en temel yollarından biri okumaktır. Okumak metni, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramayı ifade eder (Öz, 2001). Akademik süreçte öğrenci okuduğunu

anlama öz yeterliliğini geliştirmek için okuduğu metinle kıyaslamalar yapmalı, metnin ana temasını yorumlamalı, fikir yürütmeli, yargıya ulaşmak için analiz ve sentez yapmalıdır (Güneş, 2004). İnsanlar öğrenmek için okurlar ve öğrenmenin gerçekleşmesi için okunan metnin anlaşılması gerekir. Anlayarak okuma sürecinin ilk aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması okunan metni anlamaktır (Demirel, 1999).

Okuma ya da okuduğunu anlama öz yeterliliği hakkında yapılan karmaşık tanımlardan da anlaşılacağı gibi sadece metinleri oluşturan kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve dilin yapısal özelliklerini bilmek yeterli değildir. Okumak özellikle de anlayarak okumak, bilmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gerektirir (Dökmen, 1994). Bir okur okuduğu metni anlamak için çok çeşitli kapasite ve yeteneğe sahip olmalıdır. Bu kapasite ve yetenek; dikkat, hafıza, eleştirel düşünce ve görsel yetenek gibi bilişsel kapasiteleri kapsarken; motivasyon gibi okumanın amacı, okunan metnin içeriğine duyulan ilgi ve okurun öz yeterliliğini de ifade eder (Firmansyah, 2018). Okuduğunu anlama aynı zamanda kelime bilgisi, alan bilgisi, dil bilgisi, söylev bilgisi ve özel anlama etkinliklerini de içerir. Elbette belirli bilişsel, motive edici ve dilsel kapasiteler okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından kullanılan bilgi tabanıyla, metinlerle ve okurun eylemleriyle de bağlantılıdır.

Okuduğunu anlamanın iki temel bileşeni olan kod çözme ve dili anlama arasında ayrım yapmak faydalıdır (Oakhill, Cain ve Bryant, 2014). Kelimelerin anlamsal olarak kodlarını çözmek okuduğunu anlama öz yeterliliğini ifade eder. Dili anlamak ise kelimeleri ve cümleleri dolayısıyla metni anlama öz yeterliliğinin göstergesidir. Okuduğunu anlama metinde açıklanan durumun zihinsel bir temsilini oluşturmak için okuma sırasında işleyen süreçlerin ürünüdür (Kintsch, 1988). Bu zihinsel süreç metnin içerdiği bilgilerin anlaşılmasını sağlamak amacıyla okurun öz yeterliliğiyle bütünleşir (Barnes vd., 2015).

Metnin vermiş olduğu mesajı anlamak okurun anladığı mesajları iletmesine, kendisini jest ve mimiklerin ötesinde ifade etmesine ve düşüncelerini paylaşımlarına olanak tanıyan okuryazarlığın temel işlevidir (Paris ve Hamilton, 2014). Bir cümleyi anlamak için kelimelerin görsel olarak işlenmesi, fonolojik olarak tanımlanması, otografi ve anlamsal temsiller açısından söz dizimi kurallarının cümlede kullanılan kelimelerle bağlantılar kurmasını gerektirir (Perfetti ve Stafura, 2014). Fakat her cümlenin altında yatan anlamı çözümlmek yeterli değildir (Kendeou ve Christ, 2016). Öğrenci cümleler arasındaki anlamı bütünleştirmeli, metnin konu edindiği arka plan bilgisinden yararlanmalı, metnin yapısını tanımlamalı ve yazarın amacını dikkate almalıdır (Fulmer vd., 2015). Nihai ürün metnin genel anlamını yansıtan zihinsel bir temsildir (Kintsch ve van Dijk, 1978). Okuduğunu anlama süreçlerinin başarılı olabilmesi için tüm faktörlerin etkileşim hâlinde olduğu birçok okur ve metin özellikleri gibi faktörlerin bütünleşmesi gerekir (Snow, 2002). Çünkü okuduğunu anlama öz yeterliliği derin öğrenme ve diğer 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için önemlidir (Goldman ve Pellegrino, 2015).

Okuduğunu anlama öz yeterliliği yazılı kelimelerin anlaşılması, okunan içeriğin anlaşılması ve metne anlam yüklemektir (Healy, 2002). Okuduğunu anlama öz yeterliliği metinden anlam çıkarma becerisidir (Woolley, 2011). Bu açıdan bakıldığında okuduğunu anlama öz yeterliliğinde amaç kelimelerden veya cümlelerden tek tek anlam çıkartmak yerine metinde verilmek istenilen mesaj hakkında genel bir anlayış kazanmaktır. Böylece metin sadece okunmakla kalmaz aynı zamanda verilen mesajın okur açısından anlam ve ifade kazanmasına da neden olur. Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları ve sürekli geliştirmeleri gereken becerilerin başında gelir. Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin geliştirilmesi sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler için de ayrı bir önem taşımaktadır (Sidekli ve Çetin, 2017). Çünkü okuduğunu anlama öz yeterliliğine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu bilinmektedir (Sidekli, 2005).

Okuma okurun yazılı metinler aracılığıyla yazardan mesaj veya bilgi almak için gerçekleştirdiği bir eylemdir (Marsellitta vd., 2008). Yazılı sembollerin algısal beceri, kod çözme, deneyimler, dil geçmişi, zihin yapısı ve okurun muhakeme gücünden etkilenen çok karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği metnindeki anlamı ve yazarın fikrini anlama yeteneğinin ifadesidir. Carrel (1989) genel olarak okuduğunu anlama öz yeterliliğinin okur, metin, görev ve yapılandırılmış etkinlikler olarak dört yönlü bir etkileşimden kaynaklandığını belirtmiştir. Dört yönlü bir etkileşimden kaynaklanan okuduğunu anlama öz yeterliliğinin başarısı etkili problem çözme ve stratejik yönelimlerin varlığına bağlıdır. Dahası okuduğunu anlama öz yeterliliği yazılı dil ile etkileşime girme ve katılım yoluyla anlam oluşturma süreçlerinde hem okuma hem de anlam çıkarma işlemidir. Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliği okurun muhakeme ve muhakemesinin bir parçası olan etkinlikleri içerir.

Okuma esnasında okur bilgiyi işleme organı olan beyinde beş işlem gerçekleştirir. İlk işlem tanıma işlemidir. Bu aşamada beyinin görsel alanında yer alan yazılı dilin sembollerini tanımalıdır. Bu işlem her okuma eyleminde gerçekleşir. İkinci aşama tahmindir. Tahmin beyin metinde yer alan bilgilerin anlamını tahmin edilmesini ifade eder. Tahmin sürecinde beyin, metinle ilgili sorular sorar ve cevaplar arar. Beynin ulaşmaya çalıştığı cevaplar okurun ilk bilgilerine dayanır. Üçüncü işlem onaylama sürecidir. Beyin metinde yer alan bilgilere yönelik soruları cevaplarırken verilen cevapların doğruluğunu tahmin etmeye çalışır. Bu süreç bir tür doğrulama sürecidir. Bir sonraki işlem düzeltme işlemidir. Beyin var olan tutarsızlıkları veya doğrulanmamış tahminleri anlam açısından düzeltir. Son aşamada ise okuduğunu anlama ortaya çıkar (Brown vd., 1995, s. 15).

Okuduğunu anlama öz yeterliliği metnindeki sözcükleri zihinsel ve sesli olarak yeniden üretmek ve metnin içeriğini anlamaya çalışmak için yapılan aktif ve etkileşimli bir eylemdir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği geliştirilemeyecek bir beceri değildir. Farklı okuduğunu anlama beceri

türlerinin olduğunu unutulmamalıdır. Okuduğunu anlama öz yeterliliği metinde yer alan bilgileri anlamak ve uygulamak için gerekli becerileri tanımlayan bir terimdir (Diller ve Olsen, 2013, s. 42). Okuduğunu anlama öz yeterliliği gözlemleyici bir anlayışla artırılabilen aktif bir bilişsel süreçtir (Borton ve Clark, 1988, s. 15). Okuduğunu anlama öz yeterliliğini tanımlayabilecek deliller vardır: metnin şeklen anlamla ilişkilendirilmesi, anlamın deneyimlenmesi, açıklanması ve yorumlanması (Hodlow, Kennedy, Race, 1982, s. 5).

Okuduğunu anlamamanın birçok amacı olmasına rağmen akademik başarı ve öğrenmenin devamlılığını sağlamak öncelikli hedeftir. Çağın gerekliliklerini karşılamak ve akademik hedeflere ulaşmak için okuduğunu anlama öz yeterliliğine ihtiyaç vardır. Nunan (1983) okuduğunu anlamayı daha küçük birimlerden (harfler) daha büyük birimlere (kelimeler, tümceler ve cümleler) ve metindeki yazılı sembolleri çözme süreci olarak ifade eder (Nunan, 1983, s. 33). Chow (2000) da bu yaklaşımı bir okurun yazılı metni anlaması için kullandığı art alan bilgisi olarak tanımlar (Chow, 2000, s. 8).

Diller ve Olson (1982) okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin becerilerin tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği okurun metni okuyarak kazandığı bilgiyi uygulamasını sağlayan genel bilgi edinme becerisidir (Harris ve Sipay, 1980, s. 179). Okur metni kapsamlı bir şekilde anlamak için metinde yer alan bilgilere yönelik çıkarımda bulunabilmeli, kullanılan mecaz ifadeleri anlamak için yazarın amacını belirlemeli, mevcut fikirleri değerlendirebilmeli ve fikirleri gerçek durumlarda uygulamak için eleştirel olarak okuyabilmelidir. Bütün bunlar düşünme süreçleriyle ilişkilidir (Gardin vd., 1984, ss. 10-11).

Goodman (2014) ise okuduğunu anlama öz yeterliliğine farklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Goodman (2014) okuduğunu anlama öz yeterliliğini psikolengüistik bir bakış açısıyla tanımlayarak “Psikolengüistik Tahmin Oyunu” olarak isimlendirmiştir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği alıcı dil sürecinin başrol oynadığı, yazar tarafından kodlanan ve anlama ulaşan okurun

yüzeysel bir temsil inşa ettiği psikolengüistik bir süreçtir (Goodman, 2014, s. 12). Kennedy'e (1991) göre okuma sürecine uygun metinlerle başlamak öğrenme arzusunu ve entelektüel merakı destekleyerek okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Öğrenciler yeteneklerini keşfeder, metni yorumlar, düşünme yeteneklerini kullanır ve anlama ulaşırlar (Kennedy, Tipps ve Johnson, 1991, s. 12). Bu ifade Wiggins ve McTighe (1998) tarafından geliştirilen anlamamanın altı yönüyle yakından ilişkilidir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencinin metindeki bilgileri açıklaması, yorumlaması, uygulaması, empati kurması, farklı bakış açısı geliştirmesi ve öz değerlendirme yeteneğidir.

Rothi ve Heilman (1981) okuduğunu anlama öz yeterliliğini çeşitli düşünme ve dil yetilerinden etkilenen çok yönlü bir süreç olarak yazılı fikirleri anlamlı yorumlama ve etkileşim yoluyla düşünme süreci olarak tanımlar. Okuduğunu anlama öz yeterliliği bir öğrencinin yazılı materyallerden gerçek bilgileri veya fikirleri seçtiği, daha önce edindiği bilgilerle ne tür bir ilişkisi olduğuna karar verdiği, kendi ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamak için bunların uygunluğunu ve değerini yargıladığı bir düşünce sürecidir (Schaeffer ve Kennedy, 1981, ss. 191-192). Okuduğunu anlama öz yeterliliğine yönelik yapılan tüm tanım ve açıklamalar okurun metinden elde ettiği bilgiye yönelik açıklama, yorumlama, uygulama, empati kurma, farklı bakış açısı sunma ve öz değerlendirme yaparak ulaşılmış olduğu anlamı sentezlemesi gerektiğini göstermektedir.

2.6.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Bileşenleri

Bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu çağımızda en etkili öğrenme yollarından biri okumaktır. Öğrenciler elde ettikleri bilgilerin büyük çoğunluğuna okuduğunu anlama yoluyla ulaşırlar. Bu durum bizi okuduğunu anlama öz yeterliliği gücü yüksek olan öğrencilerin daha kolay öğrendiğini, okuduğunu anlama öz yeterliliği gücü zayıf olan öğrencilerinse daha zor öğrendiği yargısına götürür (Özçelik, 1987, s. 101). “Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin bütün öğrenme alanları için son derece önemli, önemli olduğu

kadar da belirleyici bir beceri konumundadır” (Beydoğan, 2010, s. 8). Öğrencilerin bu önemli beceriyi edinme biçimlerinin incelenmesi ve bu becerinin bileşenlerinin net bir şekilde ortaya çıkartılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama öz yeterliliği okurun bilgisi ve zihinsel bir temsilin detaylandırılmasıyla sonuçlanan karmaşık bir bilişsel yetenektir. Güncel okuduğunu anlama modelleri metni anlama sırasındaki süreçlerin farklı bilişsel becerilerle ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Ayrıca hem kısa hem de uzun bellek bileşenlerinin bu süreçte temel bir rol üstlendiği düşünülmektedir (Meneghetti, Carretti ve De Beni, 2006). Okur metni işlerken tutarlı bir anlamsal temsil oluşturmak için ön bilgiye başvurmalı, bu bilgiyi depolamalı ve gerektiğinde güncellemelidir (van den Broek ve Kremer, 2000).

Okuduğunu anlama öz yeterliliği hakkında yapılan araştırmalar genellikle yetenekli ve az yetenekli okurları ayırt eden süreçleri ve bileşenleri dikkate alarak bireysel farklılıkları incelemiştir (Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrenciler ortalama bir IQ’ya sahip olan ancak bir metnin anlamını kavramakta genellikle başarısız olan öğrencilerdir. Okuduğunu anlayan ve anlamayan öğrenciler arasındaki karşılaştırmalar çıkarım yapma yeteneği gibi okuduğunu anlamamanın genel veya belirli yönlerini ölçen görevler kullanılarak yapılmıştır (Yuill ve Oakhill, 1991; Stothard ve Hulme, 1992; Cain ve Oakhill, 1996; Ehrlich ve Remond, 1997; Nation ve Snowling, 1998). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin okudukları bilgileri daha önce aşına oldukları bilgilerle bütünleştirmeyi ve uzun süreli bellekten çağırmayı gerektiren bilişsel süreçlerde zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliği düşük olan öğrenciler metindeki bilgileri ilişkilendirmekte ve bir metnin özünü veya ana temasını belirlemek için bağlantı kurmakta zorlanırlar (Palincsar ve Brown, 1984).

Okumak karmaşık bir bilişsel süreçtir. Okuduğunu anlamak için beynin dilsel ve görsel bilgiler arasında yeni bağlantılar kurması gerekir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği, kod çözme ve dil bilimsel anlamamanın iki ürünüdür

(Gough ve Tunmer, 1986). Gough ve Tunmer'a (1986) göre kod çözme ve okuduğunu anlama için gerekli olan her bir ölçüt, okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimi için gereklidir. Her iki bileşen de okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen neredeyse tüm değişkenlerden sorumludur (Castles, Rastle ve Nation, 2008, s. 27). Hollis Scarborough'un (2001) çalışmaları bu görüşü desteklemektedir. Scarborough (2001) dil bilimsel okuduğunu anlama kavramına kelime bilgisi, dil yapısı, sözel muhakeme ve okuryazarlık gibi değişkenler ekleyerek ön bilgiyi de içermiştir. Hem kelime bilgisi hem de dili anlama, okuduğunu anlama öz yeterliliği için kritik öneme sahiptir (Rowe 2005; Rose, 2006). Bir alanda güçlü olmak diğer alandaki açığı kapatmaya yetmez. Okuduğunu anlama sürecinde kelime bilgisi ve metni anlama koordinasyonunun sağlanması elzemdir (Scarborough, 2001).

Okuma genellikle tek bir eylem olarak düşünülse de beyin okuma sürecinde aynı anda birçok işlem gerçekleştirir. Okuduğunu anlamanın kodlama, akıcılık, kelime bilgisi, cümle yapısı, tutarlılık, muhakeme, art alan bilgisi, kısa süreli bellek ve dikkat gibi dokuz bileşeni vardır. Bu dokuz bileşen okuma deneyimini etkili bir şekilde ortaya koymak için gereklidir ve öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek için tüm bu bileşenlerin gelişimine yardımcı olunmalıdır.

2.6.2. Anlam Çözümleri

Kod çözme harf dizelerini ses bilgisine dayalı bir biçimde kodlama yeteneğidir (Perfetti, 1985). Yazılı kelimelerin tanınmasına yönelik en önemli adım harf veya harflerin bir kombinasyonun ses birimleri aracılığıyla temsili anlamına gelen alfabetik ilkeyi kullanmaktır (Stanovich, 1986). Alfabetik ilkenin uygulanması seslerin kısmen konuşma birimleri olarak duyarlılığına bağlıdır (Ramsey vd., 2018). Öğrenciler okumayı yazılı kelimeleri en küçük birimlerine ayrıştırarak ve daha sonra sesleri farklı birimlere özümseyerek öğrenirler. Öğrencilerin okumayı öğrenebilmesi için ses birimlerini kelimelerle harmanlaması gerekir. Ses birimlerini kelimelerle harmanlayabilen öğrenciler sonraki öğretim kademelerinde kelimeleri veya kelime gruplarını mümkün

olduğunca çabuk tanımayı öğrenirler (Perfetti, 1985) ve öğretmenler kod çözme yi giderek zorlaşan kelimelerin doğru telaffuzuyla ölçebilirler.

Okuduğunu anlama öz yeterliliği kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin anlamlarını bilmeyi gerektirir. Öğrenciler söz, söz dizimi ve anlam bilim düzeyinde bir yazarın yazılı mesajını anlamaya çalışırlar. Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliğinin kod çözme ve dilin anlama bileşenlerine bağlı olduğu iddia edilir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990; Carver, 1993). Okuduğunu anlamaya ilişkin teorilerde kod çözme ve dili anlamının okuduğunu anlama öz yeterliliği için gerekli olduğu fakat hiçbirinin tek başına yeterli olmadığı belirtilir. Okuma bileşenlerinin kendi doğasında olduğu gibi okuduğunu anlama öz yeterlilik ölçütleri arasında da farklı gelişimsel değişkenler mevcuttur (Ramsey vd., 2018). Kod çözme 3. sınıfa kadar iyi gelişirken kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği uzun yıllar gelişmeye devam eder (Sticht, James ve Pearson, 1984).

Kelime dağarcığı kelimelerin sözel anlamlarının ve bu anlamlara bağlı kavramların bilgisini ifade eder. Kelime dağarcığına ilişkin genişlik kelime tanıma becerileri ve okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde de etkilidir (Beck ve McKeown, 1991; Aarnoutse ve Van Leeuwe, 1998). Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için her şeyden önce sözcükler tanınmalıdır (Akyol, 2010). “Sözcüğün tanınması okurun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metnin yanlış anlaşılma veya anlaşılama durumu ortaya çıkar (Epçaçan, 2009, s. 2). İlkokul yıllarında kod çözme, okuduğunu anlama, kelime dağarcığı ve heceleme üzerine yapılan araştırmalar da bu sorunları incelenmiştir (Butler vd., 1985; Aarnoutse ve Van Leeuwe, 1988; De Visser, 1989). Sonuçlar okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin düşük sözel temsil becerilerinin kod çözmede ekstra işlemlere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimi için gerekli olan dikkat ve kısa süreli bellektir. Bu kaynaklar sınırlı olduğundan kod çözme, çıkarım yapma ve

anlama gibi işlemlerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Walczyk vd., 2014).

Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimi için bazı önemli becerilere sahip olmak gerekir. Bu becerilerin ilki metindeki kelimelerin kodunu çözmektir. İkinci önemli beceri ise metindeki sözcükleri ve sözcük anlamlarının metni okumaya geçmeden önce bilinmesidir (Weinman vd., 2013). Bu iki beceri okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından oldukça önemlidir. İlkokul kademesindeki öğrencilerin %10 ile %15'inin okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı ileri sürülür (Yuill ve Oakhill, 1991). Kod çözme konusunda yapılan araştırmalar okuduğunu anlama öz yeterliliğinin akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir (Royer vd., 1990; Cain ve Oakhill, 2006; Kolic-Vehovec vd., 2011). Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliğinin temel bir becerisi olan kod çözme yeteneği kritik öneme sahiptir.

Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin önemli bir değişkeni olan kod çözme hakkında yapılan araştırmalardan önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama öz yeterliliği, kod çözme becerisinin toplam değişkenlerin %33 ile %85'i arasında değişen bir bileşeni olarak açıklanmaktadır (Savage, 2001; Storch ve Whithurst, 2002; Johnson vd., 2006; Adlof vd., 2006; Klassen vd., 2009). Wise (2010) tarafından yapılan bir çalışmada kod çözme becerisinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri açısından etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Wise vd., 2010). Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliği kelimelerin anlamını, cümleleri ve dil bilgisini anlamayı gerektirir (Hoover ve Gough, 1990).

Birinci sınıfta okuma yönergeleri kullanılmaya başlandığı anda kod çözme ve okuduğunu anlama ilişkisi zamanla azalır (Adlof vd., 2006). Sınıf içindeki öğretim etkinliklerinin okuduğunu anlama öz yeterliliğiyle nicelik açısından net bir bağlantısı olduğu görülmektedir (Bishop ve Adams, 1990; Metsala ve Ehri, 1998; Fitzgerald ve Noblit, 2000). Okuma gelişiminin ilk aşamalarında kod çözme okuduğunu anlama öz yeterliliği ile karşılaştırıldığında daha büyük önem taşır. Kod çözme okurun sınırlı dikkat

kapasitesinin odak noktasına yerleşerek okuduğunu anlamayı ikinci plana atar (Perfetti ve Lesgold, 2013). Daha fazla okuma pratiği yapmış 8. sınıf öğrencilerinin genellikle ikinci sınıftaki öğrencilere oranla daha iyi kod çözme becerilerine sahip olduğu ve okuduğunu anlama sürecinde daha dikkatli oldukları görülmüştür (Gough, 1996; Flaherty, 1997; Anthony ve Franci, 2005; Adlof vd., 2006). Ancak okuma gelişiminin ilk aşamalarında okuduğunu anlama öz yeterliliği sadece dilin anlaşılmasıyla açıklanabilir (Elfenbein vd., 2007).

Okuma yeterliliği için okurun kod çözme ve okuduğunu anlama gibi iki farklı beceride ustalaşması gerekir. İki beceri de birbirleriyle son derece ilişkilidir (Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardışık süreçlerin okuduğunu anlama süreçlerinde önemli ölçüde yer aldığı görülmektedir (Naglieri ve Das, 1988). Tüm zihinsel işlevlerin temel ön koşullarından biri olan dikkat, okurun okuduğu konuya odaklanmasına yardımcı olur. Metinlerde okurun dikkatini çekmeyen unsurlar çıkarıldığında, bu durum verimli kod çözümlerinin hem eş zamanlı hem de ardışık bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Ardışık kod çözme sıralı bir işlem gerektirir. Bu da dilsel girdilerin eş zamanlı olarak zihne aktarılmasıyla metnin derinlemesine analizine ve okurun anlamasına katkı sağlar.

Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği gelişimi için kelimeleri tanımaları ve fonolojik bir yaklaşıma sahip olmaları gerektiği artık genel kabul görmektedir (Smith ve Dickinson, 1994). Öğrencilerin hızlı ve içerikten bağımsız olarak metindeki sözcüklerin kodlarını çözmesi, okuduğunu anlamının ayırt edici bir özelliğidir. Fakat yeterince iyi bilinmeyen sözcüklerin otomatik olarak kodlarının çözülmesi, kod çözmeyi tanımlayan fonolojik bir yaklaşım gerektirir. Öğrencilerin kod çözme becerisi okuduğunu anlama öz yeterliliğinin bir göstergesidir (Landi, 2010). Bilgiyi kavrama, kısa süreli bellek, çıkarım yapma ve anlama yeteneği genel olarak okuduğunu anlama öz yeterliliği ile ilgili olabilir (Perfetti, 2005). Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin bilişsel bileşenleri bağımsız, ayrık ve birbiriyle ilişkili düşünülmelidir. En

azından bileşenlerin birbirleriyle bağlantılı olması ya da birbirlerinin kolaylaştırıcıları olduğu görüşü daha savunulabilir bir görüştür (Guthrie, 1973).

Anlamların kodlarını çözme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde bağımsızlık veya karşılıklı bağımlılık olasılığı mevcuttur (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Anlamların kodlarını çözmenin belirli göstergeleri, okuduğunu anlama öz yeterliliği için bu ölçütün yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Cromer, 1970). Fakat bu ifade anlam çözümlerinin okuduğunu anlamadan bağımsız olduğu sonucunu ortaya koymaz. Bunun yerine okuduğunu anlama öz yeterliliğinin oldukça gelişmiş becerilerin varlığına bağlı olduğunu düşündürebilir. Okuduğunu anlama süreçlerinin kavramsallaştırılması okuma gibi birçok bileşik davranış için yürütülen tüm temel süreçlerin birbirleriyle etkileşimini değil aynı zamanda ilişkisel paylaşımını da gerektirir.

Okuduğunu anlama öz yeterliliği güçlü olan okurların temel kelime bilgisine sahip olduğuna dair kanıtlar vardır (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Katz ve Wicklund (1971) okuduğunu anlama öz yeterliliği güçlü olan öğrencilerle güçsüz olan öğrenciler arasındaki farkları belirlemek amacıyla bir kelime tanıma çalışması gerçekleştirmiştir. Ayrıca Coomber ve Hogue'nin (1974) yapmış oldukları bir çalışmada okuduğunu anlama sürecine kod çözme faktörü dâhil edildiğinde, okuduğunu anlama öz yeterliliğinin arttığına yönelik bulgular elde etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamamanın kod çözme sürecini mutlak bir bütüncül süreç olarak ifade etmediği görülür. Bazı durumlarda temel olarak kelime tanıma ifade edilirken bazı durumlarda hem anlam çözümleri hem de kelime tanıma söz konusu olabilir. Temel karmaşa okurun metinde yer alan kelimenin kodunu çözdükten sonra kelimeye yönelik bir anlama ulaşıp ulaşmadığıyla ilişkilidir. Bu ayrımlar neticesinde bulunan kelime anlamlarının kelimeyi tanıma ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir veya bilinmeyen kelime anlamları tipik olarak kod çözme ile ilişkilendirilebilir (Perfetti ve Hogaboam, 1975).

Sesli okuma ve kod çözme arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir (Eriksen ve Rohrbaugh, 1970; Klapp, 1973). Yani seslendirme süresi sadece seslendirme gereksinimleriyle değil kod çözme ve cevap hazırlama ile de ilişkilidir (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Okuduğunu anlama hakkında araştırma yapanlar kod çözme ve okuduğunu anlama arasındaki kesin ilişkiyi açıklamada farklılık gösterirler (Gough ve Turner, 1986; Hoover ve Gough, 1990; Perfetti ve Adlof, 2012). Kod çözme dili anlamamanın bir ürünüdür. Bu nedenle kod çözenin okuduğunu anlama öz yeterliliğiyle doğru oranda artması öngörülür. Başka bir ifade ile daha yüksek kod çözme yeteneği genellikle daha iyi okuduğunu anlama ile ilişkilidir. Aksi hâlde tam tersi geçerlidir.

Gough ve Tunmer (1986) ilk olarak kod çözenin rolünü incelemek amacıyla Basit Okuma Görünümünde Kod Çözme Teorisini geliştirmişlerdir. Araştırmacılara göre okuduğunu anlama öz yeterliliği kod çözme ve dil bilimsel anlamamanın ürünüdür. Bu denklemden okuduğunu anlama öz yeterliliği için birkaç varsayıma ulaşılabilir. Hem kod çözme hem de dil bilimsel anlama gereklidir fakat okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimi için yeterli koşullar sağlanmaz. Kod çözme ve dil bilimsel anlama iki ayrı yapıdır. Yine de okuduğunu anlamada öğrencinin kod çözme becerisi, okuduğunu anlama öz yeterliliğinin değerlendirilmesi için kod çözenin güvenilir bir ölçüt olduğu kabul edilebilir (Dua vd., 2019).

Okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin bir başka teori Perfetti ve Hart (2002) tarafından önerilmiştir. Bu model süreç odaklıdır ve okuma bileşenleri arasındaki ayrıntıları açıklar. Perfetti ve Hart'ın (2002) modeli okuduğunu anlama öz yeterliliğinin iki bileşeni olduğunu iddia eder. Bu bileşenler yazılı ve dilsel sistemlerdir. Okuduğunu anlama süreçlerinde çıkarım yapma, anlama, izleme ve strateji kullanımı önemli bilişsel kaynaklardır. Perfetti ve Hart (2002) teorilerinde sözcüğün temsil ettiği anlam kalitesinin okuduğunu anlama öz yeterliliği önemli bir role sahip olduğunu ifade eder. Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin sağlanması “kelime biçimlerine,

kelimelerin ulaşılabilir anlamlarına ve esnek bilgiye bağlıdır” (Perfetti ve Adlof, 2012, s. 9). Bu nedenle kod çözme sadece kelimeyi yüzeysel olarak tanımayı değil aynı zamanda şekil ve anlamla ilgili bilginin etkin şekilde kullanılmasını da içerir. Araştırmalarda yüzeysel kod çözme ve kelime tanıma performansı gösteren öğrencilerin, kelimeleri tanıma ve gözle izleme süreçlerinde bilişsel işleme açısından aralarında önemli farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur (Nation ve Snowling, 1999; Veldre ve Andrews, 2014).

Perfetti ve Hart’ın (2002) teorisi okuduğunu anlama öz yeterliliğinin bir bileşeni olarak kod çözme içermez. Fakat kod çözme kelime tanımlama sisteminin bir parçasıdır. Verimli kod çözme ve kelime tanıma süreçleri üst düzey bilişsel süreçler gerektirdiğinden daha kalıcı okuduğunu anlama performansına katkı vermesi beklenir. Yine de teori okuduğunu anlama için minimum düzeyde bir kod çözme becerisinin olması gerektiğini iddia eder (Aarnoutse vd., 2001). Çünkü kod çözme becerisi olmadan okuduğunu anlama yetersiz kalabilir.

Okuduğunu anlama hakkında ortaya atılan bir diğer hipotez de Özerk Öğrenme Hipotezi’dir. Özerk Öğrenme Hipotezi’nde kod çözme okuduğunu anlama öz yeterliliğinin önemli bir faktörü olarak ele alınır (Share, 1995). Hipoteze göre okur okuduğu andan itibaren karşılaştığı çok sayıda yabancı kelimeyi hesaba katmalıdır. Nagy, Anderson ve Herman’ın (1987) yapmış oldukları bir araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin yılda ortalama on bin yeni kelime ile karşılaştığını iddia etmişlerdir (Nagy ve Herman, 1987). Bu nedenle Share (1995) öğrencilerin bu kelimeleri öğrenebilmesinin tek yolunun özerk bir öğrenme sistemiyle mümkün olabileceğini savunmuştur. Share (1995) ayrıca özerk öğrenme mekanizmalarının yeniden kodlama ve kod çözme becerilerini geliştirecek bir sisteme sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Başarılı bir kod çözme süreci öğrencilerin yabancı kelimeleri konuşma diline çevirmesine izin vererek okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişmesine olanak tanır (Aarnoutse vd., 2001).

Özerk Öğrenme Hipotezi bir dizi deneysel araştırma ile de desteklenmiştir. Cunnigham, Perry, Stanovich ve Share (2002) yeni kelimelerin başarılı bir şekilde çözümlemesinin, ikinci sınıf öğrencilerinde kısa açıklayıcı metinleri okuduklarında yazım kurallarını öğrenmelerini desteklediğini tespit etmişlerdir. Bu nedenle yazı sistemi ve yazım kuralları öğrenimi kod çözmenin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin merkezi bir bileşeni olarak görülmüştür. Araştırmalar aynı zamanda özerk öğrenme süreçlerinin okuduğunu anlama öz yeterliliğini hızlı bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerine yeni bir yazı sistemi ve yazım kuralları içeren kısa metinler sunulmuş, yazı sistemi ve yazım kuralları özelliklerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi sağlanmış ve elde edilen bilgilerin bir ay sonra bile hatırlandığı tespit edilmiştir (Share, 2004).

Özerk Öğrenme Hipotezi'nin doğruluğu kod çözme zorluğu yaşayan öğrencilerden elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri 1. sınıftan 4. sınıfa kadar takip edilmiş ve 1. sınıfta kod çözme zorluğu yaşayan öğrencilerin dinleme, anlama ve okuma becerilerinde zayıf olduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır (Juel ve Leavell, 1988). Araştırmalardan elde edilen diğer bulgular kod çözmede zorluk yaşayan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında daha az okuduklarını ve okumaya karşı daha az ilgi duyduklarını ortaya koymuştur. Kod çözmede zorluk yaşayan öğrencilerin daha az okudukları için kod çözme ve okuduklarını anlama öz yeterliliklerinin zayıf olduğu görülmüştür.

Juel ve Leavell'in (1988) yapmış olduğu çalışmalardan ortaya önemli bir soru çıkmıştır. Kod çözme becerisi özerk öğrenme mekanizması için hangi düzeyde olmalıdır? Share ve Shalev'in (2004) yapmış olduğu araştırmalar hem zayıf hem de güçlü okuduğunu anlama öz yeterliliğine sahip okurların Özerk Öğrenme Hipotezi'ne dayalı tahminlerinin tutarlı yazım kuralları öğrenimi gösterdiğini tespit etmiştir. Daha güçlü kod çözme becerisine sahip okurlar bu süreçte daha fazla kelime öğrenmiştir (Share ve Shalev, 2004). Sonuç olarak yazılı metinlerdeki kod çözme yetersiz kaldığında okuduğunu anlama öz

yeterlilik gelişimi yavaşlamıştır. Kelime öğretme modellerini izleyen çalışmalar kelime öğrenme kapasitesindeki farklılıkların okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkilediğini göstermiştir (Seidenberg ve McClelland, 1989).

Kod çözme açısından okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen bir diğer değişken yaş faktörüdür. Kod çözme ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan araştırmalar okuduğunu anlamamanın kod çözme ve anlama arasındaki ilişkinin hem kronolojik yaşı hem de okuma yaşının kod çözme ile etkileşim hâlinde olduğunu göstermektedir (Keenan, Betjemann ve Olson, 2008). Aanoutse, Van Leeuwe, Voeten ve Oud (2001) tarafından yapılan bir araştırma, öğrencileri 1. sınıftan 6. sınıfa kadar izlemiş ve kod çözme ile okuduğunu anlama öz yeterliliğinin farklı gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Özellikle kod çözmedeki gelişim oranı altı yıl boyunca istikrarlı bir düşüş gösterirken okuduğunu anlama öz yeterlilik gelişimi 2. ve 3. sınıflarda zirveye çıkmıştır. Aynı şekilde Foorman, Petscher ve Herrera'nın (2018) okuduğunu anlama öz yeterliliğinin kod çözme ile açıklandığını iddia eden araştırmaları 2. ve 3. sınıflarda okuduğunu anlamamanın üst düzeye ulaştığına dair veriler elde etmiştir. Kod çözme ve okuduğunu anlamada öz yeterliliği gelişimin bu etkileşimi kod çözme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin yaş ile doğrusal bir ilişkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur (Song vd., 2018).

Okuduğunu anlama hakkında yapılan araştırmalar okuduğunu anlama öz yeterliliğinde kod çözmenin ve anlamamanın önemli rolleri olduğu konusunda bulgulara ulaşmıştır. Fakat her iki yapının nasıl bir ilişkiye sahip olduğu konusunda farklı görüşler mevcuttur. Gough ve Tunmer (1986) kod çözmenin okuduğunu anlama ile dil bilimsel açıdan ilişkili olduğunu iddia ederek anlamayı farklı bir yapı gibi ele alırken, Perfetti ve Hart (2002) kod çözme ve anlama arasında dinamik bir ilişkinin olduğunu savunmuştur. Buna rağmen araştırmacılar okuduğunu anlamamanın etkili bir bileşeni olarak kod çözmede sorun yaşayan öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olmak için araştırma süreçlerine müdahalede bulunmuşlardır. Bunun nedeni kod

çözmenin okuduğunu anlama başarısıyla doğrudan bir ilişkiye sahip olmasıdır. Aksi hâlde kod çözme işlemi belirli oranda gerçekleşmezse, okuduğunu anlama süreci sekteye uğrayabilir.

Kod çözme kelimeleri okumak için harfleri ve sesleri tanıma işlemidir. İyi okurlar yazılı metni hedef dilin seslerine çevirmek için kod çözme becerilerini kullanırlar. Bu beceriler ses bilgisi öğretimini, foneme dayalı farkındalığı ve kelime tanımayı içerir. Kod çözme becerisi gelişen öğrenciler bir kelimenin ne olduğunu tanımlamak için daha az dikkat ve kelimenin ne anlama geldiğini belirlemek için daha az zaman harcayabilirler (McConnaughay, 2008). Kod çözme sesleri ayırt etmeyi ve bir araya getirmeyi içeren önemli bir beceridir. Hem harf ile ses arasındaki ilişki bilgisi hem de bu bilgiyi yazılı olarak başarılı bir şekilde anlamlandırmak için bir uygulama becerisi gerekir. Özetle kod çözme, akıcı okuma ve kelime dağarcığı okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimine katkı sağlayan önemli bileşenlerdir.

2.6.3. Okuduğunu Anlamada Akıcılık

Akıcılık kod çözme ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasındaki bağlantı olarak ifade edilir ve akıcılıkla ilgili sorunlar zayıf ya da yetersiz kod çözme becerilerinden kaynaklanır (Albadawi, 2017). Rasinski ve Padak (1998) çok sayıda öğrenciyle yapmış oldukları bir araştırmada öğrencilerin neredeyse tümünün anlama, kod çözme ve akıcı okuma becerilerinin mevcut öğretim kademesinin çok altında kaldığını tespit etmişlerdir. Kod çözme ve kelime tanıma becerileri çok zayıf olduğu için herhangi bir metni anlamaları zorlaşmıştır (Rasinski ve Padak, 1998).

Akıcı okuma metni doğru okuma becerisidir (Hudson vd., 2005). Akıcılık aynı zamanda yazılı metni uygun ifadelerle okumayı içerir. Akıcı okuma öğrencilerin okudukları kelimeleri doğru şekilde ifade etmesi, okunan kelimenin doğruluk oranı, okuma hızı ve genellikle prozodi olarak isimlendirilen tonlama ve duraklama içeren duygusal okumalardır (Hudson Lane ve Pullen, 2005). Okurun anlamlı bir şekilde zahmetsizce okuyabilmesi

için kelimeleri doğru çözümlemesi ve uygun kelimeleri anlamlı ifadeler hâlinde bir araya getirmesi gerekir (Rasinski, 2010). Ses birimlerine yönelik farkındalık ve kelime tanıma akıcılıkla ilişkilidir (Eldredge, 2005). Akıcı okuma eğitimi ihtiyacının temel sebebi, akıcı okurların kelimeleri doğru ve otomatik olarak tanıyabilmesi, bu kelimelerin kodlarını çözmek zorunda kalmamalarıdır (Kuhn, 2004).

Okuduğunu anlama metni anlama düzeyi olarak tanımlanabilir (Trabasso ve Bouchard, 2002). Okuduğunu anlama öz yeterliliği okurun sahip olduğu bilgi ve deneyimleri metindeki içerik ile birleştirerek, metne karşı aldığı tutumla anlam oluşturma sürecidir (Pardo, 2004). Okumanın nihai amacı metni anlamaktır (Nation ve Angell, 2006). İyi bir okur sadece kelimeleri tanımlamakla kalmaz aynı zamanda onları anlar. Okur kelimeleri okuyabiliyor fakat okuduğunu anlamıyorsa bu gerçek bir okuma sayılmaz. Okuduğunu anlama okumanın sadece bir ürünü değil metnin anlamını yapılandırma ve metni anlamlandırma sürecidir (Epçayan, 2009). Etkili bir okuduğunu anlama öz yeterliliği doğrudan açıklama, uygulama ve sentez içerir (Bukowiecki, 2007). Anlama eğitimi öğrencilere okuduklarını anlamaları, hatırlamaları ve başkalarına iletmeleri için yardımcı olmalıdır (Armbruster vd., 2001).

Akıcılık okuduğunu anlamayı sağlamaz fakat akıcılık olmadan okuduğunu anlamak zorlaşabilir. Bir okur okuma sürecinde sık sık kelimelerin anlamını bulmak için duraksadığında büyük olasılıkla okuduğunu hatırlayamayacak ve dolayısıyla anlamayacaktır (Perfetti, 1985; Samuels ve Flor, 1997; Pikulski ve Chard, 2005). Genellikle okuduğunu anlama öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler zayıf olan öğrencilere göre daha hızlı okur ve anlarlar (Chai vd., 2005). Akıcı okuma becerisi gelişmiş olan okurlar kelimeleri tanımaya ve aynı anda anlamaya çalışırken; akıcı okuma becerisi zayıf olan okurlar dikkatlerini kelimeleri anlamaya odaklar ve metni anlamak için daha az çaba gösterirler (Samuels ve Flor, 1997; Armbruster vd., 2001). Akıcı okuma yeteneğini geliştiren öğrenciler okuma süreçlerinde dikkatlerini metni anlamaya odaklayabilirler (Pikulski ve Chard, 2005).

Akıcı okumanın her yönü okuduğunu anlama öz yeterliliğiyle açık bir bağlantıya sahiptir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Sözcüğün yanlış okunması metin hakkında yanlış yorumlar yapılmasına yol açabileceği gibi zayıf kelime dağarcığı da okurun metne yönelik yorum yapma yeteneğine ket vurabilir. Zayıf prozodi, uygun olmayan sözcük gruplamaları ve kelimenin yanlış kullanımı okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimini zorlaştırır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Reutzel ve Hollingsworth'un (1993) yapmış olduğu bir araştırmada akıcı okuma eğitimi verilen ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu. Araştırmaya katılan öğrencilerin performansları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyidir (Reutzel ve Hollingsworth, 1993, s. 329). Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla metnin tekrar tekrar okunması öğrencilerin okuduğunu öz yeterliliğini geliştirebilir. Doğru okuma ve okuma hızı birlikte değerlendirildiğinde okuma hızının okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturduğu düşünülmektedir (Jenkins vd., 2003).

2.6.4. Kelime Bilgisi

Okuma araştırmalarındaki birçok çalışma okuduğunu anlama öz yeterliliği ve kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Thorndike (1973) 15 ülkede okuma hakkında 100.000'den fazla öğrenciyle yapmış olduğu bir araştırmada okuduğunu anlama öz yeterliliği ve kelime bilgisi arasında $r=.66$ ila $r=.75$ oranında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Stanovich, Nathan ve Vala-Rosi'nin (1986) yapmış olduğu araştırmalarda bu ilişkiyi destekleyici bulgulara ulaşmıştır ($r=.64$ ila $r=.76$). Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama öz yeterliliği testlerindeki başarı ilişkisi Grabe ve Stoller (1997) gibi birçok araştırmacı tarafından da tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime bilgisi ne kadar gelişmişse, okuduğunu anlama öz yeterliliği de o kadar artar. Okuduğunu anlama öz yeterliliğini için kelime bilgisi çok önemlidir (Haager, Klingner ve Vaughn, 2007).

Stanovich'in (1986) yapmış olduğu araştırmalar okuma ve kelime bilgisi arasında karşılıklı nedensel bir ilişki olduğuna yönelik güçlü veriler

sunar. Bu araştırmalar kelime dağarcığının gelişimi ile okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterir (Stahl ve Fairbanks, 1986; Beck ve McKeown, 1991; Roht, Speece ve Cooper, 2002; Biemiller, 2005). Hart, Risley (1995) Snow ve Burns'ün (2007) yapmış olduğu araştırmalar erken yaşlarda edinilen kelime dağarcığının akademik başarıdaki rolünün önemini ortaya koyar. Başka bir araştırmada Carver (2000) kelime bilgisi ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasındaki ilişkinin mükemmel korelasyonlar üretebilecek kadar güçlü olduğunu iddia eder. Verhoeven (2000) LISREL programını kullanarak oluşturduğu çok değişkenli kelime bilgisi ve okuma bileşenleri analizinde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında güçlü ilişkiler olduğunu bildirmiştir.

Kelime bilgisi öğrenciler için okuduğunu anlamanın önemli bir belirleyicisidir (Melby-Lervåg ve Hulme, 2016). Kelime bilgisi hakkında yapılan araştırmalar yetersiz kelime bilgisine sahip öğrencilerin yazılı metinleri anlama yeteneğini önemli ölçüde sınırlandırabileceğini göstermektedir (Burgoyne, Whiteley ve Spooner, 2009). Kelime bilgisi eksikliği öğrencilerin ödevlerini tamamlamaları ve metinle ilişkili soruları cevaplamalarını zorlaştırabilir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarında düşüşe neden olur (Burgoyne, Whiteley ve Spooner, 2009). “Bu nedenle sözcük bilgisi okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişiminde duyulan en temel becerilerden birisidir” (Dada ve Ergül, 2020).

Perfetti (2010) okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi üçgen bir model ile açıklamıştır. Bu model kod çözme, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkileri nedensel olarak gösterir.



Şekil 1. Kod Çözme – Kelime Bilgisi – Okuduğunu Anlama

Perfetti ve Lesgold'un (2013) üçgen modelinde okurun metinde karşılaştığı kelimelerin anlamını bilmesini, bilmiyorsa kelimenin anlamını bağlamdan tahmin etmesi gerektiğini vurgular. Son zamanlarda yapılan bir dizi araştırma kelime dağarcığını artırmak için birçok yol olduğunu, basit anlamsal bağlantıların kelime dağarcığını geliştirmek için yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Richards, 1976; Schmitt, 2000; Nation, 2001). İnsanoğlu hayatı boyunca zihinsel sözlüğüne yeni bilgiler eklemeye devam eder ve her öğrendiği kelime hakkında her şeyi bilemez. Öğrenciler kelime ile karşılaştıklarında ilk olarak sadece sözcüğün biçimi veya sözcüğün konuşma dilinde nasıl telaffuz edildiği hakkında bilgi edinir. Okuduğunu anlama bağlamında kelime dağarcığı için en az dokuz bileşene erişmek gerekir (Nation, 2001).

Tablo 1. Kelime Bilgisinin Bileşenleri

-
1. Ortografi (yazı sistemi ve yazım kurallarını inceleyen bilim dalı)
 2. Morfoloji (Kelime köken ilişkisi)
 3. Sözcük türü
 4. Telaffuz
 5. Anlam (kullanım sıklığı, değişkenlerin anlamları, sesteş sözcükler vb.)
 6. Birlikte kullanım (kelimelerin birlikte kullanıldığı diğer kelimeler)
 7. Anlamsal çağrışımlar (bağlantılar, eş anlamlılar, zıt anlamlar vb.)
 8. Özel kullanımlar (cins, teknik, genel vb.)
 9. Kesit (güç, nezaket, disiplin alanı, formalite, slogan vb.)
-

Yukarıda belirtilen kelime bilgisi bileşenleri, kelime bilgisini çeşitli bağlamlarda etkili bir şekilde özetlemektedir. Kelime bilgisi bileşenleri incelendiğinde okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için kelime öğrenimine yönelik aşamalı bir süreç olması gerektiği açıktır. Zihinsel sözlüğe eklenen her kelime sürekli olarak güncellenir ve ek parçaların birleşimi devam eder. Aynı zamanda bir kelime öğrenildiğinde kelime için otomatik erişim sağlanana kadar kelimenin kullanılması akıcı okumayı artırır. Kelime dağarcığı ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda araştırma da mevcuttur (Joshi ve Aaron, 2000; Joshi, 2005; Ricketts Bishop ve Nation, 2007; Manyak

ve Bauer, 2009; Martin-Chang ve Gould, 2008). Joshi ve Aaron (2000) yapmış oldukları araştırmalarda kelime bilgisinin okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından okuma hızı ve kod çözmenin güçlü bir bileşen olduğuna dair bulgular elde etmişlerdir. Martin-Chang ve Gould (2008) kelime dağarcığı ile okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğuna dair bulgulara ulaşmışlardır. Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın art alan bilgisine benzer bir işleve sahip olduğu için okuduğunu anlamada önemlidir (Chou, 2011). Kelime bilgisi okumanın önemli bir parçası olan kod çözme için öğrencilere yardımcı olur (Qian, 2002).

Kelime bilgisi okuduğunu anlama öz yeterliliğinin geliştirilmesi için gerekli bir bileşendir. Okuma yazar ve okur arasında bağlantı kuran bir iletişim aracıdır. Okurun metni anlaması zihinsel bir süreç içerir (Hadley, 2001). Okur bilgiyi zihinsel olarak işlediğinden okuma süreci boyunca aktiftir. Yazarın metinde ne anlattığını anlamak için metinde geçen kelimeleri özümsemesi gerekir (Buzan, 1991). Bu nedenle okurlar metinden anlam çıkarmak için geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanırlar. Okuma sürecinde okur metni anlayabilmek için metindeki anlamı ilk bilgileriyle bütünleştirir ve bu bütünleşme önceden edinilmiş kelime ve kavram bilgisiyle sağlanabilir.

2.6.5. Metin Yapısı

Okuma her öğretim kademesinde öğrencilerin bilgiye erişimini sağlayan akademik başarı için güçlü bir araçtır (Alderson, 2000). Okuma becerileri öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için gereklidir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği ancak okurun metinle aktif olarak etkileşime girmesiyle gelişebilir (Taylor, Ahlgrim-Delzell ve Flowers, 2010, s. 1). Okuryazarlık eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dile, edebiyata ve ayrıca okumaya karşı ilgisini uyandırmaktır (Aghasafari ve Malayeri, 2015). Öğrencilerin farklı metinleri okuma ve yorumlama becerilerinin gelişimini desteklemek onların okudukları metinleri etkili bir şekilde anlamalarını sağlayacaktır.

Akıcı okuma; hızlı, kolay, doğru ve uygun kelime öbekleriyle okumayı ifade eder. Uzun vadeli bir öğrenme sürecini içerir ve metnin anlaşılması arzu edilen bir sonuçtur (Grabe, 2009, s. 291). Metnin anlaşılmasında rol oynayan süreçlerin çeşitliliği anlamayı karmaşık bir süreç hâline getirir. Bu nedenle okur önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinle etkileşime girmelidir. Okurun metinle ilgili art alan bilgisine sahip olması metni daha kolay anlamasına yardımcı olur. Metni okurken önceki bilgiler harekete geçer. Fakat her metnin yapısı, türü, kelime bilgisi ve dili benzersizdir. Metnin dili, türü, yapısı ve boyutu okurun metni anlamasını etkiler (Blair-Larsen ve Vallance, 2004, s. 37). İçerik ve yapı okurun okuduğunu anlamasını etkileyen iki faktördür (van den Broek ve Kremer, 2000). Okurun metnin yapısına yönelik farkındalığı okuduğunu anlama öz yeterliliği için büyük öneme sahiptir.

Okuduğunu anlama döngüsel bir süreçtir (Block ve Parris, 2008, s. 29). Okur okuduğu metninle ilgili farklı zamanlarda farklı anlamlara ulaşabilir. Okuma süreci okur, metin ve sosyokültürel bağlamdaki etkileşimle ilişkilidir. Okuduğunu anlama okurun kullandığı stratejiler, okunan metnin yapısı ve metin içi tutarlılık arasındaki etkileşimden kaynaklanır (Barlow, Edwards ve Turner, 2009, s. 631). Metin yapılarını anlayan öğrenciler okuduğunu anlamada daha başarılıdır ve metnin yapısal farkındalığına ulaşmak okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Dymock, 2005, s. 180). Tompkins'e (2007) göre metnin açıklama, sıralama, karşılaştırma, zıtlık, neden sonuç ve problem çözme olarak dört ana yapısı vardır. Metne ait neden sonuç yapıları iki olay arasındaki karşılaştırma ve zıt yapıların benzerliklerini gösterirken kavramlar arasındaki farklılıklar problem ve çözüm yapısı da metinde var olan problemin nasıl çözülebileceğini gösterir (McNeil, 1984). Okuma sürecinde metnin ana temasının tespit edilmesi öğrencinin metindeki bilgiyi özetleme becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

Metin yapısına yönelik anlama ve hatırlamayı inceleyen araştırmalar okurun metnin yapısı hakkındaki farkındalığının okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişiminde etkili olduğuna dair bulgular elde edilmesini

sağlamıştır. Englert ve Hieber (1984) tarafından yapılan bir araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıftaki öğrencilere göre metnin yapısı hakkında daha fazla farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan McGee (1982) metin yapısına yönelik farkındalığın okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkilerinin doğruluğunu incelemek için üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle bir araştırma yapmış ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Meyer, Brandt ve Bluth (1980) metin yapısının farkında olan öğrencilerin okudukları metinlerdeki bilgileri parçalara ayırma veya düzenleme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Metnin yapısı hakkındaki bilgi okuduğunu anlama performansını etkileyebilir. Okuduğunu anlama başarısızlığının olası nedenlerinden biri metin yapıları hakkındaki yetersiz bilgidir (Perfetti, 1994). Meyer, Harning, Brandt ve Walker'ın (1975) yapmış olduğu araştırma metin yapısının sıra, açıklama, karşılaştırma, problem çözüme, etki tepki ve metnin kronolojisi ile düzenlendiğini ortaya koymuştur. Araştırma öğretmenlerin öğrencileri metin yapılarıyla desteklemesinin, öğrencilerin okudukları metinleri anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Wijekumar, Meyer ve Lei, 2012; Misra, Zitnick ve Hebert, 2016; Clark vd., 2016; Bogaerds-Hazenber, Evers-Vermeul ve van den Bergh, 2020;). Clark, Williams ve Jones (2016) yapmış oldukları bir araştırmada metin yapılarına yönelik farkındalığın öğrencilerin metnin ana temasını anlama ve metnin özetini oluşturma becerilerini artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 2. Metin Yapısına İlişkin Sorular

Açıklama	Sıralama
1. Konu nasıl açıklanıyor?	1. Sıralanan adımlar nelerdir?
2. Konu nasıl tanımlanıyor?	2. Sıralananlar her zaman bu sırada mı gerçekleşir?
3. Konu hakkında hatırlamamız gereken şey nedir?	3. Sonuç nedir?
Problem/Çözüm	Sebeup/Sonuç

1. Problem nedir?	1. Ne oldu?
2. Bu neden bir problemdir?	2. Neden oldu?
3. Problemi çözmek için ne yapılabilir?	3. Ona sebep olan nedir?

Karşılaştırma

1. Nelerle karşılaştırıldı?
2. Benzer noktalar nelerdir?
3. Benzer olmayan noktalar nelerdir?

Kronoloji

1. Tartışılan konu nedir?
 2. Hangi olaylar vuku buldu?
 3. Olayların oluş sırası nasıldır?
-

Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmenin en önemli yollarından biri de metnin yapısını anlamalarına yardımcı olmaktır. Yazarlar metinde genellikle okurlarının önemli ayrıntıları fark etmelerine yardımcı olmak için belirli düzenlemeler yaparlar (Pirozzi, 2003). Metin yapısı okura yön verebilen, gelişen bilgi ve fikirlerin ortasında nerede olduklarını bilmelerini sağlayan bir harita sunar (Herber ve Herber, 1993). Meyer ve Rice (1984) metindeki fikirlerin okura bir mesaj iletmek için onunla nasıl etkileşime girdiklerinden söz eder. Metni oluşturan fikirler arasındaki etkileşim metin yapısı hakkındaki mantıksal bağlantıların kurulmasına ve bazı önemsiz fikirlerin önemli fikirlerle bütünleşmesine neden olur. Kelime bilgisi, metnin yapısına dair bilgiler ve metin işleme stratejileri okuduğunu anlama öz yeterliliğinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin temelini oluşturur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini artırmanın bir diğer yolu metin yapısına ilişkin ödevler yaptırmaktır. Gordon ve Hanauer (1995) tarafından yapılan bir araştırma sınava giren öğrencilerin zihinsel gelişim ile dört şekilde etkileşime girdiklerini göstermektedir: (a) yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirmek, (b) yeni bilgi şemasının oluşturulması, (c) mevcut bilgi şemasının doğrulanması, (d) bütünleşmiş yeni bilgi şeması. Bu nedenle öğrencilerin metin yapısına dair bilgileri metnin ana fikirlerini ve destekleyici ayrıntıları daha kolay belirlemelerini sağlar. İlk çalışmalar öğrencilerin farklı

metin yapılarına farklı tepkiler gösterdiğini belirlemiştir (Amiri ve Puteh, 2017).

2.6.6. Art Alan Bilgisi

Art alan bilgisi genel olarak bireyin uzun süredir hafızasında olan tüm bilgiler olarak tanımlanırken (Harris ve Sipay, 1980), Harris (2007) art alan bilgisini öğrencilerin sınıfta getirdiği bilgi ve deneyim olarak da ifade eder. Okuma bağlamında art alan bilgisi doğrudan veya dolaylı olarak öğrenilen, deneyimlenen ve okuma süresince kullanılan bilgidir. Okunan metin önceki bilgilerle bir şekilde ilişkilendirilebilir, anlamlandırılabilir ve daha net hatırlanabilir (Gillet ve Tample, 1994, s. 219). Öğrencilerin hâlihazırda bildikleri şeyler metnin ne kadar iyi anlaşılacağına en önemli göstergesidir.

Tankersley (2003) okuduğunu anlamaya ilişkin üç faktöre dikkat çeker. Birinci faktör okurun metnin dil bilgisi yapısına hâkim olmasıdır. İkincisi okurun okuma sürecinde uygulayacağı üst bilişsel kontroldür. Üst bilişsel kontrol okurun okuma sürecinde metnin ana temasını anlayıp anlamadığına yönelik öz seviyesini ölçmesini ifade eder. Üçüncü ve en önemli ölçüt okurun okuduğu metin hakkında yeterli art alan bilgisine sahip olup olmadığıdır. Bu durumda art alan bilgisi okurun okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen en önemli bağımlı değişkendir. Tankersley (2003), Parris ve Stahl (2004) da okurun sahip olduğu art alan bilgisinin metni anlamayla ilişkili başka bir motivasyon faktörü olduğunu açıklamıştır. Art alan bilgisi iyi olduğunda okuduğunu anlama kolaylaşır. Bu nedenle metin hakkında daha fazla bilgiye sahip olan okurlar okuduklarını anlamada daha başarılı olurlar. Anlama yeni bilgi oluşturmak için önceki bilginin kullanılmasıdır (Adams ve Bruce, 1980). Art alan bilgisi olmadan metin anlamsız olur (Harris ve Sipay, 1984, s. 480). Okurun metnin içeriğine yönelik uygulayacağı bilgi metnin anlaşılma olasılığını artırır.

Art alan bilgisi okuduğunu anlama öz yeterliliği için önemli bir faktördür ve öğretmenler öğrencilerin okumaya başlamadan önceki bilgilerini etkinleştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Böylece öğrenciler metindeki

kavramlar veya konularla bağlantılı bilgilere daha kolay erişim sağlayabilirler (Keene ve Zimmermann, 1997; Miller, 2002). Aynı zamanda öğrenciler yeterli art alan bilgisine sahip değillerse öğretmenler onların bilgi ve beceri oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Bilgi ve beceriye katkıda bulunmanın en etkili yollarından biri tüm öğrencilerle özellikle de ilköğretim kademesinde öğretim gören öğrencilere bilgilendirici kitaplar okutmaktır (Duke, 2003). Bilgiye dayalı kitap kullanımı öğrencilerin daha sonra zihinde etkin hâle getirilmek istenilen konu alanına yönelik bilgiye sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere konu alanı bilgisini öğretmek için sayısız fırsatlar sunan metinlere sahiptir. Zengin bir okuma ortamı oluşturmak da öğrencilerin konu alanı bilgisi edinmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin art alan bilgisine sahip olması için kullanacağı teknikler mevcuttur. Öğrencilerin yalnızca yeni kavramları değil aynı zamanda daha önce bilinen kavramların yenileriyle nasıl ilişkili ve bağlantılı olduğunu görmelerine yardımcı olan görsel veya grafik düzenleyiciler kullanılmalıdır (Keene ve Zimmerman, 1997; Miller, 2002). Öğretmenler öğrencilerine metinden metine, metinden kendilerine ve metinden dünyaya bağlantılar kurmayı öğretmelidir. Çalışmalar düşünme süreçlerinin ders planlarıyla bütüncül hâle getirildiğinde kavramların, teorilerin ve süreçlerin derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunduğunu, öğrencilerin düşünme yeteneklerini ve bilgilerini etkilediğini göstermektedir (Perkins, 1991).

Öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarını etkileyen faktörler vardır. Bu faktörler kelime düzeyinde kod çözme ve yaşlarına uygun metinlerle ilişkilidir (Perfetti, 1985). Bu nedenle Perfetti (1996) okuduğunu anlama öz yetersizliğinin bilgi eksikliği ya da bilgiyi işleme yetersizliğinin birleşiminin bir sonucu olduğunu savunur (Perfetti vd., 1996, s. 1196). Okuduğunu anlama okurların önceki bilgi ve deneyimlerini, metindeki bilgilerin ve okurun metne karşı duruşunun birleşimiyle etkileşime girerek anlam oluşturdıkları bir süreçtir. Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler

metnin önceki bilgileriyle nasıl bir bağlantıya sahip olduğunu düşünerek anlamı yakalamaya çalışırlar. İyi bir art alan bilgisine sahip olmak okurun çeşitli ve kapsamlı metinleri daha kolay anlamasını sağlar (Kozminsky ve Kozminsky, 2001).

Eğitim uzmanları öğrencilerin okuduklarını anlamaları için öz deneyimlerinden yararlanmaları gerektiğini uzun zamandır kabul etmiş ve anlamayı kolaylaştırmak için çok sayıda yöntem önermişlerdir (Johnson, 1984, s. 84). Buna rağmen son kırk yılda konu hakkındaki varsayımları destekleyecek teorik ve deneysel veriler yetersizdir. Art alan bilgisi ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasındaki ilişkinin nasıl çalıştığını anlamak için ortaya çıkan ilgi, bir araştırma patlaması ile sonuçlanmıştır (Beck, Perfetti ve McKeown, 1982, s. 15).

Art alan bilgisinin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkisini kavrayabilmek, ilgili kavramlar için bir çerçeve oluşturan şema ve bilgi yapılarının anlaşılmasına bağlıdır (Andre ve Anderson, 1978). Bu açıdan Rumelhart (1980) şemayı bilişin yapı taşları olarak tanımlamıştır. Şemalar bilgi işlemenin bağlı olduğu temel unsurlardır. Okuduğunu anlamamanın şematik görünümü metindeki bilgi yapılarıyla okuduğunu anlama öz yeterliliğini bir model olarak ifade eder. Bu nedenle okuduğunu anlama yazarın yakalamaya çalıştığı anlamla bir miktar benzerlik taşıyan zihinsel bir model oluşturmak için yazar tarafından sağlanan önceki bilgileri ve ipuçlarını kullanma süreci olarak tanımlanabilir (Gold ve Johnson, 1982, s. 2).

Anlama eylemi okurun metninde açıkça belirtilmeyen bilgiler hakkında çıkarımlar yapmasını gerektirir (Bibb, Findlay ve Johnson, 1984). Bu çıkarımlar metinde parçalar hâlinde bulunan anlamları bir araya getirmek ve art alan bilgilerini hatırlamak için kullanılmalıdır (Lipson, 1982). Bu şekilde okur okuma sürecine güçlü bir art bilgi tabanı sağlar ve yetersiz bir art bilgi tabanına sahip okurlardan anlama daha kolay ulaşmak için gerekli çıkarımları oluşturabilir. Bununla birlikte her iki durumda da kötü yazılmış bir metinden

çıkartım oluşturmanın daha da zorlaştığı belirtilmelidir (Bibb, Findlay ve Johnson, 1982).

Art alan bilgisinin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkileri hakkında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Pearson, Hansen ve Gordon (1979) örümceklerle ilgili bir metnin anlaşılıp anlaşılmadığına dair verilere ulaşmak için ikinci sınıftan yirmi öğrencinin yüksek ve düşük art alan bilgisini araştırmışlardır. Metin açasından öğrenciler arasında açık bir performans farkı olmamasına rağmen art alan bilgisi yüksek öğrenci grubunun düşük art alan bilgisine sahip öğrencileri önemli ölçüde geride bıraktığı görölmüştür. Langer ve Nicolich (1980) lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada art alan bilgisiyile metni hatırlama arasında güçlü bir ilişki olduğuna dair verilere ulaşmışlardır. Holmes (1983) belirli metin türleri hakkında farklı seviyelerde art alan bilgisine sahip iyi ve kötü okurlar üzerine beşinci sınıftan elli altı öğrenciyile bir araştırma geręekleřtirmiřtir. Denekler araştırmacı tarafından oluşturulmuş on paragraflık iki metinden birini okumuş, okuduğunu anlama öz yeterliliği açasından zayıf öğrenciler metinden yeni bilgiler öğrenirken, art alan bilgilerini okuduğunu anlama öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler kadar kullanamamışlardır. Yetersiz okurlar metin hakkında yeterli art alan bilgisine sahip olsalar bile metinden çıkan soruları yanıtlamakta güçlük çekmişlerdir. İyi okurların yeterli art alan bilgisine sahip olmaları onların metin hakkındaki soruları cevaplamasını büyük oranda kolaylaştırmıştır (Holmes, 1983).

Art alan bilgisi ve ön bilgi terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılır. Stevens (1980) art alan bilgisini bir konu hakkında zaten bilinenler gibi basit bir tanımla ifade ederken, Biemans ve Simons (1966) art alan bilgisini biraz daha karmaşık tanımlar. Art alan bilgisi öğrencilerin yeni bilgi edinme sürecine girmeden önce sahip oldukları tüm bilgi kaynaklarını ifade eder. Bu kaynaklar öğrencilerin öğrenme ortamına potansiyel olarak ilgilerini çekebilecek öğelerdir (Biemans ve Simons, 1966, s. 6). Bu ifadeden ön bilgi, bireyin üst bilişsel ve kavramsal olarak sahip olduğu bilginin tümü olarak tanımlanabilir. Art alan bilgisi ön bilgi, üst bilişsel bilgi ve kavramsal bilgi gibi

çeşitli bilgi boyutlarını içeren kavram odaklı terimlerdir. Konu alanı bilgisi, strateji bilgisi, kişisel bilgi ve öz bilginin tümü ön bilgilerin özel biçimleridir.

2.7. Tasarlayarak Anlama Modeli

Yapılan alan yazını taramasında ders planına yönelik elde edilen tanımlarda eksiklik olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte üzerinde uzlaşa sağlanan temel tanımlardan biri öğrenmenin farklı durumlara transfer edilerek öğrenilenin anlamlı hâle getirilmesidir (Posner, 1995; Freeland vd., 2000). Grant Wiggins ve Jay McTighe (1998) tarafından Sondan Tasarım olarak adlandırılan bir ders planı tasarım modeli müfredat tasarımına pratik ve basit bir yaklaşım sunmaktadır (Howard, 2007, s. 4). Wiggins ve McTighe'in tasarım modeli, Tyler'in müfredatla ilgili dört temel sorusuna odaklanmıştır:

1. Eğitim öğretim sürecinde hangi amaçlara ulaşılmalıdır?
2. Bu hedeflere ulaşmak için faydalı olabilecek öğrenme deneyimleri nasıl seçilebilir?
3. Etkili bir eğitim için öğrenme deneyimleri nasıl düzenlenebilir?
4. Öğrenme deneyimlerinin etkisi nasıl değerlendirilebilir (Tyler, 1949, s. 1).

Ralp Tyler (1949) öğretim sürecinin kendisini tanımlamak yerine öğretim sürecinin sonunda ortaya çıkan sonuçlara odaklanmıştır. Bazı eleştirmenler bu durumun öğrencilere hiçbir bilgi ve yetenek girdisi sağlamadan, onları öğretim sürecine dâhil edeceği iddiasının ortaya atılmasına sebep olmuştur (Smith, 2000). Farklı eleştirmenler Tyler'in (1949) davranışsal hedeflere yönelik teorilerinin konu alanı bilgilerini parçalara ayırdığı için değerlendirme sırasında anlamsız kalacağını savunmuşlardır (Howard, 2007). Tyler (1949) bu görüşü reddederken Wiggins ve McTighe öğrencilerin bilgi ve yetenekle donatılmasının öğrenmeyi ölçülebilir davranışsal hedeflere indirgeyebileceğini iddia ederek; Tyler'a (1949) yönelik eleştirilerden kaçınmışlardır (Howard J., 2007, s. 2).

Wiggins ve McTighe'nın (1998) Sondan Tasarım Modeli Tyler'in müfredatla ilgili dört sorusunu doğrudan ele alan üç aşamalı bir yaklaşımdır (Burson, 2011). Sondan tasarımı geleneksel ders planı tasarımlarından ayıran en önemli özellik ise değerlendirme safhalarıdır. Wiggins ve McTighe (1998) içerik odaklı ismini verdikleri geleneksel bir ders planı tasarımında (2005, s. 105) öğretmenlerden bir konuyu ele almak için dersleri ve kaynakları bir araya getirmelerini istemişlerdir. Bu şekilde öğretmenler öğretim sürecini tasarlayabilir veya daha önceden oluşturulmuş bir ders planı tasarımını sondan tasarlayarak farklı türde değerlendirmeleri bir arada kullanılabileceğini saptamışlardır. Bu örnekte öğretmen çıktılarına veya sonuçlara değil girdilere veya öğretime odaklanmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005). Öğretmenler öğretim etkinliklerinin yerine sonuçlar ve öğrenme hedefleriyle ders planlarını tasarladıklarında kendilerini değerlendirmeci olarak görmeye başlarlar (Wiggins ve McTighe, 1998, 2005). Değerlendirme sürecinde öğretmenler, hangi hedeflerin ve standartların dikkate alınacağını ve öğrencilerin beklenen anlayış ve yeterliliklere ulaşmalarını kanıtlayacak unsurların ne olacağını belirlemek için önemli ölçüde zaman harcarlar (Wiggins ve McTighe, 1998, s. 8). Anlamanın kanıtı olarak değerlendirme, öğretime rehberlik eder ve öncelikli amaç öğrenciye geri bildirim sağlamak olduğunda biçimlendiricidir (Garrison ve Ehringhaus, 2007).

Tablo 3. Tasarlayarak Anlama Modeli Örnek Şablonu

1. Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Belirlenen Hedefler:	
1.	
Anlamalar:	Temel Sorular:
<i>Öğrenciler anlayacaklar ki;</i>	1.
1.	
Öğrenciler bilecekler ki (Gerçekler kavramlar ve ilişkiler hakkındaki bilgiler):	Öğrenciler yapabilecek (Eylem ve süreçteki fiziksel etkinlikleri uygulama becerisi):
1.	1.

2. Aşama – Anlama Kanıtları	
Performans Görevleri:	Diğer Anlama Kanıtları:
1.	1.
3. Aşama – Öğretimin Planlanması	
1.	

Tasarlayarak Anlama Modeli Wiggins ve McTighe (1998) tarafından geliştirilen bir ders planlama modelidir. Model temelde üç aşamadan oluşur: (1) istenilen sonuçların belirlenmesi, (2) anlama kanıtlarının belirlenmesi ve (3) elde edilen anlama sonuçlarını karşılaştırmak için öğretim sürecinin planlanması. İlk aşamada dersin hedefleri incelenir, standartlar belirlenir ve sonuçlar gözden geçirilir. İstenilen sonuçların belirlenmesi aşaması üç aşamanın en önemlisi olabilir. Temel anlama hedefleri açıkça belirlenir. Anlamanın kanıtı olarak biçimlendirici ve özet bir değerlendirmenin yanı sıra anlamanın ortaya çıktığını göstermek için performans değerlendirmeleri yapılır. Üçüncü aşamada birinci aşamada belirlenen standartları karşılamak için anlama ve amaç değerlendirmeleri içeren bir öğretim süreci geliştirilir. Tasarlayarak Anlama Modeli anlamlı bir öğretim süreci planını somut hâle getirmek ve ders planı tasarımcısı öğretmeni etkili bir ders planı tasarımı için gerekli olan bileşenler hakkında bilgilendirir (McTighe vd., 2008).

Tasarlayarak Anlama Modeli ders planı tasarımına rehberlik eden bir şablon sunar. Bu şablonun arkasındaki temel felsefe öğretmenlerin ders planı tasarımında karşılaştığı konu alanının kapsamı ve entelektüel hedeflerden kopuk bir tasarımı engelleyerek öğrencileri anlamlı bir öğretim sürecine dâhil etmektir. Müfredatın çerçevesi ve kazanımları Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uygun olarak tasarlanır. Bu nedenle ders planı tasarım sürecinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenler genel olarak ders planı tasarımına ileriye

dönük yani öğrenme etkinliklerini göz önünde bulundurarak başlarlar. Önce öğrenme etkinlikleri geliştirilir daha sonra üitedeki öğrenme sonuçları belirlenir. Buna karşılık geriye dönük tasarım ünitenin öğrenme çıktıların, değerlendirmelerin, geri bildirimlerin ve öğrenme deneyimlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar. Öğrencilere anlamlı bir öğretim sunarken anlam odaklı performansın ortaya çıkması için öğretmenin süreçte kolaylaştırıcı olduğu fikri benimsenmelidir (Biggs ve Tang, 2011). Bu nedenle ders planı tasarımcısı öğretmenler dersin öğrenme çıktılarını göz önünde bulundurmalıdır.

Tasarlayarak Anlama Modeli geriye dönük tasarım süreci kullanarak öğretmenin ders planını belirli standartlara uygun olarak tasarlamasını sağlayan bir öğretim süreci planlama modelidir. Yaklaşımın temel ilkesi öğrenciyi düşünsel bir şekilde meşgul ederek konu alanı içeriğini hazırlama, öğretme ve anlama kanıtlarını kullanarak dersi istenilen anlama hedeflerinden geriye doğru tasarlamaktır. Modelde geleneksel ders planı tasarımlarının kapsam odaklı ve etkinlik odaklı tasarlanmasının hata olduğu vurgulanır. Ayrıca uzun vadeli ve kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilebilir hedefler olması sağlanır. Tasarlayarak Anlama Modeli geriye dönük tasarım sürecinin üç aşaması olan istenilen sonuçların belirlenmesi, kabul edilebilir kanıtların belirlenmesi ve öğretim sürecinin planlanması süreçlerini kullanarak öğrenciler için anlam odaklı öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışır.

Tasarlayarak Anlama Modeli’ni kavramak için modelin adında yer alan “anlama” ve “tasarım” kavramlarını anlamlı hâle getirmek gerekir. Ders planı tasarımcısı öğretmenler öğrencilerini anlamlı bir öğretime ulaştırmak için tüm konu alanı içeriğinde öğretmeye değer olana öncelik vermelidir. Öğretmenler öğrencilerin öğrendiklerini transfer ederek göstermelerini sağlamalıdır. Tasarlayarak Anlama ders planı tasarım sürecinin geriye doğru tasarlanması gerektiğini ifade eder. Bu şekilde istenilen sonuçları belirleyerek başlayan ders planı tasarımını, öğrencilerin istenilen sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olacak değerlendirmeleri ve öğretim süreçlerini ortaya çıkartır. Jerkins, Herb

Childress (2009), Ryan ve Deci (1995) öğrencilerin sınavlarını geçmek ve iyi notlar almak için özellikle ezberleme yöntemini seçseler de sınavlar bittikten sonra ezberlenen bilgilerin unutulduğunu gözlemlemişlerdir. Çünkü öğrenciler kavramları derinlemesine öğrenmeye ve zihinlerine işlemeye odaklanmazlar (Chai vd., 2005). Bunun temel nedeni “öğrencilerin bir ders kitabındaki sayfalar dolusu olgusal bilgileri öngörülen süre içinde öğrenmek için zahmetli bir girişimde bulunmaları ve kapsam adı verilen bir yaklaşımı benimsemeleridir” (McTighe ve Wiggins, 2005, s. 16).

Yakın zamana kadar çoğu öğretmen müfredatın öğrenciye aktarımında öğretim materyallerinin kaynağı olarak çok sayıda konuyu yüzeysel olarak ele alan ders kitaplarına güvenmiştir (Gak, 2011; McTighe ve Wiggins, 2011; Chingos ve Whitehurst, 2012). Öğrenciler standartları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve sınavlardan yüksek puanlar almayı hedefleyen ders kitaplarının içeriğinden bilgi edinmelerini gerektirir (Oakes ve Saunders, 2002; McTighe ve Wiggins, 2012). McTighe ve Wiggins (2012) sadece bir dizi içerik ve etkinliğe sahip ders kitaplarının ders planı tasarımı için yeterliliğe sahip olmadığına inanmaktadırlar. Müfredatı sadece ders kitaplarıyla tasarlamak öğrencilerin yüzeysel içerik bilgisini öğrenmelerine yardımcı olabilir fakat öğretilen içeriğin temel fikirlerinin geliştirilmesini ve anlaşılmasını engeller (Hattie, 2003; McTighe ve Wiggins, 2012). Bu nedenle öğretmenler hızla değişen dünyaya kendilerini hazırlamaya devam etmelidirler (Jacobs, 2010). Öğretmenler anlamının ortaya çıkması için öğretim süreçlerine farklı ve yenilikçi yaklaşımları uyarlama yeteneğine sahip olmalıdırlar. Ancak ders planı tasarımlarında kullanılan öğretim yöntemleri öğrencileri hiçbir yere ulaştırmayan hatta çağdaş topluma bile uygun olmayan modası geçmiş sistemlerden oluşmaktadır (Jacobs, 2010). Kısacası konu alanı bilgileri öğrencilere modası geçmiş, ilgi çekmeyen, sosyal deneyimle ilgisi olmayan ve yaşamsal becerileri için önemli ihtiyaçları karşılamayan yetersiz öğretim teknikleriyle sunulmaktadır.

Sondan tasarımın öncelikli hedefi ders planlarını anlamlı bir şekilde tanımlamak ardından değerlendirmek ve öğretim etkinlikleri belirlemektir (McTighe ve Wiggins, 1999; Wiggins ve McTighe, 2005). Wiggins ve McTighe (1999) Stephen R. Covey'in (2020) "Akılda Tutulan Sonla Başla" metaforundan yararlanarak öncelikle öğretim sürecinin varış noktasını hedeflemiş, çok sayıda yol haritası planlamış ve belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencileri gerekli bilgi ve becerilerle donatmışlardır (Pradhan Joshi, 2021). Sondan tasarımın temel mantığı öğrencilerin mezun olduktan sonra bile hatırlamalarını sağlayan büyük fikirlere ve kalıcı anlamalara odaklamaktır (Mills ve Rinehart, 2019). Bu nedenle model Tyler'ın (1949) performansa dayalı öğrenme hedefleri fikrine benzer bir mantığa sahiptir. Süreç öğrencilere deneyim kazandıran etkinlikler ve performans gerektiren sonuçlara uygun olarak tasarlanan değerlendirmeleri takip eder (Wrage, 2017; McTighe ve Wiggins, 2021). Sondan tasarım etkinlikleri öğrencilerde kalıcı anlayışlar oluşturabilmek için derslerin sürekli analizini ve yeniden düzenlenmesini vurgulamaktadır. Araştırmacılar bir ders planının öz yinelemeli olması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Pradhan Joshi, 2021). Bu nedenle anlama odaklı bir ders planı tasarımı sürekli olarak yeniden düzenleme gerektirmektedir.

Sondan tasarım yaklaşımı öğretmenleri belirli ünite ve dersleri tasarlamadan önce bir değerlendirmeci gibi düşünmeye teşvik eder (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 18). Bu şekilde ders planı tasarımcısı öğretmenler öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını, deneyimlerini ve öğrenmelerini gerçek hayat durumlarına aktararak anlam oluşturmalarına öncelik verirler (Wiggins ve McTighe, 1998). Wiggins ve McTighe (1998) sondan tasarım şablonuyla öğrencilerin daha üretken, bilgili, eleştirel düşünen, akademik kazanımlara sahip ve yaşamın her alanında başarıyı elde etmek için önemli miktarda kalıcı bir anlayış geliştirebileceklerini vurgulamışlardır. Mevcut bilgi ve deneyimlerin öğrenci tarafından özümsemesi ve içselleştirilmesi sondan tasarımın ayrılmaz bir parçasıdır (McTighe ve Wiggins, 2011).

2.7.1. Grant Wiggins ve Jay McTighe’a Göre Anlamanın Altı Yönü

Eğitime yönelik yapılan alan yazını taramaları anlamanın karmaşık ve zor bir süreç olduğunu göstermiştir (Gardner, 1993; McGuire, Gallagher ve Ziemian, 2000; Newton, 2001). Gardner’a (1993) göre anlayışa ulaşmak pratikte zor olsa da çoğu öğretmen öğrencilerine anlamlı bir öğretim süreci yaşattıklarına inanırlar (Byers ve Herscovics, 1977; Cohen ve Balo, 1990). Bu nedenle anlamanın tam olarak ne manaya geldiğini kavramak gerekir.

Anlamak eğitimde değerli bir hedef olarak kabul edilmektedir (Gardner ve Boix-Mansilla, 1994; Newton, 2001). Bu durum anlamaya ilişkin çeşitli tanımlamaların yapılmasına neden olmuştur. Byers (1980) anlamanın öğretmenlerin kullanımına bağlı olarak farklı anlamlara sahip olduğunu iddia etmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin akademik başarıları hakkında konuşurken “Öğrenci anlamıyor” derler. Gerçekten kastedilen şey öğrenciye yöneltile soruyu anlamamasıdır (Byers, 1980). Bazı öğretmenlerse anlama terimini öğrencilerin problem çözme becerisini tanımlamak için kullanır. Zor bir soruyu çözerken izlenilen yol veya bir metin parçasının ana fikrini hızlı bir şekilde kavrayabilen öğrenci anlamış olarak kabul edilir.

Anlamanın doğasını araştıran bir araştırmada araştırmacıların ve öğrencilerin anlama kavramında bir tutarsızlığa sahip olduğu tespit edilmiştir (Roth ve Anderson, 1989). Öğrencilere göre anlamak hatırlama seviyesinde soruları cevaplamaya hazır olmak anlamını taşıyorken araştırmacılar için anlamak, karmaşık ve bilişsel olarak aktif bir kavramsallaştırma sürecidir. Ayrıca araştırmada anlamanın bilimsel bilginin okul dışı kullanımıyla uyummadığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Anlama hem zihinsel bir süreç hem de zihinsel bir üründür (Newton, 2001). Zihinsel bir süreç olarak anlama kişinin bildikleriyle esnek düşünme ve hareket etme yeteneği olarak kavramsallaştırılabilir (Perkins, 1994). Zihinsel ürünler konuya göre değişiklik gösterir ve herhangi bir konuda çeşitli anlayış biçimleri olarak ortaya çıkar. Bu nedenle bilişsel bağlantılar kurma fikri anlama teorilerinin merkezinde yer alır. Alan yazını taramalarından elde edilen veriler,

bilgi parçaları arasında ilişki kurmanın anlayışın ortaya çıkması için önemini doğrulamaktadır (Carpenter ve Loef, 1989). Anlama ulaşmak için öğrencilerin yalnızca ilgili içerik ağlarındaki unsurları değil aynı zamanda bu unsurlar arasındaki bağlantıları da öğrenmeleri gerekmektedir (Brophy ve Allerman, 1991). Bu ifadelerden anlamının konuya özgü bir bakış açısıyla bilgiler, düşünceler ve süreçler arasında bağlantılar kurularak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Prawat (1989) bağlantıların öneminden bahsederken özellikle fen ve matematiğe yönelik anlayışı geliştirmek için bilgi ağlarının geliştirilmesini vurgulamıştır. Prawat (1989) bu bağlantıları örümcek ağlarına benzetirken bağlantıların öğrencilerin özerk olarak elde ettikleri bilgileri okuldaki bilgilerle, temel kavram ve ilkeleri fiziksel temsillerle, modellerle, metaforlarla ve analogilerle ilişkilendirilebileceğini iddia etmiştir.

Newton (2000) anlamayı bilgi ve düşünce arasında bağlantı kurma yeteneği olarak tanımlamıştır. Newton (2000) bilgiyi ezberlemek yerine çocukların dünyalarını anlamlandırmanın yeni bilgileri zaten var olan bilgileriyle ilişkiler kurarak öğrenmelerinin, bilgiyi daha iyi anlamalarına ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağını iddia etmiştir. Newton'a (2000) göre anlayışın kavramsal, süreçsel, durumsal ve nedensel olarak farklı türleri vardır. Kavramsal anlayış öğrencinin temel kavramları anlamasını, önceki bilgilerini anladığı bilgiyle ilişkilendirmesini gerektirir. Özellikle bilgiye yönelik uygulamalı bağlantılar kurmayı süreçsel anlayış olarak tanımlamıştır. Durumsal anlayış öğrencinin tam olarak anladığı bilgiyi bir durumun açıklamasında kullanmasını ifade eder. Nedensel anlayış ise olaylar, olgular ve durumlar hakkında bazı değişiklikler yaparak neden ve sonuç ilişkisini anlamlandırma yeteneği olarak tanımlanır (Newton, 2001).

Holt (1964) ve Van Engen (1953) öğrencilerin kavramları ve fikirleri kısmen anlamalarını sağlayan bir model geliştirmişlerdir. Holt'un (1964) anlama modeli öğretmenlerin öğrencilerin zihinlerinde gerçek anlam oluşturabilmelerine ve öğrencilerin sadece biliyormuş gibi davranmak yerine

gerçekten anlamalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Holt (1964) modelinin etkinliğini sağlamak için öğretim süreçlerini planlamak ve öğrenmeyi değerlendirmek için yedi maddelik bir liste hazırlamıştır.

Aşağıdakilerden bazılarını yapabildiğimde bir şeyi anladığımı hissediyorum:

1. Kendi sözcüklerimle ifade ettiğimde
2. Örnek verdiğimde
3. Çeşitli şekillerde tanımladığımda
4. Bilgi ve fikirler arasındaki bağlantıları gördüğümde
5. Bilgiyi çeşitli şekillerde kullandığımda
6. Bazı sonuçları öngördüğümde
7. Zıtlıkları belirlediğimde (Holt, 1964; s. 36-37).

Holt (1964) bu listeyi sadece anlamayı değerlendirmek için bir başlangıç olarak kabul etmiştir.

Van Engen (1953) anlamayı bilgiyi bir dizi ölçüte göre organize etme ve bütünleştirme süreci olarak ifade etmiştir. “Anlama kavramları bütünleştirme ve onları bir dizi ölçüte göre belirli bir çerçeveye yerleştirme sürecidir. Anlamak bir süreçtir. Öğrenci “Ne demek istediğini biliyorum ama anlamıyorum” der. Öğrenci nasıl yapıldığını biliyor olabilir fakat neden yapılması gerektiğini bilmiyor da olabilir” (Van Engen, 1953; s. 76).

Gardner (1993) anlamayı temel kavramları, ilkeleri ve becerileri yeterince kavramak olarak tanımlar. Böylece onları yeni durum ve problemlerde kullanabilir (Gardner, 1993). Gardner (1993) anlamayı çocuklara ait sezgisel anlayış, öğrencilerin bilgiyi açık bağlamlarda nerede kullanabileceğini anlaması ve uzmanlık gerektiren gerçek anlayış olarak üçe ayırmıştır. Gerçek anlayış beklenmedik sorunları çözüme kavuşturmak için mevcut bilgi, kavram ve becerileri kullanma kapasitesidir (Gardner ve Boix-Mansilla, 1994; s. 200). Öğrenci bilgiyi yanlış yapmadan bir problemin çözümünde kullanabiliyorsa gerçek bir anlayışa ulaşmış demektir. Anlayışa

yönelik bu bakış açısı Gardner ve meslektaşlarının (1993) anlamayı sağlamak için geliştirdikleri ders planı tasarım modelinin merkezinde yer alır.

Perkins ve Blythe (1994) performansa yönelik bakış açısının öğrencilerin bir konuyla ilgili çeşitli düşünme türlerini barındıran işleri yapabilme meselesi olarak tanımlamışlardır. Perkins'e (1991) göre öğrenci anlamışsa açıklama yapmalı, kanıt göstermeli, örnekler bulmalı, örnekleri konuya genellemeli, kavramları uygulamalı ve bilgiyi yeni bir problemi çözmek için kullanmalıdır. Perkins (1991) bir öğrencinin sergilediği performans düşünce süreçleriyle ne kadar ilişkiliyse ortaya koyduğu anlayışın çok daha belirgin olacağını savunmuştur.

Anlamanın birden fazla manası ve kullanımı olduğu için bu kavramın tanımı çok yönlüdür (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu nedenle Wiggins ve McTighe anlamanın altı ölçütü olduğunu savunmuştur. Altı ölçütün her biri bilgi transferinin bir yönüyle ilişkilidir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 84). Öğrenciler açıkladıklarında, yorumladıklarında, uyguladıklarında, bakış açısına sahip olduklarında, empati kurabildiklerinde ve öz değerlendirme yapabildiklerinde tam ve olgun bir anlayışa sahip olabilir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 85).

Wiggins ve McTighe (2005), anlayışı açıklama bağlamında olay ve olguların nasıl işlendiğini, ne ima ettiklerini, nasıl bağlantılar kurduklarını ve neden gerçekleştiklerini performanslar ve ürünler aracılığıyla açıklayan bir teori olarak tanımlamışlardır (s. 86). Açıklamalarda destekleme, haklı çıkarma, genelleme, tahmin etme ve gerekçelendirme gibi kavramsal eylemler kullanılır. Örneğin bir matematik öğretmeni öğrenciden ödevini açıklamasını istediğinde sayıları ve matematiksel sembolleri kullanarak sonuca nasıl ulaştığı hakkında açıklama yapmasını isteyebilir (Wiggins ve McTighe, 1999, s. 2).

Açıklama sadece anlamanın kanıtı olmakla kalmaz aynı zamanda daha iyi ve daha derin bir anlayışa yol açar. Chi, De Leeuw, Chiu ve LaVancher'ın (1994) yapmış oldukları bir araştırmada yapılan her açıklamanın bir önceki açıklamaya göre öğrencinin daha yüksek kazanımlar elde etmesini sağladığına

dair bulgular elde edilmiştir. Ayrıca ayrıntılı açıklama yapan öğrenciler sınavlarda daha yüksek puanlar almışlardır (Chi vd., 1994). Bu tür araştırmalar öğrencilerin düşünce ve anlayışlarının okuma süreci boyunca gelişebileceğine dayanan teoriler oluşturulabileceğini desteklemektedir (Bazerman ve Little, 2005, s. 57).

Wiggins ve McTighe (2005) anlamanın bir sonraki yönü olan yorumlamayı açıklarken öncelikle metinlere ve öğrencilerin metinlere yönelik verdikleri tepkilere değinmişlerdir. Okunan hikâyeler aracılığıyla öğrenciler farklı kişisel bağlantılar kurarlar, hikâyelerdeki mesajların kodlarını farklı şekillerde çözümlerler ve farklı anlam seviyelerine ulaşırlar (Gormley vd., 2005, 27). Öğrenciler; “Ne anlama geliyor?”, “Neden önemli?”, “Ne olacak?”, “Sahip olacağım deneyim neyle ilişkilidir?”, “Bunun benimle ilgisi nedir?” ve “Mantıklı olan nedir?” gibi sorularla hikâyeleri yorumlarlar (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 88). Bağlantı kurmak yeni bilgiyi mevcut bilgilerle bütünleştirmeye yardımcı olur (Alderman ve Beyeler, 2008). Bağlantı kurmak aynı zamanda büyük fikirleri, kalıcı kavramları, aktarılabilir bilgi ve becerileri kişisel düzeyde erişilebilir hâle getirir (Wiggins ve McTighe, 2005). Wiggins ve McTighe (2005) yorumlamanın karmaşık bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenciler olay ve olguları farklı görürler. Bu durum onların olaylara yönelik anlayışlarının değişmesine neden olur. Bu değişim okuduğunu anlama açısından savunulabilir çünkü öğrenciler nihayetinde okudukları metinlere yönelik kendi bireysel anlamlarını oluştururlar (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 91).

Anlamanın keşfedilmesi gereken bir sonraki yönü uygulamadır. Uygulama bilgiyi yeni durumlara transfer etme ve gerçekçi bağlamlarda etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 92). Bilgi transferi için yapılan ilk tanım bilgi ve becerileri yeni ortamlarda daha önceden öğretilmemiş şekillerde kullanma becerisi olarak ifade edilir. Her iki tanımdaki temel benzerlik uygulamanın gerçekçi bağlamlarda kullanımudur. Ödevler ve projeler mümkün olduğunca gerçek dünyayı yansıtmalıdır (Wiggins ve

McTighe, 2005). Bu nedenle ders içi etkinlikler gerçekçi olmalıdır. Öğrencilerin bilgi oluşturmalarına yardımcı olan ödevler disiplinli sorgulama süreçlerini içermeli ve bilginin daha pratik kullanımına yardımcı olmalıdır (Alderman ve Beyeler, 2008, s. 2). Ayrıca öğrencilerin öğretim materyallerine ilgi duymalarına ve ödevlerin değerli olduğu hissine kapılmalarını sağlamalıdır (Mims, 2003). Duff ve Jonassen (1992) özgün ödevleri gerçek dünyayla ilişkili, müfredatla bütünleşen, karmaşık anlama seviyeleri sağlayan ve öğrencilere derse katılmak için uygun zorluk seviyeleri sunan ödevler olarak tanımlarlar (Duffy ve Jonassen, 1992, s. 140). Tyler (1949) ve Judeth Howar (2007) da öğrencilere verilen ödevlerin özgünlüğü sınırlandırmaması konusunda uyarıda bulunmuşlardır.

Piaget (1953) öğrencilerin derin öğrenmeye ulaşmaları için öğretim süreçlerinde aktif olmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Aktif öğrenme öğrenciler yeni bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştirdiklerinde gerçekleşir. Yapılandırmacı bir bakış açısıyla öğrenci katılımı derslerin gerçek dünyayı sınıfa getiren anlamlı bir bağlamda sunulduğunda geliştirilir (Mims, 2003, s. 1). Wiggins ve McTighe (2005) en iyi ders planı tasarımlarının, gerçek dünya sorunlarını yansıtması gerektiğini vurgulayarak özerk öğrenmeyle ilişkili ilginç ve önemli sorunlara odaklanmışlardır. Özerk öğrenmenin ek bazı özellikleri şunlardır: a) özgün ödevler, b) sorgulama süreci gerektiren ödevler, c) disiplinler arası ders planları, d) gerçek dünya ile bağlantı, e) üst düzey düşünme süreçleri gerektiren karmaşık ödev ve görevler, f) ortaya bilişsel ya da fiziksel bir ürün çıkarma, g) öğretmenin kolaylaştırıcı olduğu öğrenci merkezli bir öğretim, h) bilişsel iskele, i) iş birliği (Mims, 2003).

Problem Temelli Öğrenme özerk öğrenme yerine kullanılır. Problem Temelli Öğrenme, öğrencilerin karmaşık problemleri birçok olası çözüm yollarıyla iş birliği içinde önceki ve yeni bilgileri kullanarak çözmelerini gerektirir (Sullivan vd., 2003). Başlangıçta tıp eğitimi geliştirmek için kullanılan Problem Temelli Öğretim okul öncesi kademedede de başarıyla uygulanmıştır (Artino ve Loannou 2008). Problem Temelli Öğretimin hedefleri

özerk öğrenmenin özellikleriyle tutarlıdır: a) akademik ve akademik olmayan ortamlara aktarılan bilginin kapsamlı ve esnek olması, b) etkili problem çözme becerilerini geliştirmek, c) iş birlikçi öğrenciler yetiştirmek, d) öğrenme için içsel motivasyon (Artino ve Loannou, 2008, s. 3). Problem Temelli Öğretime yönelik yapılan bir araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencileri verilen ödevleri daha erken tamamlamışlardır. Birden çok aşamaya sahip problemlerin çözümünde üstün performans göstermişler ve planlama ile anlama odaklı problemleri çözmede daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir (Artino ve Loannou, 2008).

Özgün öğrenme etkinlikleri öğrenmeyi anlamlı kılar. Bu tür etkinlikler gerçek dünya sorunlarıyla etkileşimli olarak yeni bilgi ve becerileri gerçek hayat senaryolarında kullanarak öğrenmeyi gerektiren yapılandırmacı yaklaşımla uyumludur (Mims, 2003, s. 1). Oysaki yapılandırmacılık öğrencilerin bilgiyi yalnızca kendi deneyimleri bağlamında yorumlayabileceklerini ve yorumlarının bir dereceye kadar özgün olacağını iddia eder (Duff ve Jonassen, 1992). Yapılandırmacı öğretim sürecinde öğretmenin en önemli rolü öğrencilerin kendi deneyimleriyle bilgi ve yeteneklerini yorumlamalarını, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını, geçmişlerine ve ilgi alanlarına göre öz anlayışlarını oluşturabilmelerinin farkındalığına ulaşmalarını sağlayarak öğretim sürecine rehberlik etmektir (Duffy ve Jonassen, 1992, s. 139). Öğrenciler kendi bilgilerini oluşturduklarında ve bilgiyi pratik bir şekilde kullandıklarında ödev özgün kabul edilir ve bilgi transferinin kanıtı sayılır (Alderman ve Beyeler, 2008).

Bakış açısıyla ortaya çıkan anlayış eleştirel bakış açısını ifade eder (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 95). Anlamanın bu yönü eleştirel düşüncenin özülüyle ilgilidir. Öğrencilerin sorgulanabilir varsayımları ve sonuçları ortaya koymaları gerekir. Öğrencilerin bakış açısına sahip olması daha az düşünen öğrencileri karakterize eden alışılmış inanç, duygu, teori ve eleştirilerden yoksun düşünelere karşı eleştirel bir görüş geliştirmelerine neden olur (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 95). Öğrenciler disiplinli ve üst düzey düşünme

süreçlerine katıldıklarında eleştirel düşünmeye başlarlar (Alderman ve Beyeler, 2008).

Anlayış zorlu varsayımları ve bir konuyu eleştirel olarak incelemek için çeşitli bakış açıları kullanmayı gerektirir (Wiggins ve McTighe, 2005). Decartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) ve Hume (1711-1776) gibi düşünürlerin hepsi alışlagelmiş inançları sorgulamışlardır (Cohen ve Ball, 2003, s. 44). Bu sorgulama içsel ve dışsal olmalıdır. İçsel olduğunda öğrenciler kendi bakış açılarını sorgulamalıdır. Dışsal sorgulamada öğrencinin bilgiyi doğrulaması (Elder ve Paul, 2008) ve bilgidaki ön yargıları araması gerekir (Cohen vd., 2002). Amaç öğrencilerin olaylara tarafsız bir bakış açısıyla bakma becerisi kazanmasıdır. Bu tür bir anlayış herhangi bir öğrencinin öznel bakış açısıyla ilgili değildir. Karmaşık bir soruya verilen ve bakış açısı içeren herhangi bir cevabın olgun bir şekilde kabul edilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle cevap makul açıklamalardan birini içermelidir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 95).

Eleştirel düşünme tek katmanlı bir yapı değildir. Soru sormak, varsayımlara ulaşmak, çıkarımlarda bulunmak, bakış açısı geliştirmek ve kanıt sunmak gibi öğeleri içerir (Elder ve Paul, 2008, s. 1). Eleştirel düşünme öğeleri açıklık “Doğru şekilde ifade ediyor mu?”, “Doğru mu?” “Doğrulanabilir mi?”, kesinlik “Daha fazla ayrıntıya gerek var mı?” “Yeterince ayrıntılı mı?”, ilgi “Cevap soruyla bağlantılı mı?”, derinlik “Sorular tüm karmaşık bilgileri ele aldı mı?”, genişlik “İlgili tüm bakış açıları dikkate alındı mı?”, ve mantık “Mantıklı mı?” gibi çeşitli ölçütlerle değerlendirilebilir (Elder ve Paul, 2008). Bakış açısı doğrudan açıklığa, doğruluğa, derinliğe ve genişliğe hitap etmelidir. Bakış açısının eleştirel düşünceye uyarlanmasıdaki önem birçok devletin millî eğitim sisteminde vurgulanmaktadır (Kendall, 2001).

Bakış açısı bilgiyi objektif ve eleştirel bir şekilde görmek anlamına geliyorsa empati onu bir başkasının gördüğü gibi görmek, bir başkasının hissettiği gibi hissetmek ve farklı bakış açılarıyla deneyimlemektir (Wiggins ve McTighe, 2005). Empati öğrencinin başka bir kişinin duygusal

deneyimlerini anlama ve yanıt verme kapasitesiyle ilişkilidir. Deneyime dayalı bu psikolojik yapı kişinin kendi duyguları ile başka bir kişi tarafından ifade edilen duygular arasındaki benzerlik duygusunu ifade eder (Decety ve Jackson, 2006, s. 54).

Empati otomatik bir duygusal tepkiden daha fazlasıdır (Wiggins ve McTighe, 2005). Başkalarının hissettiği gibi hissetmek başkasının gördüğü gibi görmek için disiplinli bir girişimdir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 98). Wiggins ve McTighe'in (1998) empatiye yönelik yaptıkları tanımlar tepkisel empatiyi ifade eder. Tepkisel empatide birey durumla bağlantılı olarak diğerlerinin duygusal durumunu takdir eder. Bu sadece duyguyu paylaşan ve diğer etkileri hesaba katmayan paralel empati olarak adlandırılan durumla tezat oluşturur. Tepkisel empatiye sahip bireyler başkalarının duygularını takdir ederken onların duygusal tepkilerini değiştirmeye veya artırmaya çalışırlar. Odak başka bir kişinin üzerinde olduğu için tepkisel empati daha yüksek bir davranış seviyesi olarak kabul edilir (McQuiggan, Robinson ve Lester, 2010, s. 40).

Empati bir duygu alanı olduğu kadar öğrenme içinde önemli etkilere sahiptir. Duygusal alan öğrenmeyi önemli ölçüde artırabilir hatta engelleyebilir. Öğrenci motivasyonu tutumlar, algılar ve değerler gibi faktörleri içerir (McQuiggan, Robinson ve Lester, 2010, s. 1). Buna ek olarak duygusal etkileri bilişsel alandan ayırmak mümkün değildir. Aslında Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisi öğrenme hedeflerini sınırlandırırken duygusal alan genellikle göz ardı edilir (Theall vd., 2005). Birinci seviyedeki alma yeni bilgilerin ve bilgilerin sunulduğu ortamın farkında olmaktır. İkinci seviyedeki cevap verme aktif olarak ilgi göstermek ve sorgulayarak yeni bilgilere odaklanmaktır. Üçüncü seviyedeki değerlendirme yeni bir bakış açısı veya tutum üreterek eski inançların yeni bilgiler ışığında incelenmesini gerektirir. Dördüncü seviye organizasyonun yeni fikirlerin ve inançların kişinin kendi değer sisteminde sorunsuz bir şekilde uyumsamasıdır. Beşinci seviyedeki

değer edinilen değerlerle tutarlı bir şekilde hareket ederek gelişme ve bilgiyi kullanma konusunda uzmanlaşmaktır (Theall vd., 2005, s. 9).

Wiggins ve McTighe (2005) empatiyi başkalarının hissettiği gibi hissetmek, başkalarının gördüğü gibi görmek olarak açıklar. Bu açıklama empatinin anlamaya yönelik kanıtını oluşturur. Ayrıca açıklama Krathwohl'un Yeni Taksonomisinin üç düzeyi olan bilgi, kavrama ve uygulama ile de ilişkilendirilir. Öğrenciler yeni bir bilgi öğrendiklerinde bilginin farkında olmalı, yeni bilgiyle meşgul olmalı ve başka birinin bakış açısını yorumlamak için bir değer yargısına ulaşmalıdır. Öğrencilerin sahip oldukları farklı görüşler kendi dünya görüşlerine dâhil edilmeli, bir zamanlar garip veya ilginç olan bilgilere karşı değer yargısı geliştirmelidirler. Anlayışla ilgili empatinin kanıtı doğru, derin, kapsamlı ve mantıklı düşündürmektir (Elder ve Paul, 2009).

Wiggins ve McTighe (2005) tarafından tanımlanan anlamanın son yönü öğrencinin ne bilip ne bilmediğini ifade eden öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme bazen zor ve rahatsız edici sorular sorma yeteneğidir: “Kim olduğum görüşlerimi nasıl şekillendiriyor?”, “Anladığım şeyin sınırları nelerdir?”, “Kör noktalarım nelerdir?”, “Ön yargılarım, alışkanlıklarım ya da üslubum yüzünden neyi yanlış anlama eğilimindeyim?” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 100). Öz değerlendirme sadece bakış açısından ve başkalarıyla empati kurma yeteneğinden etkilenmez aynı zamanda insanların nasıl düşündüğünden de etkilenir.

“Anlamaya dayalı hedefler anlamanın altı yönünden birini veya daha fazlasını yansıtan davranışsal eylemlerle başlamalıdır: açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı, empati ve öz değerlendirme” (Wiggins ve McTighe, 1998, s. 44). Öğrenmeye yönelik oluşturulan hedefleri gerçekleştirilebilir kılmak için öğrencilerin belli bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekir. Özellikle kazanım hedeflerinden neye ihtiyaçları olduğunu ve değerlendirme döneminde sınıftaki öğrencilerin bir bütün olarak neyi bilip yapabildikleri anlamanın altı yönünden biri veya daha fazlasıyla ortaya koydukları bilişsel ve davranışsal eylemler yoluyla değerlendirilebilir. Ayrıca anlamanın altı yönü öğrencilerin öğretim

süreçlerindeki ilerlemelerini gözlemlerken ve değerlendirirken öğretmenlere biçimleyici ve özetleyici değerlendirme süreçlerini nasıl geliştirebileceğinin yöntemini sunar. Değerlendirme anlama ile eşleştirildiğinde anlamının altı yönünden biri veya daha fazlasıyla ilişkisel bir bağ kurar. Buna ek olarak öğrencilerin konu alanı bilgisini anladıklarına dair doğrulayıcı bilgiler, kavramlar, genellemeler, yasalar ve ilkeler öğretmenlerin ortaya çıkmasını umduğu anlayışla uyumlu olan üst düzey bilişsel hedeflerin oluşmasına neden olur.

Öğretmenler ders planı tasarımlarını öğrencilerin anlamının altı yönünden bir veya daha fazlasını bağımsız kullanma ve değerlendirme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemelidir (Brown, 2004). Tasarlayarak Anlama Modeli'nde öğrencilerin anlamlı bir öğretime ulaşip ulaşmadıklarını değerlendirmek için kullanılan anlamının altı yönü bilgiyi içselleştirme düzeyine ulaşırken aşamalı bir yol izler. Bu ifadeden anlamının altı yönünün bir taksonomi ya da hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu anlaşılmamalıdır. Çünkü anlama bireysel olarak gerçekleşir ve sınıftaki öğrencilerin anlamının altı yönünün hangi aşamasında anlama ulaştıklarının tespit edilmesi zordur. “Anlamanın altı yönünün her aşaması eşit ölçüde önemlidir ve birbirine paralel olarak anlayışın karmaşıklığını yansıtır” (Brown, 2004, s. 95). Tasarlayarak Anlama Modeli'nin son aşaması olan öğretim sürecini planlama aşaması öğrencinin konu alanlarına ilişkin sahip olduğu bilgiyi değerlendirmek için açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı, empati, mentörlük ve akran koçluğu süreçlerinin tamamını çerçevelendirmek için anlamının altı yönünü kullanır.

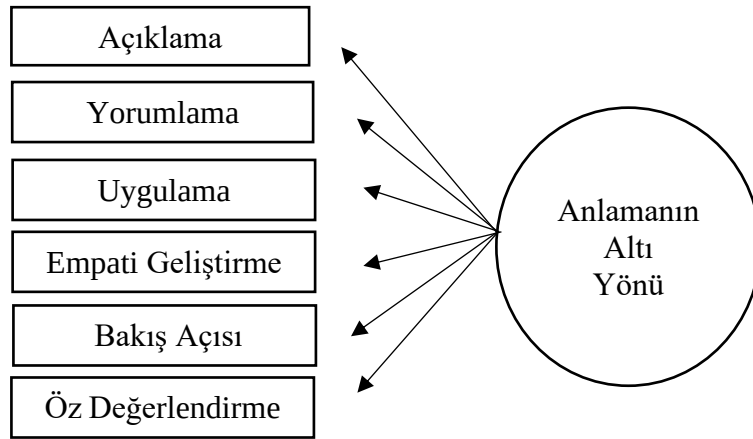
Wiggins ve McTighe'nin (2005) müfredat tasarım modeli değerlendirme ve öğretim süreçleri için pratik çıkarımlar oluşturan anlamının altı yönüne ilişkin teorik bir yapı sunar. Ortaya konan teorik yapı her ne kadar soyut olsa da Tasarlayarak Anlama Modeli'nin sunmuş olduğu şablonda iş daha çok sonuçlar, büyük fikirler ve anlamının altı yönüne odaklandığından somut bir hâl alır. Anlamanın altı yönü, öğretmenin öğrenciyi değerlendirirken

kullanacağı ve ihtiyaç duyduğu performans türlerinin anlama açısından ölçütlerini belirler. Olgusal bilgiyle anlaşılması gereken bilgiyi ayırt etmek için ihtiyaç duyulan performans kanıtlarının türlerini haritalandırır. “Anlamanın altı yönü başlangıç aşamasında değerlendirmede kullanılmak üzere tasarlanmış olsa da öğretim süreçlerinin tasarımı için de yararlı bir alt yapıya sahip olduğunu kanıtlamıştır” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 222).

Wiggins, McTighe (1999) ve Brown (2004) anlamanın açıklama, yorumlama, uygulama, empati, bakış açısı ve öz değerlendirme gibi altı boyuttan oluştuğunu kavramsallaştırmıştır. “Anlamak bilmekten daha fazlasını içerir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 343). Anlama ulaşılmış bir öğrenci konu alanı bilgisini ifade etmekle kalmaz aynı zamanda onu açıklayabilir. Yorumlama öğrencinin öğretim süreçlerinde kazanmış olduğu deneyimle metinlerdeki anlamı, önemi ve değeri bulmayı ifade eder. Bir metni anlatmak, anlatırken metni destekleyecek metaforlar oluşturmak fikirleri daha anlamlı hâle getirir. Bilgi ve beceriyi çeşitli durumlarda uygulama yeteneği öğrencilerin anladıklarına ilişkin önemli kanıtlar sağlar. Bu fikir yeni ve Tasarlayarak Anlama Modeli’ne özgü değildir. Bloom (1956) uygulamayı anlamanın merkezinde ve farklı bir anlama yolu olarak görür.

Anlamanın altı yönünden bir diğeri bakış açısıdır. Bakış açısı öğrencinin heyecanla anlık görüşlerini sergilemek yerine geleceğe yönelik uzun vadeli farklı bir bakış açısı geliştirmesini ifade eder. Empati, öğrencilerin başkalarını anlamak için kendi duygusal tepkilerinden kaçınarak kendisini başkasının yerine koymasıyla ilişkilidir. Başka bir bilgiyi ya da kavramı anlamaya çalışmak empati kurma becerisi gerektirir. Bu nedenle empati basit bir tepki ya da sıcakkanlılık değildir. (Wiggins ve McTighe, 2005). Öz değerlendirme özellikle öğrencinin bilgiye ve olaya yönelik anlayışını izleme ve değiştirme kapasitesini yansıtan içgörüyü ifade etme yeteneğidir (Brown, 2004). Öğretmenler öğrencilerini öz değerlendirme yapmaya teşvik ederek özgün ve dış dünya ile bağlantılı deneyimler kazanmalarını sağlamalıdır.

“Anlama öğrenci için anlam kazanan bilgilerin sonucudur” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 36). Bu tanım Perkins’in (2008) düşünceyi görünür kılma paradigması, Bloom Taksonomisi (1956) ve Dewey’nin (1933) düşünceye yönelik yaptığı teorik tanımla uyumludur. Öğretmen Tasarlayarak Anlama Modeli şablonuyla oluşturmuş olduğu ders planı tasarımına anlamının altı yönünü uyarladığında anlamlı öğrenmenin faydasına ilişkin bilişsel ve fiziksel değerlendirmeler olumlu sonuçlanır. Yurtseven (2016) Tasarlayarak Anlama Modeli ders planı şablonunu doktora tezi araştırmasında kullanmış ve anlama dayalı öğretimin diğer kuramlarla bütünleştiğine dair çok sayıda bulgu elde etmiştir. “Öğrencilerin UbD uygulamalarını gerçek yaşamla bağlantılı bulduğu, UbD’ye dayalı derslerin güncel ve gerçek yaşamdan veriler içerdiği bu bilgilerin transfer edilebilir bilgiler olduğunu ortaya koymuştur” (Yurtseven, 2016, s. 252). Hanratty (2022), tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin Tasarlayarak Anlama Modeli’ne dayanan anlamlı öğretime dair yaklaşımları ele alınmıştır. Bu bağlamda Wiggins ve McTighe’nin (2005) sunduğu üç aşamalı tasarım sürecini izleyen öğretmenlerin, öğrencilerine daha anlamlı bir öğretim süreci sağladıkları ifade edilmiştir.



Şekil 2. Anlamanın Altı Yönü

2.7.2. Açıklama

Açıklamanın Tasarlayarak Anlama Modeli açısından altı temel bileşeni vardır: gösterme, türetme, tanımlama, delil gösterme, gerekçelendirme ve kanıtlama. Wiggins ve McTighe'nın (1999) anlamlı öğretime ilişkin sunmuş olduğu bu tipoloji anlamamanın altı yönü açısından diğer bileşenlerle ilişkilidir. Anlamlı öğrenmeye ilişkin sunulan her tipoloji mevcut çalışmada tanımlanan boyutlarla bütünseldir. Bu nedenle öğrenciler konu alanı bilgisini anlam odaklı öğretim açısından uygun referansların yardımıyla özellikle olayların öngörü modellerini düşünerek, sunarak, savunarak ve değerlendirerek açıklamalıdır. “Açıklama bilimsel bir araştırma yöntemi gibi kullanılarak güvenirlik ve geçerlilik açısından derecelendirilebilir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 63). Çünkü açıklama olay, olgu, bilgi, eylem ve fikirlerle gerekçelendirilmiş varsayımlar sağlayan teorik ve zihinsel imgelerdir. Öğrenci anlamış olduğu bilgiye yönelik sistematik varsayımlar oluşturabilir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerini değerlendirirken onlardan anlamlı açıklamalar yapmalarını ve açıklama yaparken destekleme, gerekçelendirme, tahmin etme, doğrulama ve kanıtlama gibi fiilleri kullanırlar. “Anlamanın altı yönü açısından Tasarlayarak Anlama Modeli ders planlarının açıklama gerektiren sorular, konular ve problemler etrafında oluşturulması gerektiği vurgulanır” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 88). Bu açıdan anlamamanın altı yönünü kullanarak öğrencileri değerlendirmek mümkündür. Öğretmenler değerlendirme esnasında öğrencilerden açıklama yapmalarını, belirli bilgileri büyük fikirlerle ilişkilendirmelerini, kurmuş oldukları bağlantıları gerekçelendirmelerini, sadece evet ya da hayır gibi kısa cevaplar vermekle yetinmeyip sonuçları desteklemelerini isteyebilir. Öğrenciler açıklamaları esnasında savundukları tezlerin sonuçlarını pekiştirmeli ve raporlamalıdır (Brown, 2004). Böylece Tasarlayarak Anlama Modeli öğrencilerin bir veya daha fazla bağımsız açıklama düzeylerini gösterme ve değerlendirme açısından becerilerini geliştirecek nitelikte ders planı tasarımları sağlayabilir.

2.7.3. Yorumlama

Öğrencinin bilgiyi ne ölçüde anladığı ve bilgiyle ne ölçüde bağlılık geliştirdiği yalnızca bilgiye yönelik yapılan açıklama yeteneğinden değil aynı zamanda bilgi hakkında yapılan tutarlı yorumlama yeteneğinden de anlaşılabilir. Öğrencilerin konu alanı bilgisini güçlü ifadelerle yorumlaması, bilgi kaynağını kendisi için sürekli olarak kapsamlı hâle getirmede kullanacaktır. Bu tür bir kapsam öğrencinin bilgiye bağlanma motivasyonunu, öz güvenini, destek ve tutarlılık ihtiyacını da karşılayacaktır. Öğrenci yorumları anlamış oldukları bilgiye ilişkin bir sunumu gerçekleştirmelerini de sağlayabilir (Brown, 2004). Bu nedenle öğretmenler öğretim süreçlerini Tasarlayarak Anlama Modeli'nin sunmuş olduğu şablonla tasarlarken anlamanın altı yönünden biri olan yorumlamayı öğrencinin bilgiyi özerk olarak kullanma, gösterme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlamalıdır. Ayrıca derin öğrenmeyi sağlamak isteyen öğretmenler sınıfta öğrencilere günlük olarak yorum yapma fırsatı tanınmalıdır. Bilgiler sadece soyut teoriler değil aynı zamanda metinlerdeki güçlü yorumlamalardır (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 88). Başkalarının anlattıklarını veya deneysel verileri anlamlandırmak en geniş anlamda yorumlamayı içerir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 90). Bilgilerden mantıklı ve makul varsayımlara ulaşmak için yorumlamaya ihtiyaç vardır. Öğretmenler de öğrencilerden okumuş oldukları metinlerin satır aralarındaki kodları yorumlayarak anlamlı hâle getirmelerini isteyebilir. Yorumlama öğrencilerin sahip oldukları bilgiye yönelik geçmiş ve geleceğin yansımasıdır. Anlamanın altı yönünden biri olan yorumlama “sınıflarda kendini en çok kitapların, sanat eserlerinin, geçmiş ve şimdiki deneyimlerin önemine ilişkin tartışmalarda gösterir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 90). Çünkü öğrenciler okunan bir metne yönelik yorum yaparken farklı yorumlar bulmak için metin ile bilgiye dayalı deneyimleri arasında gelgitler yaşarlar. Yorumlayan öğrenci muhtemelen metin hakkında farklı anlayışlara ulaşır. Tüm yorumlar öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimine bağlı olarak ortaya çıkar. “Amaç öğrencilerin uzman bir araştırmacı gibi mantıklı kanıtlarla desteklenen sistematik yorumlar yapmasıdır” (Wiggins

ve McTighe, 2013, s. 62). Yorumlamanın Tasarlayarak Anlama Modeli açısından beş temel bileşeni vardır: derine, açıklayıcı, algısal, yorumlanmış ve gerçeğe uygun (McTighe ve Wiggins, 1998).

2.7.4. Uygulama

Brown (2004) öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşmeyeceğini bu nedenle öğrencilerin bilgiyi uygulaması ve yeni durumlara transfer etmesi gerektiğine değinmiştir. Bu açıdan Tasarlayarak Anlama Modeli şablonuyla ders planı tasarlayan öğretmenler öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacak modellemeler üzerinde kontrollü ve bağımsız etkinlikler geliştirmelidir. Uygulama aynı zamanda öğrencilerin öğrendiklerine dair öznel değerlendirmelerin bir sonucudur. Bilgiyi uygulamanın öğrencilere sağlayacağı en temel değer sahip olunan bilgi birikimine karşı güvenlerinin artmasıdır. Böylece öğrenciler, bilgiyi kullanarak öz güven algılarının yükselmesini sağlayacaklardır. “Uygulama, öğrenilen yeni bilgileri benzersiz veya öngörülemeyen durumlarda kullanma becerisi inşa etme, yaratma, icat etme, gerçekleştirme, üretme, çözme ve test etme yeteneğidir” (Brown, 2004, s. 16). Öğretmenlerin rehberliğinde somut etkinliklerin öğretim süreçlerine dâhil edilmesi bağımsız uygulamaların anlamayı ve öğrenmeyi geliştirmesini sağlayabilir. Performans ödevleri ve proje tasarımları öğrencilerin mevcut öğrenmelerinin ötesine geçerek gerçek dünya problemlerinin özgün çözümüne ulaşmalarına yardımcı olur. Bu şekilde öğretim programlarının vurgulamış olduğu bilgi, beceri ve anlayışların birebir uygulanmasını sağlar. “Uygulama bilgiyi yeni durumlarda etkili bir şekilde kullanma becerisini ifade eder” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 92). Anlamak bilgiyi kullanabilmektir. Bu nedenle uygulama, anlama ile ilişkisel bir beceridir ve yeni problem durumlarının çözümünde kullanılmayı gerektirir (Bloom, 1981). Bunlar dışında uygulamanın anlama bağlamında çok çeşitli teorileri de bulunmaktadır. Gruber ve Voneche (1977) çocukların belirli kavramları tekrar etme ve bu kavramları uygulamalarının öğrenme becerisini geliştireceğini ifade etmişlerdir. “Gerçek anlayış kendini yeni gelişigüzel olaylarla gösterir. Bir

kavram ya da teorinin gerçekten öğrenci tarafından anlaşılması, bu teorinin yeniden icat edilmesidir” (Gruber ve Vonèche, 1977, s. 731). Tasarlayarak Anlama Modeli anlama açısından uygulamayı kavramsallaştırarak kalıcı anlamaları harekete geçirmenin ve değerlendirmenin uygun bir yolunun var olduğunu göstermiştir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 152). Çünkü anlama açısından bilginin uygulanması “soruna yönelik önceden belirlenen doğru çözüm yollarının pek olası olmadığı durumlarda bir tür ıraksak düşünme sürecinin geliştirilmesini sağlar” (Bloom vd., 1981, s. 265). Uygulamanın Tasarlayarak Anlama Modeli açısından dört temel bileşeni vardır: bilgiye dair ustalık, yetenek edinimi, çıraklık ve acemilik (Wiggins ve McTighe, 1998).

2.7.5. Duygudaşlık (Empati)

“Empati başka birinin yerine geçme kapasitesini, rol oynama, başka birinin duygularını anlama veya başka birinin tepkilerini analiz ederek haklı çıkarma yeteneğini ifade eder” (Brown, 2004, s. 16). Bu durum öğretim süreçleri için de geçerlidir. Öğrencinin bir romanı bilimsel bir teoriyi ya da tarihteki bir dönemi gerçekten anlayabilmesi için okuduğu metnin yazarına yeterince saygı duyması ve empati kurması gerekir. “Empati başka bir kişinin duygularının ve dünya görüşünün içine girme yeteneğidir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 98). Bir metni veya bir konuşmayı anlamak günlük dilde kullanılan anlama teriminin empati ile eş anlamlı hâlidir. Duygusal tepki veya sempati ancak başkalarının hissettiği gibi hissetmeye ve başkalarının gördüğü gibi görmeye yönelik disiplinli bir girişimdir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 98). Öğrencinin bilgiye yönelik empati kurması bilginin merkezine içgörü ile ulaşmasına ve analitik bir tarafsızlığa sahip olmasına neden olur. Bu nedenle tüm öğrencilerin okuldaki konu alanı bilgisine yönelik empati kurmaya ihtiyacı vardır. Çünkü öğrenci bilgiyle ciddi bir empati kurmazsa geçmişten günümüze aşamalı olarak gelen ve disiplinlerin merkezinde yer alan bilgileri anlamakta başarısız olur. “Öğrenciler fikirleri, deneyimleri ve metinleri açık fikirlilikle kucaklamayı öğrenmek zorundadır” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 99). Empati bilgiyi ortaya çıkaran bilim insanlarına karşı saygılı olmayı gerektirir.

Öğrencinin bilgiyi ortaya koyana saygılı olması kendisinin de açık fikirli ve mevcut bilgiye karşı farklı bakış açıları geliştirerek bilgiyi değerlendirmesini sağlar. Empatinin Tasarlayarak Anlama Modeli açısından beş temel bileşeni vardır: olgun, duyarlı, farkındalık, gelişim ve benmerkezcilik (Wiggins ve McTighe, 1998).

2.7.6. Bakış Açısı (Perspektif)

Brown'a (2004) göre bakış açısı aynı olay, konu veya durumla ilgili farklı görüşleri analiz etme ve sonuç çıkarma yeteneğidir. “Uzun vadeli hedefler olmadan bakış açısı yoktur dolayısıyla öğretmenler sadece konu alanlarına yönelik kısa vadeli hedefler oluştururlar” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 58). Çünkü anlamaya dair uzun vadeli hedefler öğrencilerin konu alanı bilgisine yönelik uzmanlaşmalarını ve sebat geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle öğretmenler uzun vadeli hedefler oluştururken uygulama aşamasında anlama ulaşmak için gerekli olan bakış açısını geliştirmeyi hatırlatan bir şablona ihtiyaç duyarlar. “Öğrenciler içinse ünite bir bakış açısı değişikliğidir” (Fosnot ve Dolk, 2001, s. 11). Böylece öğrenciler konu alanı bilgisine yönelik eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme aracılığıyla farklı bakış açılarına sahip olurlar. Bakış açısının geliştirmiş olduğu anlayış öğrencilerin bilgiyi tarafsız ve çikarsız bir bakış açısıyla görmesini sağlar. “Bu tür bir anlama öğrencinin özel bir bakış açısıyla değil herhangi bir bilgiyi olgun bir şekilde kabul etmesiyle ilgilidir” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 95). Bakış açısına sahip bir öğrenci bilgiye ulaşmak için yapılan sorgulama süreçlerinde geçirilen ya da gözden kaçan bilgilere karşı tetiktir. Böylece öğrenci farazi varsayımları ve çıkarımları açık hâle getirir. “Bakış açısının sağlamış olduğu anlama öğrencinin bilgiye karşı bakış açısını değiştirerek ve tanıdık fikirleri yeniden değerlendirerek yeni teoriler, hikâyeler ve uygulamalar oluşturabilmesine yardımcı olur” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 95). Bu nedenle anlamamanın bir yönü olan bakış açısı, öğrencilerin bilgiyi farklı açılardan görmesini ve olgun bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Öğrenciler disiplinlerin içine gömülü bilgi, süreç ve temel kavramlara aşina olmasalar bile bütün bu olgulara açıklayıcı bir

bakış açısıyla ulaşabilirler. “Belirli bir bakış açısıyla anlamak sadece doğru veya yanlış olabilir” (Bruner, 1996, s. 13). Bu nedenle öğretmenler ders planı tasarımlarını öğrencileri mümkün olduğunca konu alanı bilgilerine yönelik farklı bakış açısı geliştirecek şekilde tasarlamalıdır. 1978 yılında Joseph Schwab, yükseköğretim kademesinde farklı bakış açısı geliştirmeye dayalı bir eğitim anlayışı tasavvur etmiş ve ders planı tasarımlarının öğrencileri önemli fikirleri görmeye zorlayan bir tasarım oluşturarak Eklektik adını verdiği bir ders planı tasarlamıştır. Bakış açısının Tasarlayarak Anlama Modeli açısından beş temel bileşeni vardır: kavrama, kapsam, düşünme, farkındalık ve eleştirel olmayan (Wiggins ve McTighe, 1998).

2.7.8. Öz Değerlendirme

“Öz değerlendirme, öz yansıtma ve yansıtıcı içgörü özellikle öğrencinin kendi bilgi ve olay anlayışını izleme ve değiştirme kapasitesini ifade etme yeteneğidir” (Brown, 2004, s. 17). Öz değerlendirme bireyin kendini tanıma konusunda üst bilişsel farkındalık göstererek hem anlamayı geliştiren hem de engelleyen kişisel tarzda ön yargıların ve zihinsel alışkanlıkları algılayarak konu alanı bilgisi hakkında neyi anlayıp neyi anlamadığının farkındalığına ulaşmasıdır (Wiggins ve McTighe, 2005). Öğrencinin konu alanı hakkındaki eksikliklerini öğrenme yeteneği anlama açısından düşünce, eylem ve ön yargıları hakkında geri bildirim sağlar. Bu açıdan üst biliş düşünce hakkındaki kişisel bilgiyi ifade eder. Öğrencinin öğretim süreçlerinde kullanmış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin anlama ve anlayış eksikliği arasındaki ilişkiyi düşünmesi öz değerlendirmeye örnek teşkil edebilir. Öz değerlendirme anlamının temel bir yönüdür ve bilinçli bir şekilde sorgulama yapılmasını sağlar. “Öz değerlendirme kişisel bilgiyi yansıtarak aslında neyin mücadele etmeye değer olduğu inancını yansıtır” (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 223). Öğrencinin değerlendirme doğruluğu ve anlama ulaşmasını engelleyen ön yargıların farkındalığı düşünme biçimleri ve inançlarıyla ilişkilidir. “Doğru bir öz değerlendirme öğrencinin ne yaptığını net bir şekilde anladığını ifade eder” (Wiggins ve McTighe, 1998, s. 282). “Her türlü anlayış nihayetinde kendini

anlamaktır. Bu nedenle anlayan kişi kendini anlar (Gadamer, 1994, s. 266). Öz değerlendirme yoluyla anlaşılan şey genellikle hedeflenen bilgiyle iç içe geçtiği için bazen anlaşıldığı düşünölen bilginin aslında anlaşılmadığının farkındalığına neden olabilir. Öz değerlendirme benmerkezciliğe zıttır çünkü öz değerlendirme yapan öğrenci kendi sınırlarını bilir ve görüşlerini başka birinin görüşleriyle karıştırma olasılığı azalır (Wiggins ve McTighe, 1999). Öz değerlendirmenin Tasarlayarak Anlama Modeli açısından beş temel bileşeni vardır: bilgi, ihtiyat, zahmet, düşünce, masumiyet.

Mevcut tartışmalar anlamanın birçok yönü olan karmaşık bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı durumlarda Gardner'ın (1993) Sıfır Projesi'nde (Project Zero) olduğu gibi daha evrensel bir anlama görüşü kabul edilmiştir. Anlayışa yönelik savunulan diğer tezler ise daha çok konuya özgüdür. Alan yazınındaki teoriler öğretmenlere bilişsel bağlantılar kurmanın anlamak için önemli bir ön koşul olduğunu göstermiştir. Bazı araştırmacılar anlayışı performans açısından değerlendirirken (Perkins, 1993), bazıları anlayışın aslında tam olarak ortaya çıkmadığını, sürekli olarak zenginleştirilebileceğini ve yeni anlayışların ortaya çıkabileceğini hatırlatır (Gallagher, 2000).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan yöntem, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği, verilerin analizinde tercih edilen teknikler, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği ile araştırmacının üstlendiği rol hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin etkin ve ekonomik bir şekilde toplanıp çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini ifade eder. Bu bağlamda, Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini inceleyen bu çalışmada, araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla hem nicel hem de nitel verilerin bir arada toplandığı, analiz edildiği ve birleştirildiği karma araştırma yaklaşımı (Tashakkori ve Teddlie, 2003; Creswell, 2006) kullanılmıştır.

Karma araştırma yaklaşımı, yalnızca iki farklı yöntemi bir arada kullanmak değil, aynı zamanda bu iki yöntemi birleştirme, aralarındaki ilişkiyi kurma ve bütüncül bir yapıya dönüştürme anlamına da gelir (Plano-Clark ve Creswell, 2015). Bu yöntemin özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir (Creswell ve diğerleri, 2003; Creswell, 2012; Greene vd., 1989; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Karma araştırma hem nicel hem de nitel verilerin aynı araştırma içinde toplanması sayesinde, araştırmacının konuyu daha derinlemesine anlamasına ve aynı zamanda bulguları genelleyebilmesine olanak tanır (Greene ve Caracelli, 1997). Pragmatist bir temele dayandığı düşünülen karma yaklaşımda, nicel ve nitel yaklaşımların ne amaçla bir araya getirileceğinin net bir şekilde belirlenmesi önemlidir (Bryman, 2007). Bu nedenle, karma yöntemle yapılan çalışmalarda,

nicel ve nitel yaklaşımların nasıl kullanılacağı ve araştırma deseninin açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Kalemkuş, 2023).

3.2. Araştırmanın Deseni

Bir araştırmanın tasarım aşamasında hangi araştırma deseninin seçileceği kararını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu çalışmada, Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini belirlemede yalnızca nicel ya da nitel verilerin tek başına yeterli olmayacağı düşünülerek açıklayıcı sıralı desen araştırma modeli tercih edilmiştir. Çünkü nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığında, birbirlerini tamamlayarak araştırma probleminin daha kapsamlı ve bütüncül bir biçimde ele alınmasını sağlar (Green vd., 1989; Johnson ve Turner, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Açıklayıcı sıralı desende, öncelikle nicel veriler toplanır ve istatistiksel analizler yapılır. Daha sonra nitel veriler toplanarak analiz edilir. Bu süreçte elde edilen veriler birleştirilir ve araştırmanın problem durumunun daha derinlemesine incelenmesi hedeflenir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu desende, önce nicel veriler elde edilir ve analiz edilir. Ardından, bu nicel verilerin doğrulanması ve açıklanması amacıyla katılımcılarla görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Son aşamada ise nitel verilerin, nicel bulguları ne ölçüde desteklediği ve açıkladığı değerlendirilir. Bu adımların ardışık şekilde ilerlemesi nedeniyle bu desen "sıralı" ve "açıklayıcı" olarak adlandırılır. Bu çalışmada da verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde önce nicel verilerle başlanmış, ardından nitel verilere geçilmiştir. Verilerin elde edilme ve analiz sürecinde izlenen bu sıra, açıklayıcı sıralı desenin seçilmesinde etkili olmuştur. Çalışmada önce nicel veriler toplanmış, ardından nitel verilerin elde edilmesi sürecine geçildiği için, bu sıralı ve birbirini takip eden yapıyla betimlenmiştir (Creswell, 2016).

Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin araştırıldığı bu çalışmada açıklayıcı sıralı desen süreçleri aşağıdaki gibidir.

- Tasarlayarak Anlama Modeli ve okuma öz yeterliliği kapsamında doküman analizi ve ihtiyaç analizi yapılarak elde edilen veriler ışığında hazırlanacak ölçeğin ve yapılacak görüşmelerin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması
- Çalışma grubunun belirlenmesi
- Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği'nin hazırlanması, güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması
- Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu'nun hazırlanması
- Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği'nin çalışma grubuna uygulanması
- Nicel verilerin analiz edilmesi
- Ölçek uygulandıktan sonra çalışma grubunun derslerine giren öğretmenlerle sürece dair yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması ve nitel verilerin elde edilmesi
- Nicel verilerin, araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerini de ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeye katarak araştırma için dışsal etkilerin en aza indirilmesi adına nitel verilerle desteklenmesi
- Araştırma sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi

Araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri tanımlanmaya ve analiz edilmeye çalışıldığından tarama deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Tarama çalışmaları genellikle betimsel araştırmaların bir türü olarak kabul edilir ve bir olay, durum ya da bireylerin özelliklerini betimlemeyi

amaçlar. Tarama deseni, geçmişte veya şu anda var olan bir duruma dair veri toplar ve bu verileri analiz ederek sonuçlara ulaşır.

Araştırmanın nitel boyutunda, olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerinden hareket eden bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Bu yöntemde, bireylerin yaşamış deneyimlerine öncelik verilir (Kocabıyık, 2016). Bu nedenle, araştırmada veri toplamak amacıyla, sürece aktif olarak katılan ve sürece dair deneyim sahibi olan öğretmenlerle uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Açıklayıcı sıralı desen, araştırma sürecinde önce nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi, ardından nitel veri toplama ve değerlendirme aşamasına geçilmesiyle karakterize edilen bir yaklaşımdır. Karma yöntem araştırmalarında, genellikle nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar altında sınıflandırılır ve raporlanır. Bu desenin temel özelliği, araştırmada öncelikli olarak nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir süreç izlemesidir. Nicel veriler, bu araştırmada da olduğu gibi geniş katılımcı gruplarından genel eğilimleri, ortalamaları ya da ilişkileri belirlemek amacıyla elde edilir. Nicel verilerin analiz edilmesinin ardından, bu bulguları daha ayrıntılı bir şekilde incelemek ve daha derinlemesine anlamak amacıyla nitel veri toplama süreci başlar. Nitel veriler, nicel verilerin ortaya koyduğu genel eğilimlerin ve sonuçların arkasındaki nedenleri daha iyi açıklamak için kullanılır. Böylece, araştırmanın problem durumu daha net bir şekilde açığa çıkarılırken, elde edilen bulgular daha zengin ve anlamlı bir şekilde yorumlanır (Creswell, 2012).

Bu araştırmada da Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini incelemek amacıyla açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. İlk aşamada, nicel veriler toplanmış ve bu verilerle, öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri genel olarak değerlendirilmiştir. Nicel veriler, hazırlanan ölçek vasıtasıyla çalışma grubunda yer alan ilköğretim öğrencilerinden toplanmış olup öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu nicel bulguların daha derinlemesine incelenmesi ve öğrenci deneyimlerinin anlaşılması

amacıyla, ikinci aşamada nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Nitel veriler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları raporlanırken, nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Nicel bulgular, istatistiksel analizler ve tablolarla detaylandırılmış, nitel bulgular ise öğretmenlerin görüşleri, deneyimleri ve gözlemleriyle desteklenmiştir. Bu yöntem, çalışmanın sonunda elde edilen sonuçların daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımış, böylece araştırma probleminin çözümüne yönelik daha net ve güçlü bulgular ortaya konulmuştur.



Şekil 3. Keşfedici Karma Sıralı Desen Araştırma Aşamaları

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütülmesinde karma araştırma modeli benimsendiğinden evrenden seçilen araştırma grubu türleri araştırmanın nitel ve nicel aşamaları için farklılık göstermektedir. Araştırmanın nicel aşaması için hedef evren 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma grubunda evrenin özelliği ve araştırmanın amacına göre seçim yapılır.

Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında Erzurum ilinde eğitim ve öğretimlerine

devam eden 530 ilkokul öğrencisi ile araştırmanın nitel boyutunda görüşlerine başvurulmuş 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 4. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	N	%
Cinsiyet		
Kız	285	%53,8
Erkek	245	%46,2
Sınıf		
2	256	%48,3
3	138	%26,0
4	136	%25,7
Toplam	530	100

Çalışma gruplarının belirlenmesinde araştırmanın nicel boyutu için seçilen öğrencilerin Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış okuma etkinliklerine katılma durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın nitel boyutunda ise daha önce araştırmacı tarafından düzenlenen Tasarlayarak Anlama Modeli seminerlerine katılan ya da Atatürk Üniversitesi'nde doktora programı kapsamında Tasarlayarak Anlama Modeli dersi alan ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 5. Nitel Aşamada Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Kademe	Sınıf	Anlam Odaklı Öğretim Türü	Öğretim Durumu
Ö1	İlköğretim	4	P4C	Yüksek Lisans
Ö2	İlköğretim	2	UbD	Yüksek lisans
Ö3	İlköğretim	3	P4C	Lisans
Ö4	İlköğretim	2	UbD	Yüksek Lisans
Ö5	İlköğretim	4	Temel Sorular	Doktora

Ö6	İlköğretim	3	Temel Sorular	Lisans
Ö7	İlköğretim	2	P4C	Yüksek Lisans
Ö8	İlköğretim	4	UbD	Doktora
Ö9	İlköğretim	2	UbD	Doktora
Ö10	İlköğretim	4	UbD	Doktora

Araştırmada bir ölçüt olarak belirlenmemesine rağmen öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi aldıkları dikkat çekicidir. Bu ölçütlerden öğretmenlerin hem birer öğrenci hem de birer öğretmen olmaları gerek araştırmaya sunacakları katkı gerekse konu hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmaları açısından önemli bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı öğretim kademesinde öğretmenlik görevini ifa etseler de sınıf düzeyinde farklılıklar göstermeleri araştırmaya çeşitlilik kazandırılması açısından özellikle göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma grubunun bulunduğu okul seçilmiştir. Bu araştırmada, nicel verilerin toplanması amacıyla, evreni en iyi şekilde temsil etme olasılığı yüksek olan ve zaman, süre ile veri toplama sürecinde ekonomiklik ilkesi göz önünde bulundurularak Erzurum ili merkezde yer alan ilkokullar seçilmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uyarlanmış anlamanın altı yönünün öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği geliştirilmiştir (Ek-2'de sunulmuştur). Ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek amacıyla Wiggins ve McTighe (1998) tarafından belirlenmiş anlamanın altı yönü olduğu varsayılan açıklama, yorumlama, uygulama, empati kurma, bakış açısı sunma ve öz değerlendirmeye ilişkin alt faktörler tespit edilmiştir. Araştırmacı belirlemeye çalıştığı anlamanın altı yönüne ilişkin alt faktörler doyuma ulaştığında

araştırma sürecini sonlandırmış ve ölçek için bir madde havuzu oluşturmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler Erzurum Atatürk Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde görevli 4 akademisyene gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine binaen ölçek maddeleri üzerinde düzenlemeler yapılmış ve madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Son aşamada ölçeğin dilsel açıdan uygunluğunu değerlendirmek için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünden iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve öneriler çerçevesinde maddelere yönelik biçimsel ve yapısal değişiklikler yapılmıştır. Biçimsel ve yapısal değişiklikler sonrasında ölçek madde sayısı 12'ye düşürülmüş ve uygulama sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Analizler ölçeğin 3 faktörden ve toplam 12 maddeden oluştuğunu göstermiştir. 1. Faktör= “Yorumlama”, 2. Faktör= “Uygulama”, 3. Faktör= “Öz Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipli bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan tüm maddeler alan yazını taraması sonucunda ortaya çıkmış boyutlarla uyumlu olarak Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olacak şekilde puanlandırılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre elde edilen aritmetik ortalamaların karşılık bulduğu ifadeler aşağıda belirtilmiştir (Köçeri, 2019).

1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum (Yüksek Derecede Olumsuz Görüş)
1.81-2.60	Katılmıyorum (Olumsuz Görüş)
2.61-3.40	Kararsızım (Nötr)
3.41-4.20	Katılıyorum (Olumlu Görüş)
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum (Yüksek Derecede Olumlu Görüş)

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin elde edilen veriler

Taslak ölçeğin geçerliğinin sağlanması amacıyla amacılı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı değerlerine bakılmıştır.

Bir araştırma ölçek geliştirme, detaylandırma ve test etme iddiasıyla yapılıyorsa öncelikle verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamalıdır (Le Compte ve Goetz, 1982). Bu nedenle taslak ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla 53 öğrenciden oluşan birinci çalışma grubu üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış ve oblique döndürme tekniği kullanılarak AFA'ya başvurulmuştur. Analiz esnasında her bir faktör yükünün varyanta yaptığı katkının en az .30 olmasına dikkat edilmiştir (Long ve Büyüköztürk, 2020). Daha sonra 530 öğrenciden oluşan ikinci çalışma grubuna DFA yapılmıştır. Bu şekilde varsayımların makul değerleri hakkında yargıda bulunulmuş ve modele ilişkin mütevazı bir formül sunulmuştur (Strauss ve Corbin, 1990). Bunu sağlamak için ölçek geliştirme çalışmalarında DFA ile doğrulanmak istenilen faktörler birçok uyum indeksine bakılarak tespit edilmiştir. Bu açıdan DFA aşamasında Ki-Kare Uyum Testi, RMSEA (Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü), AIC (Akaike Bilgi Ölçütü), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), IFI (Esnek Model Uyumu), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve ECVI (Çapraz Doğrulama İndeksi) incelenmiştir. Böylece verilerin evren ile uyumu, verilerin model ile uyumu ve model karşılaştırması yapılarak hangi modelin araştırma için daha uyumlu olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizinin amacı değişken sayısını azaltmanın yanı sıra elde edilen faktörlerin hedef davranışı anlamaya yardımcı olan kuramsal yapılarla benzerlik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör belirlemenin öz değer belirleme ve yamaç birikinti grafiğine bakılması gibi birden fazla yolu bulunmaktadır. Bu nedenle faktörler belirlenirken, faktörlerin veri analizine uygunluğu açısından Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test sonuçları incelenirken aynı zamanda Barlett Sphericity uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. KMO değeri .60 üzerinde ve Barlett Sphericity testi anlamlı ise verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Yine de taslak ölçek çok yönlü incelenmiş ve bu inceleme sonucunda öz değerleri 1'den büyük olan üç faktöre sahip olduğu sonucuna varılmıştır. OAÖYÖ'ye ait faktörler Tablo 6'da detaylarıyla sunulmuştur.

Tablo 6. OAÖYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

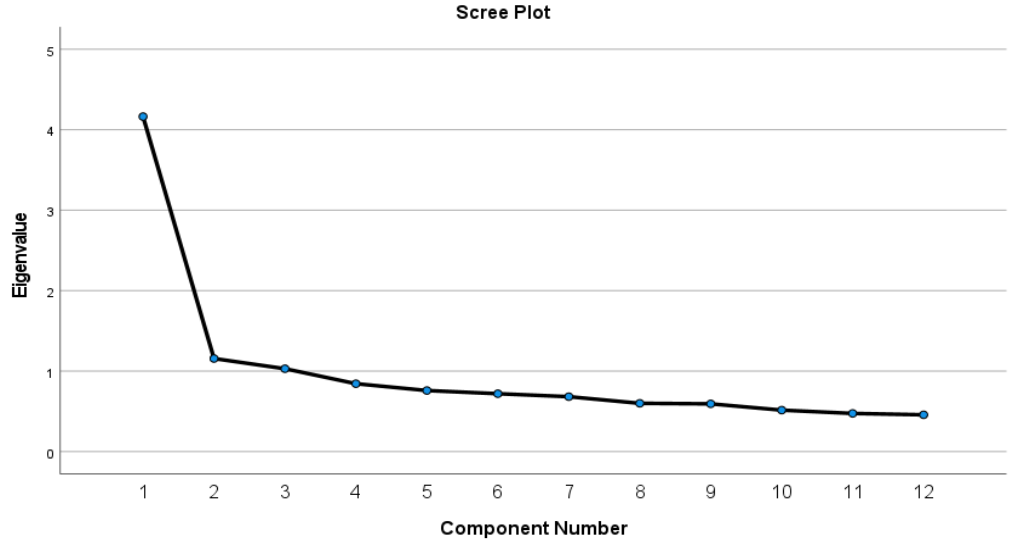
		Dönüştürülmüş Faktör Yük Değerleri		
		Öz Değerler		
Maddeler		F 1*	F 2	F 3
9	Anladığım metnin kelime, kavram ve tanımlarını bilirim.	,819		
1	Okuduğum metni derinlemesine düşünürüm.	,752		
10	Edindiğim bilgiye dikkatli yaklaşırım. Her şeyi bildiğimi sanmam.	,740		
3	Metni, metindeki bilgilere uygun olarak yorumlarım.	,655		
7	Anlamadığım metin olursa öğretmenlerimden ya da ebeveynlerimden yardım isterim.	,444		
5	Okuduğum metin hakkında bir resim çizebilirim.		,412	
4	Okuduğum metnin gerçeklik yönünü araştırırım.		,804	
6	Metinde anlamadığım sözcüklerin anlamını araştırırım.		,677	
11	Metin hakkında ne bilip ne bilmediğimi düşünürüm.		,664	
2	Metni kendi cümlelerimle açıklarım.			,332
8	Metni anlamak için sesli okurum.			,827
12	Metne olumlu ve olumsuz eleştiri yaparım.			,631
KMO	0,887			
Öz Değer		3,416	2,557	1,790
Barlett Küresellik Testi	χ^2 (66=1397,808)		(p. ,000)	
Açıklanan Varyans		34,6	9,64	8,58
Açıklanan Toplam Varyans	%52,8			

Tablo 6'daki maddeler belirli faktörler altında gruplanmış ve her bir maddenin faktör yük değerleri gösterilmiştir. Özellikle 1. faktör genel olarak “metin yorumla” ile ilgili eylemleri içermektedir ve en yüksek yük değerine

* 1. Faktör= Yorumlama; 2. Faktör= Uygulama; 3. Faktör= Öz Değerlendirme olarak isimlendirilmiştir.

sahip maddeler arasında “Anladığım metnin kelime, kavram ve tanımlarını bilirim” (0,819) ve “Okuduğum metni derinlemesine düşünürüm” (0,752) gibi ifadeler yer almaktadır. Bu veriler öğrencilerin metinle etkileşimlerini ve metni anlama süreçlerini pozitif bir şekilde değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. İkinci faktör “metni bilişsel boyutta uygulama” ile ilgili maddeleri içermektedir. “Okuduğum metnin gerçeklik yönünü araştırırım” (0,804) ve “Metin hakkında ne bilip ne bilmediğimi düşünürüm” (0,664) gibi ifadelerle belirginleşmektedir. Bu ifadeler öğrencilerin bilişsel boyutta metinlerdeki bilgileri uygulama yeteneklerinin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştiğini göstermektedir. Üçüncü faktör “öz değerlendirme” ile ilgili maddeleri içermektedir. Öz değerlendirme boyutu “Metni anlamak için sesli okurum” (0,827) ve “Metne olumlu ve olumsuz eleştiri” yaparım gibi ifadelerle desteklenmektedir. Bu madde yükleri öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde öz yeterliliklerini geliştirmek için çeşitli stratejiler geliştirdiğini ve bu stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini açığa çıkarmaktadır.

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,887 olarak tespit edilmiştir. Bu değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik Testi sonuçları χ^2 (66=1397,808) ve $p<0,5$ anlamlılık değeri ile ($p<,000$) faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğuna işaret etmektedir. Açıklanan varyans oranları F1 için %34,6, F2 için %9,64 ve F3 için %8,58 olarak tespit edilmiştir. Toplam açıklanan varyans değeri %52,8 olarak belirlenmiştir. Bu değerler modelin okuduğunu anlama becerilerinin öz yeterlilik üzerindeki etkilerini başarılı bir şekilde açıkladığını göstermektedir.



Şekil 4. Yamaç Birikinti Grafiği

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yüklerini temsil etmek amacıyla SPSS 27 veri analiz programını kullanarak değişkenlerin yüklerini görsel olarak sunmak için bir yamaç birikinti grafiği oluşturulmuştur. Şekil 4 incelendiğinde yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde farklı yönleri desteklediği belirlenmiştir. Yüksek yük değerlerine sahip maddelerin varlığı, ders planı tasarımlarının bu alanlarda öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

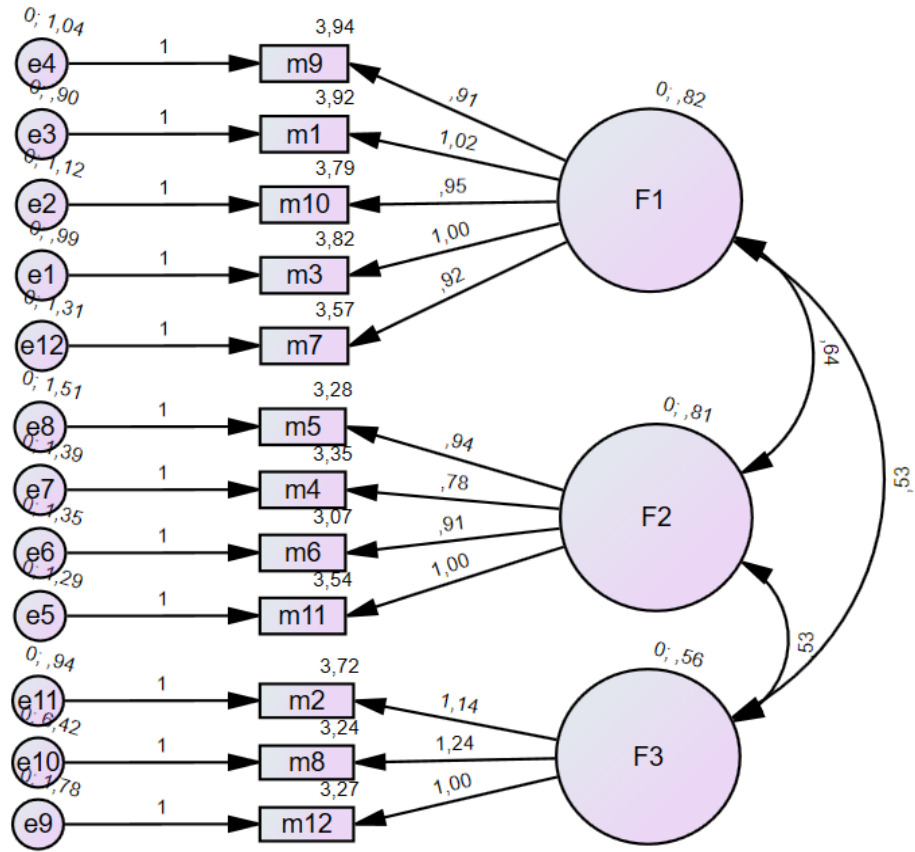
DFA yöntemiyle 12 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek 530 öğrenciden oluşan ikinci çalışma grubu aracılığıyla denenmiş ve test edilmiştir. DFA sonuçlarında ortaya çıkan iyilik ve uyum indekslerinin değerleri Ki-Kare Uyum Testi ($\chi^2/sd=2,507$) RMSEA (.052), AIC (205,836), ECVI (.375), NFI (.917), IFI (.949), PNFI (.600) ve CFI (.620) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan ölçeğin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu indeks değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 7. OAÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Değer	Mükemmel Uyum Ölçütü	OAÖYÖ Değeri	Sonuç
-----------------	------------------------	----------------------	--------------	-------

χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 0$	2,507	Kabul
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	.917	Kabul
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.90 \leq IFI \leq 1.00$	.949	Kabul
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.600	Kabul
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq 1.00$	.620	Kabul
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .085$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	.052	Kabul
AIC	En küçük değere sahip olan model		205,836	Kabul
ECVI	En küçük değere sahip olan model		.375	Kabul

Tablo 7 incelendiğinde RMSEA değeri ölçekteki özgünlük derecesinin tutarlılığına yönelik bir değer sağladığı görülmektedir. Mevcut araştırma için elde edilen RMSEA değeri 0.52'dir. 0.80 – 0,86 arasında bir değere sahip RMSEA yeterli bir uyum ölçütü olarak kabul edilir (Hair vd., 2009, Yılmaz, Çelik ve Yağızer, 2009). Mutlak uyum indekslerinin dışında modelin farklı açılardan kabul edilebilirliğini sağlamak için artımlı ve kısıtlı uyum indekslerinin ölçülmesi gerekir (Reisinger ve Turner, 1999). Mevcut modeli bazı alternatif modellere göre ne kadar iyi olduğunu değerlendirmek için mutlak uyum indeksleri farklılaşabilir (Sreejesh, 2014). Bu nedenle ölçek geliştirme aşamasında temel uyum indeksleri olan TLI, NIF ve CFI değerleri de incelenmiştir. Çünkü mutlak uyum indekslerinin ilk modelin örnek verilere ne kadar iyi uyum sağladığının belirlenmesi önemlidir (McDonald ve Ho, 2002). Bu ölçümler teorisinin verilere ne kadar iyi uyum sağladığının temel göstergeleridir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu açıdan kısıtlı model indeksi olarak incelenen NFI (.917) değerinin kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler tüm ilişkilerin uyumlu olduğunu göstermektedir. Kavramsal olarak önerilen ölçeğin toplam verileri desteklediğine dair somut kanıtlara ulaşılmıştır. Tablo 9'daki uyum indekslerinin iyilik ölçütleri sonuçlar ölçek modelde işlenen yapıların aynı koşullar altında gelecekte de tekrarlandığında benzer sonuçları büyük ölçüde destekleyeceğini göstermektedir.



Şekil 5. OAÖYÖ'ye ilişkin Path Diyagramı

Okuduğunu Anlama Öz yeterlilik Ölçeği'nin güvenilirliğinin test edilmesi içinse Cronbach's Alpha katsayı değerleri incelenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin tümü likert tipli derecelendirildiğinden maddelerin kendi aralarındaki güvenilirlik katsayılarını belirlemek için başvurulabilecek en uygun ölçümün Cronbach's Alpha olduğu söylenebilir (Gliner, Morgan ve Leech, 2011). Tablo 8'de faktörler bazında Cronbach's Alpha katsayıları detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 8. OAÖYÖ'ye ilişkin Cronbach's Alpha değerleri

Alt Faktörler	Cronbach's Alpha (α)
Yorumlama	,800
Uygulama	,760
Öz Değerlendirme	,790

Tablo 8 incelendiğinde Tasarlayarak Anlama Modeli'ne entegre edilen anlamanın üç yönü öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini çeşitli boyutlarda güvenilir bir biçimde değerlendirildiğini göstermektedir. Mevcut bulgular araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmaktadır.

3.4.2. Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel aşamasında veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır (Ek-1'de sunulmuştur). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler Erzurum Atatürk Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde görevli 4 öğretim görevlisine gönderilerek uzman görüşleri alınmış ve önerilere göre formdaki sorular yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun etkinliğini ölçmek amacıyla dört katılımcı öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Uygulamaya hazır hâle getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu beş ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilirken diğer dört bölümde Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uyarlanmış anlamanın üç yönü olan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğine etkisini belirlemeye çalışan yirmi bir soru yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular öğretmenlerin Tasarlayarak Anlama Modeli anlamanın üç yönü ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında ilişki kurmak, ilişkileri bilişsel olarak güçlendirmek ve ilerleyen dönemlerde kullanımını sürekli hâle getirmeye ilişkin sorulardır.

Görüşmeler başlamadan önce araştırmacı kendini taktim etmiş ve araştırmanın amacını bir kez daha kısaca belirtmiştir. Öğretmenlere en uygun ortam ve zamanı seçme özgürlüğü verilmiştir. Görüşmenin zaman aralığı

hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerden aldığı yanıtları daha sonra transkript edebilmek amacıyla izinlerini alarak kayıt altına almıştır. Görüşmeler gayriresmî ısındırma sorularıyla başlamış ve Şekil 8’de gösterilen modelin takip edilmesi gerektiğinden veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Eş zamanlı veri toplama ve veri analizi araştırmacının soruları doğaçlama bir şekilde ortaya çıkarmasına ve sürecin esnek bir hâl almasına yardımcı olmuştur (Sreejesh, 2014). Bu şekilde araştırmacı araştırma problemine yönelik etkili veriler toplayabilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen veriler için aritmetik ortalama, standart sapma oranları, yüzdelik değerler, t-testi, Tek Yönlü ANOVA, homojenlik testleri, AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 27.0 veri analiz programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlılık değerleri için p değeri alınmış ve .05 oranında incelenmiştir. Araştırma kapsamında Tasarlayarak Anlama Modeli’ne uyarlanmış anlamının üç yönünün öğrencilerin okuduklarını anlama öz yeterliliklerini cinsiyet ve sınıf düzeyinde analiz edilerek istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme değişkenleri temel alınarak istatistiksel açıdan anlamlı veya anlamsız farklılıkları tespit için bağımsız örneklem t-testi, diğer değişkenler olan cinsiyet ve sınıf düzeyi içinse tek yönlü varyans analizi ANOVA yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca yapılacak istatistiksel analizde hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek için normallik testi yapılarak değişkenlerin normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir.

Tablo 9. Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Sonuçları (Normallik Testi)

Değişkenler	N	M	SS	Skewness	Kurtosis
Yorumlama	550	3,80	,98	-,915	,194

Uygulama	550	3,31	1,00	-,135	-,778
Öz Değerlendirme	550	3,40	1,33	-,352	-,691

Tablo 9 incelendiğinde her bir alt ölçeğin -1,5 ve +1,5 arasında değer aldığı görülmektedir. Tablo 12 öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerine ilişkin farklı boyutlarda dağılımların normallik özelliklerini göstermektedir. Yorumlama ve öz değerlendirme değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri öğrenci performanslarındaki çeşitliliği ve farklılıkları yansıtırken, uygulama değişkeninin daha simetrik bir dağılıma sahip olması okuduğunu, anlama öz yeterlilik becerilerinin daha homojen dağıldığını ortaya koymaktadır. Bu değerler Skewness ve Kurtosis normallik testi için kabul edilebilir değerlerdir (Tabachnick vd., 2013).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenle yapılandırılmış veriler nitelik ve anlam açısından incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bir bütün hâline getirilerek düzenlenmeye çalışılmıştır.

3.6. Güvenirlik ve geçerlik

3.6.1. Nicel verilerin güvenirliliği ve geçerliğine ilişkin yapılan işlemler

Nicel verilerin analizine başlamadan önce veri seti üzerinde normallik testleri yapılmış, verilerin normal dağıldıkları tespit edilerek parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin hedef kitleyi temsil kabiliyetinin artırılması için hazırlanan ölçek ilköğretim birinci sınıf öğrencileri dışında iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Nicel veriler araştırmacı tarafından analiz edildikten sonra benzer işlemler araştırmacı dışında diğer bir uzman tarafından da analiz edilmiş, her iki ölçümden elde edilen sonuçların tutarlılığına bakılmış, böylece ölçme sonuçları teyit edilerek çapraz doğrulama yapılmıştır.

Elde edilen nicel verilerin güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır.

3.6.2. Nitel verilerin güvenirliliği ve geçerliliğine ilişkin yapılan işlemler

Araştırmanın nitel aşamasının güvenirliliği ve geçerliliği sağlaması için kuramsal çerçevenin oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması ve bulguların sunulması gibi birçok aşamayı kapsamaktadır. İyi bir nitel araştırma kafa karıştırıcı olan durumların anlaşılmasına yardımcı olmalıdır (Eisner, 1991) bu nedenle nitel araştırmalardaki nitelik anlayış kavramıyla ilişkilidir (Stenbacka, 2001).

Nitel bir araştırmanın kabul görebilmesi için pek çok değerlendirme ölçütü mevcut olmasına rağmen Lincoln ve Guba (1985) nitel bir araştırmada sonuçları analiz etmek ve çalışmanın niteliğini değerlendirmek için tarafsızlık, kabul edilebilirlik, tutarlılık, uygulanabilirlik ve aktarılabilirlik kavramlarını temel ölçüt olarak savunur. Araştırmacı tutarlılığı hem araştırmanın sürecini hem de ortaya çıkan verileri incelemek için kullanabilir (Hoepfl, 1997). Bu şekilde araştırmacı tutarlılığı ham verileri azaltma ve süreç içinde aldığı notları inceleyerek doğruluğu saptayabilir (Campbell, 1996).

Nitel ve nicel araştırmaların nitelikleri farklı olduğu için araştırmada güvenirlilik ve geçerlik yerine nitel araştırmanın doğasına uygun yöntemler benimsenmiştir. Bu açıdan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik yöntemlerine başvurulmuştur. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmanın araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak gözlemlemesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986). Araştırmada elde edilen veriler geçerli ise aynı türden başka bir araştırmada kullanıldığında da benzer verilere ulaşma olasılığı muhtemeldir. Bu nedenle nitel araştırmalarda

geçerlik konusu güvenilirlik konusundan daha önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın nitel aşamasında geçerliği sağlamak amacıyla hem iç geçerlik hem dış geçerlik olmak üzere yaygın olarak kullanılan iki yönteme başvurulmuştur.

İç Geçerlik (İnandırıcılık): Maxwell'e (1992) göre nitel araştırmalar için en önemli geçerlik türleri betimleyici, yorumlayıcı ve teorik geçerliktir. Bu türlerin önemi Maxwell'in ilk üç ölçütünü benimseyen ve nitel araştırmalarda geçerlik yapısının temsili unsurlarına iç ve dış geçerliliği ekleyen Tyler (1997) tarafından da desteklenmiştir. İç geçerlik araştırmacının sonuçlara ulaşırken izlediği sürecin, araştırma konusuna dair gerçekleri ortaya çıkarma yeteneğini ifade eder (Le Compte ve Goetz, 1982). Belirlenen kategoriler ve yorumlar ortaya çıkan doğrularla örtüşmeli ve gerçeği yansıtmalıdır (Büyüköztürk vd., 2011). Le Compte ve Goetz (1982) iç geçerliği sağlamak için aynı araştırmanın birden çok araştırmacı ile yürütülmesini, elde edilen verilerin analizinde başka araştırmacıların sürece dâhil olmasını ve ulaşılan sonuçları teyit etmesini önermektedir. Bu nedenle araştırmacı, araştırmanın veri toplama aşamasında Erzurum Atatürk Üniversitesinden ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden akademisyenleri sürece dâhil etmiştir. Araştırmacı elde ettiği verilerin analizini akademisyenlerle paylaşmış ve sonuçların doğruluğunu farklı bakış açılarıyla değerlendirmiştir.

Guba ve Lincoln (1985) araştırmada inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler önermişlerdir. Bu açıdan araştırmacı, katılımcılarla uzun süreli bir etkileşim kurmak amacıyla Tasarlayarak Anlama Modeli hakkında 1 yıl süren seminerler düzenlemiştir. Bu süreçte öğretmenlerin sayısal çoğunluğuna dikkat edilmiştir. Süreç içerisinde öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmuş, katılımcıların görüşlerinde bir farklılık olup olmadığına dikkat etmiş ve zaman zaman geri bildirimler de sunmuştur. Öğretmenler eşitlik ilkesine uygun olarak öğrencilerin cinsiyet, öğretim düzeyleri ve öğretim kademeleri açısından

çeşitliliğine özen göstermiştir. Seminerler sonunda öğretmenlerle birlikte anlamının altı yönünün uyarlandığı Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uygun bir ders planı hazırlanmıştır (Ek-5'te sunulmuştur). Öğretmenlerden veri toplama süreci için hazırlanan ve sınıfta uygulanacak ders planının öğretim süreçlerindeki etkisine yönelik görüşleri uzman görüşü olarak teyit edilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik): Dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğiyle ilişkilidir (Le Compte ve Goetz, 1982). Araştırma sonuçları başka bir duruma, farklı konulara, düzenlemelere ve süreçlere genellenmelidir (McBurney ve White, 2007). Nitel araştırmaların genellenebilirliğini araştırmanın geniş bir araştırma grubu ile temsil edilememesi, amacın sadece belirli bir olguyu derinleştirmesi ve seçilen yöntemin araştırmaya özgü olmaması gibi faktörler düşürebilir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu nedenle araştırmacı araştırma sürecindeki rolünü net hâle getirmelidir. Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak kavramsal çerçeve ve varsayımlar kapsamlı şekilde açıklanmalıdır. Bu açıdan araştırma sürecinde anlamının altı yönüne ilişkin elde edilen kategorilerin ve alt kategorilerin aslına bağlı kalınmıştır. Teyide muhtaç ifadeler analizler sırasında alıntılarla desteklenmiştir. Böylece okurların süreci daha iyi anlamaları ve algılamaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırma sürecinde amaçlı örnekleme yöntemine başvurmuş böylece farklı demografik özelliklere sahip katılımcıların veri sürecine katılmalarına dikkat etmiştir.

İç Güvenirlik (Tutarlık): Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik testleri nitel araştırmalarda kullanılsa da geçerliği, güvenirliliği ve genellenebilirliği sağlamak için uygundur. En geniş anlamıyla bu terimler kullanılan yöntemlerin bütünlüğü, uygulanması ve bulguların doğru bir şekilde yansıttığı hassasiyeti ifade ederek geçerliliği, güvenirliliği ve kullanılan analitik süreçleri tutarlı şekilde tanımlar (Long ve Jonhson, 2000; Rolfe, 2006). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda doğruluğa, tutarlılığa ve tarafsızlığa alternatif ölçütler sunmuştur:

- Yöntemlerin geliştirilmesi ve bulguların raporlanması yoluyla araştırma sürecinin şeffaf ve açık bir şekilde tanımlamak,
- Araştırma amacının uyumlu olmasına yardımcı olan, soru ve sorunları belgeleyen bir araştırma günlüğü tutmak,
- Ortaya çıkan temaların ve varsayımların şeffaf bir şekilde nitel araştırma uzmanlığına sahip araştırma ekibiyle tartışmak (Lincoln ve Guba, 1985).

Nitel yöntemin seçimi genellikle yanıltıcı ve çelişkili olabilir (Caelli, Ray ve Mill, 2003). Bu nedenle araştırmacı nitel yöntemin kesinliğini doğrulamak için öncelikle çalışmada seçilen yöntem bilimin tutarlılığının nasıl artırılacağı, ne oranda katkı sağlanacağı ve araştırmayla ne kadar uyumlu olacağı konusunda öğretmenleri bilgilendirmiştir. Ayrıca araştırmacı, veri zenginliğinin olduğu araştırmalarda verileri yakından takip etmek ve daha sonradan oluşabilecek sorunlara müdahale edebilmek için araştırma süreci boyunca öğretmenlerden izin isteyerek kayıt tutmuştur. Araştırmacının öğretmenleri araştırmanın kavramlarını ve varsayımlarını şeffaf bir şekilde analiz edebilmeleri için daha önceden Tasarlayarak Anlama Modeli'ne aşina olduklarından sürecin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde nasıl bir etki bırakacağı tartışılmıştır.

Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik): Nitel araştırmalarda güvenirlilik ölçütleri farklı kavramlardan oluşur. Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen güvenirlilik ölçütlerinden biri de teyit edilebilirliktir. Teyit edilebilirlik araştırmadan elde edilen verilerin araştırılan durumu doğrulanmasını ifade eder. Bunun için araştırmacının araştırmanın yöntem ve teknik aşamalarını açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlamalı ve çalışmanın farklı aşamalarında nelerin yapıldığını bütünüyle ortaya koyması gerekir (Merriam, 2013; Reinhard vd., 2015). Ayrıca araştırma sonuçlarının verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiş olması, araştırmacının bireysel yargılarının ve yönelimlerinin farkında olması, araştırmanın ham verilerinin başkaları tarafından incelenmesine açık olması gerekir (Yıldırım ve Arslan, 2022). Bu açıdan araştırmacı nitel araştırma aşamasında kullanılan yöntem ve teknikleri ayrıntılarıyla açıklamıştır.

Nitel verilerin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin yapılan işlemler Tablo 10 'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Nitel araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini doğrulama

Güvenirlik ve Geçerliğin Boyutları	Güvenirlik ve Geçerliği Doğrulama
Güvenirlik: Elde edilen sonuçların veriyi temsil etme oranları	1 yıl boyunca öğretmenlere anlamanın altı yönünün uyarlandığı Tasarlayarak Anlama Modeli hakkında seminerler verildi. Seminer sonunda derinlemesine görüşmeler yapıldı. Görüşmelerden elde edilen veriler not edilerek süreç sonunda daha iyi bir geri bildirim sağlamak amacıyla öğretmenlerle paylaşıldı.
Aktarılabilirlik: Bulguların okuduğunu anlamanın diğer bağlamlarına ne ölçüde uygulanacağı	Kavramsal örneklemenin kullanımı
Güvenirlik: Bulguların istikrarlı ve tutarlı olma derecesi	Ortaya çıkan değişkenlere rağmen, bağımsız katılımcıların araştırma problemine ilişkin görüşlerinde istikrarın sağlandığı görüldü.
Doğrulanabilirlik: Araştırma sürecinde üretilen yorumların ne ölçüde katılımcılardan geldiği ve araştırmacı ön yargılarından arınık olduğu	Sürecin denetçisi olarak Atatürk Üniversitesinden iki Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden iki öğretim görevlisi süreçte aktif olarak yer aldı.
Uyum: Elde edilen bulguların mevcut araştırma problemiyle ne ölçüde örtüştüğü	Güvenirlik ve geçerlik teyit edildi. Kavramlar derinlemesine açıklandı.
Anlama: Katılımcıların ortaya çıkan sonuçlara ilişkin gerçek dünyayı temsiline ilişkin inançları	Elde edilen sonuçlar öğretmenlerle paylaşıldı ve sonuçların katılımcıların görüşlerini yansıttığı teyit edildi.
Genellenebilirlik: Elde edilen verilerin, araştırma problemini birçok yönden yakalama derecesi	Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, onların araştırma problemini

	birçok yönden karşılaştırması için yeterli süreye sahipti.
Bütünlük: Yorumların, katılımcıların bilgilendirilmesinden etkilenme derecesi	Tüm görüşmeler profesyonelce ve öğretmenlerin baskı hissetmeyeceği yer ve zamanda gerçekleştirildi.

Araştırma sürecinin nitel aşamasında anlamının üç yönüyle ilişkili 66 benzer ya da farklı alt tema belirlenmiştir. Boyutların keşfinden sonra araştırma temaları birbirleriyle ilişkilendirilerek önermeler geliştirilmiştir. Elde edilen temaların ve alt temaların işlevsellik kazanması için araştırmacı alan yazını taramasından elde ettiği verileri benimsemiştir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği ve anlamının üç yönünün paradigması için öneriler Wiggins, McTighe (1998) ve Brown'un (2004) çalışmalarından elde edilmiştir. Mevcut alan yazını, Tasarlayarak Anlama Modeline uyarlanmış anlamının üç yönünü okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından dışsal bir değişken olarak modellemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada karma desenli bir yöntem kullanıldığından nitel ve nicel bulgular farklı bölümlerde incelenmiş ve elde edilen bulgular detaylarıyla sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi için ölçeğin her bir faktöründe t testi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 15’te detaylarıyla sunulmuştur:

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamanın Üç Yönünün Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Grup	N	M	SS	Sd	t	P
Yorumlama	Kız	285	3,90	,85	506	3,00	,003
	Erkek	245	3,60	,95			
Uygulama	Kız	285	3,55	,85	530	5,20	,000
	Erkek	245	3,10	,90			
Öz	Kız	285	3,50	,90	527	2,50	,012
Değerlendirme	Erkek	245	3,20	1,00			

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilikleri ortalama puanlarının ölçeğin her bir alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almalarının Tasarlayarak Anlama Modeli’ne entegre edilen anlamanın üç boyutunun kız öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek için daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla ölçeğin her bir boyutunda ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin homojenlik varsayımını tespit etmek için öncelikle Levene's İstatistiğinin sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda değişkenlerin ANOVA testi yapmak için anlamlı bir homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Levene's İstatistiğinin sonuçları Tablo 19'da ayrıntılarıyla sunulmuştur:

Tablo 12. Levene's İstatistiğine İlişkin Analiz Sonuçları

	Levene's Statistic	df1	df2	Sig.
Faktör1	2,345	3	546	,078
Faktör2	1,987	3	546	,150
Faktör3	2,112	3	546	,098

Tablo 12'deki veriler Faktör 1 için Levene's istatistiği anlamlılık düzeyi $p>0,005$; 0,078 olarak belirlenmiştir. Bu veriler Faktör 1'e ait varyansların homojen olduğunu ve gruplar arası varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Faktör 2'nin Levene's istatistiği ve anlamlılık düzeyi $p>0,005$; 0,150 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler varyansların homojenliğini desteklemektedir. Son olarak Faktör 3'ün istatistiki değerlerinin de anlamlı olduğu ($p>0,005$; 0,098) ve homojen olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak her üç faktör için elde edilen anlamlılık düzeylerinin gruplar arası varyansların eşit olduğunu ve parametrik testler için uygun koşulların sağlandığını ortaya koymaktadır.

Levene's İstatistiği sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkilediği varsayılan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme varyansları sınıf düzeylerinde grup içi ve gruplar arasında ANOVA testine tabi tutulmuştur. ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir:

Tablo 13. Sınıf Alt Boyutuna Yönelik Gruplar Arası ve Grup içi ANOVA Sonuçları

Değişkenler	n, M, ve SS Değerleri				ANOVA					
	Sınıf	n	M	SS		KT	sd	OK	f	P
Yorumlama	2	256	3,70	1,00	Gruplar	14,11	3	4,70	4,99	,00
	3	138	3,75	1,00	Arası					2
	4	136	3,80	,918	Grup içi	514,1	546			
					Toplam	528,2	549			
Uygulama	2	256	3,35	1,00	Gruplar	36,89	3	12,2	12,	,000
	3	138	3,33	1,01	Arası			9	8	
	4	136	3,03	,950	Grup içi	522,3	536			
					Toplam	559,2	539			
Öz Değerlendir me	2	256	3,19	1,07	Gruplar	46,2	3	15,4	9,0	,000
	3	138	3,57	1,03	Arası			2	9	
	4	136	3,46	1,90	Grup içi	925,9	536			
					Toplam	972,2	539			

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına göre 2. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeyinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Sınıf değişkeni açısından yapılan ANOVA sonuçları ($p=0,002$) anlamlı değerlerin olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf değişkeni açısından uygulamanın gruplar arası ANOVA sonuçları ($p<0,000$) anlamlı sonuçlar ortaya koymuş ve mevcut bulgular ders planlarının etkisinin sınıflar arasında önemli ölçüde değiştiğini göstermiştir. Öz değerlendirme boyutunda ise anlamlılık düzeyi $p<0,000$ olarak tespit edilmiş ve öz değerlendirme boyutunun gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Genel olarak analizler Tasarlayarak Anlama Modeli'ne entegre edilen anlamanın üç yönünün öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Yorumlamaya İlişkin Games-Howell Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sınıf	(J) sınıf	Anlamlı Fark (I-J)	S.H	P
Yorumlama	2	3	,73*	,077	,001
		4	,48*	,096	,004
	3	2	-0,25*	,106	,078
		4	0,19	,116	,321
	4	2	-,05*	,100	,948
		3	,056	,100	,944

Tablo 14 incelendiğinde Games-Howell Test sonuçlarına göre yapılan analizler farklı sınıf düzeylerinde yorumlama boyutunun karşılaştırma verilerini içermektedir. 2. sınıf ve 3. sınıf arasındaki anlamlı fark oldukça dikkat çekicidir. Mevcut bulgular 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin 3. sınıf öğrencilerine göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. 2. ve 4. sınıf arasındaki fark da anlamlıdır (0,73; $p < 0,004$). Bu sonuç 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha iyi yorumlama becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. 3. ve 2. sınıf arasındaki fark (-0,25; $p > 0,05$) anlamlı değildir. 3. sınıf öğrencilerinin yorumlama boyutuna ilişkin öz yeterlilik becerilerinin 2. sınıf öğrencilerine kıyasla belirgin bir anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. 3. ve 4. sınıf arasındaki fark (0,19; $p > 0,321$) da anlamlı değildir. Sonuçlar her iki sınıfın da okuduğunu anlama öz yeterlilikleri arasında kayda değer bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. 4., 2. ve 3. sınıf arasındaki farklar (-0,05; $p > 0,05$) anlamlı değildir. Bu veriler 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Uygulamaya İlişkin Games-Howell Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sınıf	(J) sınıf	Anlamlı Fark (I-J)	S.H	P
------------------	-----------	-----------	--------------------	-----	---

Uygulama	2	3	1,09*	,077	,001
		4	1,09*	,102	,001
	3	2	-,02*	,106	,500
		4	0,30	,118	,100
	4	2	,30*	,102	,05
		3	,056	,100	,200

Tablo 15 incelendiğinde 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında 1,09 puanlık anlamlı bir fark ($p<0,001$) gözlemlenmiştir. Bu veriler 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin 3. sınıf öğrencilerine kıyasla belirgin bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde 2. ve 4. sınıflar arasında da 1,09 puanlık anlamlı bir fark ($p<0,001$) tespit edilmiştir. Bu veriler 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha iyi okuduğunu anlama öz yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir. 3. ve 2. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($-0,02$; $p>0,500$). Bu veriler 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin 2. sınıf düzeyinde belirgin bir üstünlük ya da dezavantaj göstermediğini ifade etmektedir. 3. ve 4. sınıf arasında 0,30 puanlık bir fark tespit edilmiş olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,100$). Bu sonuç her iki sınıf arasında okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. 4. sınıf ve 2. sınıf arasındaki karşılaştırmada 0,30 puanlık anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Mevcut bulgular 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha iyi olduğunu göstermektedir. 4. ve 3. sınıf arasındaki fark 0,056'dır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,200$). Mevcut veriler 4. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Sınıf Düzeyinde Eşit Olmayan Bağımlı Değişken Öz Değerlendirmeye İlişkin Games-Howell Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sınıf	(J) sınıf	Anlamlı Fark (I-J)	S.H	P
Öz Değerlendirme	2	3	-0,38*	,110	,005
		4	-0,27	,175	,442
	3	2	,12	,184	,920
		4	0,39	,110	,100
	4	2	,30*	,102	,05
		3	,026	,175	,422

Tablo 16 incelendiğinde 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında -0,38 puanlık anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,005$). 2. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öz değerlendirme yönü açısından 2. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algısında belirgin bir eksiklik olduğunu işaret edebilir. 2. ve 4. sınıf arasındaki -0,27 puanlık bir fark tespit edilmiş olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,442$). Elde edilen sonuçlar 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha iyi bir öz değerlendirme becerisine sahip olduğunu göstermese de farkın anlamlı olmaması iki grup arasında belirgin bir ayrım olmadığını ortaya koymaktadır. 3. ve 2. sınıf arasında yapılan karşılaştırma 0,12 puanlık bir fark ortaya koymuş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0,920$). Veriler 3. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme becerinin 2. sınıf düzeyinde belirgin bir üstünlük göstermediğini ifade etmektedir. 3. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında 0,39 puanlık bir fark tespit edilmiştir. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,100$). Bu sonuç her iki sınıf arasında öz değerlendirme becerileri açısından belirgin bir ayrım olmadığını ortaya koymaktadır. 4. ve 2. sınıf arasındaki karşılaştırma 0,30 puanlık anlamlı bir fark ($p<0,05$) bulunmaktadır. Bulgular 4. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin 2. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının

Tasarlayarak Anlama Modeli'nin etkisiyle geliştiğine işaret edebilir. 4. sınıf ile 3. sınıf arasında elde edilen fark 0,026'dır ve istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,422$). Sonuçlar 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma öz yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun anlaşılabilmesi amacıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç nitel olarak elde edilen verileri düzenlemek ve açıklayıcı bir şekilde yorumlayarak okura ulaştırmaktır. Bu nedenle araştırmada toplanan nitel veriler sistematik ve net betimlemelerle açıklanmış, yorumlanmış ve sonuca ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Olgubilim, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız kavramlara odaklanır (Tekindal ve Şerife, 2020). Eğitim öğretim süreçlerinde farklı şekillerde ortaya çıkan kavramlarla günlük hayatta da çok farklı şekillerde karşılaşılır. Farklı anlamlara sahip kavramlarla eğitim öğretim süreçlerinde karşılaşılsa da bu onların tamamen anlaşıldığı anlamına gelmez. Bu nedenle olgubilim bize yabancı olmayan ancak tam olarak anlayamadığımız kavramları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) mevcut araştırmada belirlenen kavramları analiz etmek için en uygun analiz yöntemi olarak görülmüştür.

Alan yazını taraması süresince elde edilen verilerle araştırma problemine uygun sorular oluşturulmuştur. Sorulara verilen cevaplar görüşmeler süresince kategorilere ait temaların ve kodların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Verilerin işlenmesi aşamasında araştırma problemine dair her soru için ulaşılan cevaplar sistematik bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Kodlanmış veriler kategorileri ve temaları ortaya çıkarmıştır. Kodlama sürecinde kamuda görevli iki psikolog verileri ayrı ayrı kodlamış ve daha sonra

bir araya gelerek birbirinin benzeri kodlar elenmiştir. Bu şekilde yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerin verecekleri yanıtların tekrara düşmesinin önüne geçilmiştir. Verilerin gizliliği açısından öğretmenlere birer kod ismi atanarak (Ö1, Ö2) veriler analiz edilmiştir.

Verilerden elde edilen kodlar anlamının üç yönü olan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme ana temaları altında kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler bağımsız kodlayıcılar tarafından yazılı olarak temalara ayrılmış ve sürekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Kodların transkript edilmesi hem veriler hem de bağımsız kodlayıcılar arasında iç tutarlılığın denetlenmesini sağlamıştır. Kodlar arasında görüş birliğinin sağlanması için iki bağımsız kodlayıcı tekrar bir araya gelerek kodlama sürecini tamamlamışlardır. Elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlama sürecinde “yorumlama” teması için dört, “uygulama” teması için dört ve “öz değerlendirme” teması için dört olmak üzere toplam üç kategori, on iki tema ve otuz dokuz kod tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlamının ilk boyutu olan “yorumlamaya” ilişkin öğretmen görüşlerine ait kategori, tema, kod ve frekans bilgileri Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 17. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Yorumlama Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar

Kategori	Tema	Kod	f
Yorumlamak	Sonuç Çıkarma	Metin Yapısı	13
		Öğrenci Karakteri	
		Metin Değerlendirme	
	Eleştiri	Duygu Yoğunluğu	11
		Sorgulama	
	Değerlendirme	Okuma Etkinliği	14
		Metin Uzunluğu	
		Neden Sonuç İlişkisi	
		Metnin İçeriği	

Tasarlayarak Anlama Modeline uyarlanan anlamanın üç yönünden “yorumlama” kategorisine ilişkin dört tema ve on iki kod tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlardan öğrencilerin metne yönelik sonuç çıkarmalarının, metni eleştirmelerinin, metni değerlendirmelerinin ve metinden yeni bilgiler keşfetmelerinin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç çıkarma temasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Tasarlayarak Anlama Modeli’ne uyarlanan anlamanın yorumlama yönüyle hazırlanan bir ders planı tasarımı, öğrencilerin okudukları metinlere yönelik sonuç çıkarmasına kesinlikle olanak sağlıyor. Sonuç çıkardıklarını şuradan anlıyorum. Yani okudukları metne yönelik hiçbir etkinlik yaptırmadan direkt olarak soru sorduğumda ya cevap alamıyorum ya da yüzeysel cevaplar alıyorum. Başka konu ya da bilgilerle bir ilişkilendirme yapmıyorlar. Ama sonuç çıkarmaya yönelik etkinlikler yaptığım zaman çocukların daha kapsamlı sonuç çıkardıklarını görüyorum. Özellikle istasyon tekniği sonrasında aldığım cevaplar farklı alanlarla bağlantılar kurularak verilen cevaplar oluyor. Gerçek hayattan örnekler vermeye çalışıyorlar. Ben daha çok çocukların ilişki kurmalarının sonuç çıkarmalarına olanak sağladığını düşünüyorum. (Ö1)”

Ö1’in ifadelerinden öğrencilerin okuduğu metinleri anlayabilmesi için metin hakkında sonuç çıkarmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu metin okunmadan önce yapılan etkinliklerin okuduğunu anlama bağlamında öğrencilerin metin hakkında çıkarımlar yapmasını sağladığını ve metni daha iyi anladıklarını göstermektedir. Tasarlayarak Anlama Modeline uyarlanan anlamanın “yorumlama” boyutunun alt boyutu olan sonuç çıkarmaya yönelik etkinliklerin artırılması öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığı yönündedir. Ö8’in konuya ilişkin

görüşleri şu şekildedir: *“Tasarlayarak Anlama Modelinde kullanılan farklı yöntem ve teknikleri öğrencilerin dikkatini metne odaklamasına yardımcı oldu. Metinde verilmek istenen ana temaya ilişkin bir sonuç çıkarıldı.”* Okuduğunu anlamamanın yorumlama boyutuna yönelik farklı öğretmenlerin farklı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Ö2 okuduğunu anlama bağlamında sonuç çıkarmaya yönelik şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencilerin okudukları metinlerden doğru çıkarımlar yapmaları çok önemli. Çocuklardan okumuş oldukları metinler hakkında kendi ifadeleriyle açıklamalar yapmalarını bekliyorum. Öğrencinin metinden ne sonuç çıkaracağına odaklanıyorum. Dünyamızın hareketleriyle ilgili bir konu işlemiştik mesela. Çocuklardan çok ilginç açıklamalar aldım. Grup çalışmaları esnasında çocukların çok ilginç çıkarımlara ulaştıklarını fark ettim. Çocukların metinleri ezber bilgilerle değil kendi cümleleriyle ifade ettiklerinde metni daha iyi anladıklarını görüyorum. Dediğim gibi kendi ifadeleriyle açıklama yapmalarını istiyorum.”

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öğrencilerden metinler hakkında kendi cümleleriyle açıklama, yorumlama ya da sonuç çıkarmaları öğretmenler tarafından pozitif yönlü betimlenmektedir. Her ne kadar metne yönelik çıkarımlar yapmak okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirse de bazı katılımcıların Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine yönelik olumsuz eleştiriler yaptığı görülmektedir. Nitekim katılımcılardan biri *“mesela bazı konular MEB müfredatında çok üstün körü geçiliyor. Bu aşamada çocukların zihinlerinde hemen bir boşluk oluşturdum. Bunu sorular aracılığıyla yaptım ve metin hakkında soru etkinliği düzenledim. “Dünyada en değerli şey nedir?” ya da “Paranın yerine kullanılabilecek en değerli şey nedir?” gibi sorular sordum ve çocuklar hemen düşünmeye başladılar.”* Bu durum öğretmenlerin kullanmış oldukları Türkçe ders kitabındaki metinlerin, okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öğrencilerin sonuç çıkarmasına yardımcı olmadığına yönelik bir görüşün ortaya çıktığını göstermektedir. Ö9 ise konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tasarlayarak Anlama Modeli’nde kullandığım metinleri özellikle vermek istediği mesajın netliğine göre seçmeye çalıştım. Mesela kadın hakları ile ilgili bir ders planı tasarımı yapmıştım. Orada gerçekten seçtiğim metinlerin etkileyici olduğunu düşünüyorum. Bir hikâye seçmiştim. Çocuk hakları ile ilgiliydi. Öğrencilere bu metni B2 ve C1 seviyesinde uyguladım. Öğrenciler okudukları metinleri anladıklarında metne ilişkin sonuç çıkarabiliyorlar. Yani kendilerini çocukların ve kadınların yerine koyarak düşünebiliyorlar. Yabancılar Türkçe öğretim kitaplarından değil, kendi seçtiğim metinlerle konuyu işlediğim için ders planı tasarımımanın amacına ulaştığını söyleyebilirim. Yani öğrenciler zevk aldılar. Öğrenme sağladılar bunu yaparken.”

Ö9’un vermiş olduğu yanıtlardan durumun yabancılar Türkçe eğitiminde kullanılan ders kitaplarında da farklı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin okumuş oldukları metinleri anlayamaması okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişmesinde önemli bir etken olan metinden sonuç çıkarmayı sağlayamamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle kendi seçtikleri metinleri okuduğunu anlama süreçlerinde kullandıkları düşünülebilir. *“Ders kitaplarındaki metinler o kadar karmaşık ki yani öğrenciler okuduklarından hiçbir şey anlamıyorlar, çok zorlanıyorlar. Özellikle A1 ve A2 neyse ama B1, B2 ve C1 metinler bizim kullandığımız kitaplarda çok zor gerçekten. (Ö9).”*



Fotoğraf 1. Okuma performansı öncesinde öğrenciler (Okuma Dersi)

Okuduğunu anlama bağlamında “yorumlama” kategorisi altında yer alan bir diğer tema eleştiridir. Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında eleştiri metni tarayarak belirli bilgileri aramak ya da bazı temel kavramları anlamaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin eleştiriye yönelik ifadeleri öğrencilerin okudukları metni anladıklarında eleştiri yapabildiklerini göstermektedir. Eleştiri yapan öğrenciler eleştirilerini metinler üzerinden yaptıkları gibi birbirlerinin metin hakkında çıkarımlarına göre de yapmaktadırlar. Ö1 durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Eğer okutmuş olduğumuz metin veya kitap anlamalarını istediğimiz her neyse, burada kesin yargılardan ziyade çocuklara anlama ilişkin verilen açık uçlu ya da dolaylı mesajları eleştirdiklerini görüyorum. Çünkü doğrudan verilen mesajlar çocuklarda bir ön yargı oluşturuyor ve onları eleştiriye kapatıyor.”* Ö4 ise Ö1’in görüşlerini şu ifadelerle desteklemiştir: *“Metnin özelliğine bağlı olarak öğrencilerin alternatif görüşler ortaya koyma konusunda cesur olduklarını düşünüyorum.”* Diğer öğretmenlerin eleştiri teması hakkındaki görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrenciler okuyup anladıkları metinleri eleştirdiler. Bu tüm öğrenciler için geçerli değil tabi. Eğer öğrenci okuduğu metni anlamışsa eleştiri boyutuna ulaşabiliyor (Ö6).”

Ö6’nın ifadelerinden eleştirinin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yapmış oldukları açıklamalardan okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında eleştirinin farklı alt faktörlerinin de olduğu görülmektedir. Bu faktörler genel itibarıyla metne yönelik olduğu gibi öğrencilerin okudukları metinden anladıklarına yönelik yapılan eleştirileri de kapsamaktadır. Ö5 durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Özellikle fabl türü metinler okuttuğumuzda çocuklar eleştiri yapıyorlar. Metindeki kahramanlarda eleştiri konusunda etkili oluyor. Mesela fablın kahramanı bir çocuksa öğrenciler bunları bir çocuk yapamaz gibi bir eleştiride bulunabiliyorlar.”* Ö5’in metin kahramanlarına yönelik ifadelerini Ö3 şu açıklamayla desteklemiştir: *“Depremle ilgili bir hikâyedeki soruya çocuk şöyle*

cevap vermişti. Bu kadar şey yaşadktan sonra bu minik ayıcığın geri dönmesi beni çok mutlu etti. Bir başka öğrenci ise bu yorumu, bu çok saçma. Bu kadar üzüntü yaşandıktan sonra hayata normal şekilde dönülemez gibi bir eleştiri de bulunmuştu.”

Katılımcıların ifadelerinden öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında karakter yapılarının da etkili olduğu görülmektedir. Okuduğu metni içselleştiren öğrencilerin duygu yoğunluğuna göre eleştiri yaptıkları düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin Ö3 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Gerçekten çocuğun karakterine baktığımızda onun aşırı duygusal, duygu yoğunluğunu zirvelerde yaşadığını görüyorum. Daha realist çocuklar gerçekten kendi karakterlerine göre eleştiri yapıyorlar. Bu çok açık ortaya çıkıyor. Onlara farklı konularda da kitaplar verdiğimde bu kitabı beğenmedim; hoşuma gitmedi, içinde hoşlanmadığım bir şey gördüm gibi eleştirilerde bulunuyorlar.”*

Katılımcıların açıklamalarından öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında eleştiri yapmaları için en fazla kullanılan yöntemin sorgulama yöntemi olduğu tespit edilmiştir. *“Herhangi bir metin üzerinden sorular yönelttiğimde öğrenciler zaten metin hakkında düşünmeye başlıyorlar. Çünkü sorular sayesinde farklı bakış açıları elde ettikleri için daha farklı açılardan metni irdelemeye çalışıyorlar. Birbirlerini de etkiliyorlar. Öğrencilere yöneltilen sorular onların metni eleştirmesini ve daha iyi anlamalarını sağlıyor (Ö7).* Bu ifadelerden metne yönelik soruların öğrencilerin eleştiri yapmalarında ve metni daha iyi anlamalarında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Soru uygulaması açısından öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin Ö1’in görüşleri şu şekildedir: *“Eleştiri açısından temel sorulara çok sık başvurdum. Temel Sorular sayesinde daha derin düşündüklerini ve sadece metinle alakalı değil metnin bağlı olduğu konu ve kavramları da özerk olarak bulabildiklerini görmüş oldum. Daha fazla kavrama ulaşıp kavramlar hakkında da eleştiri yaptıklarına şahit oldum.”* Bu

ifadeler Ö8'in açıklamalarıyla şu şekilde desteklenmiştir: *“Çok farklı sonuçlara ulaşanlar da oldu. Ana temayı farklı fikirlerle derinlemesine yorumladılar. Eleştirilere farklı düşünceler eklediler. Bu da güzel oldu.”*

Okuma süreçlerinde sorgulama yapmak öğrencilerin metinden ne anladıklarını fark etmelerini sağlayan bir yöntemdir. Sorgulama öğrencilerin okuma süreçleri boyunca aktif olmalarına neden olur (Mulyasa, 2003). Öğrencilere metin hakkında soru sormak ya da onların soru sormalarını istemek metinde geçen kavramları keşfetmelerine ve disiplinler arasında bağlantılar kurarak metni derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Okuma esnasında yapılan sorgulamalar metni tanıyıp anlamamanın dinamik sürecidir (Alberta, 2004). Sorgulama metnin geleneksel okuryazarlık faaliyetlerini içeren ancak bununla sınırlı olmayan anlam inşa etme etkinliğidir (Bruce ve Davidson, 1996).

Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin yorumlama boyutunun bir diğer teması değerlendirmedir. Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesi öğrencinin yaşına veya öğretim kademesine uygun olarak seviyelendirilmiş bir metin parçasını okuması ve ardından metnin içeriği hakkında açık ve ayrıntılı sorular veya ifadeler kullanarak değerlendirmeler yapmasını içerir. Öğretmenler öğrencilerin henüz okuma sürecinin başlarında metinlere yönelik değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların açıklamalarından öğrencilerin metnin başlığından içeriğine, metnin uzunluğundan içerikte kullanılan terimlerin zorluk ya da kolaylık derecesine kadar değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Ö2 durumu şöyle ifade etmiştir: *“Evet, kesinlikle değerlendirme yapıyorlar. Buna çok sık rastlıyorum. Özellikle hem okudukları hikâyede hem de okudukları bilgilendirici metinlerde buradan şu bilgiyi öğrendim veya hiçbir şey anlamadım gibi değerlendirmeleri sıkça yaptıkları oluyor.”*

Araştırmaya katılan Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö7 öğrencilerin metinleri değerlendirebilmesi için genellikle sorular kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler metne ilişkin soruların öğrencilerin okudukları metinleri hem

anlamasına hem de değerlendirme yapmasına olanak sağladığını bildirmişlerdir. Ö6 durumu şöyle ifade etmiştir: *“Değerlendirme yapan öğrenciler değerlendirmelerini genellikle sorular kullanarak yapıyorlar. Metni anladıklarında soruları daha derin ve duygusal olabiliyor.”* Ö7 ise Ö6’yı destekleyici şu ifadeleri kullanmıştır: *“UbD’ye entegre edilmiş temel soruların amaçlarından bir tanesinin değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Metni temel sorularla okuduğumuz için öğrenciler metni farklı bir bakış açısı ile anlıyorlar. Öğretmenin de bir süre sonra yönlendirmesi zaten gerekmiyor.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik vermiş oldukları yanıtlar ilgi çekicidir. Yapılan açıklamalar öğrencilerin değerlendirme süreçlerine metnin başlığıyla ilgili değerlendirmeler yaparak başladıklarını ortaya koymaktadır. Ö5 değerlendirme süreçleriyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *“Metni okumaya başlamadan önce metnin başlığına yönelik bir değerlendirme yaparak ve alternatif başlıklar sunarak başlıyorlar. Metnin içeriğine uygun bir şekilde metindeki olayla ilgili değerlendirmeler yapıyorlar. Kahramanlarla ilgili değerlendirmeler de yapıyorlar. Mesela ben hikâyenin kahramanının yerinde olsam şöyle yapardım gibi değerlendirmeler yapıyorlar.”* Bu ifadelerden öğrencilerin metni anlamak için öncelikli bir değerlendirme sırasını takip ettikleri fikri ortaya çıkabilir. Öğrencilerin metni değerlendirmek için bir sıra takip ettikleri görüşünü Ö9 şu ifadelerle desteklemektedir: *“Öğrenciler metni anlamak için hemen değerlendirme yapmaya başlıyorlar. Metni anladık, işte çok güzel bir hikâye. Okuma süreçlerinde öğrenciler metnin kahramanı, kahramanın yaşadıklarını ya da yazarın olayı anlatış tarzını tabi ki değerlendiriyorlar. Metne yönelik bir öngörü kazandıktan sonra değerlendirmeler çorap söküğü gibi geliyor.”*

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında yorumlama yönünün değerlendirme temasının öğrencilerin okuduğu metinlerin yapısına yönelik değerlendirmeler yaptıklarını da ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin Ö8 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Öğrenciler metnin yapısına göre genel itibarıyla olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunuyorlar. Eğer metin*

öğrencinin ilgisini çeken ve güncel bir konu ise olumsuz değerlendirmelerden ziyade olumlu değerlendirmeler yapıyorlar. Mesela metin çok sıkıcı ya da çok uzun gibi değerlendirmeler yapanlar oldu.” Ö4 ise değerlendirme temasına ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: “Aslında evet. Yani öğrenciler hikâyedeki boşlukları kendilerince arayıp buldular ve değerlendirme yaptılar.”

Metnin yapısını bilmek okurun ana fikri anlamasına yardımcı olur. Wang (2009) yapmış olduğu bir araştırmada okurun metnin yapısını belirlemeye yönelik becerilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Durkin’e (1978) göre okuduğunu anlama öğrencilerin okuma becerisi kazanmasına yardımcı olmak için yapılan her şeydir. Bu geniş tanımdan öğrencilerin metnin yapısına yönelik yaptıkları değerlendirmelerin tamamının okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek için okuduğunu anlama süreçleriyle birleştirilebileceği düşünülebilir.

Okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirmek için kullanılan değerlendirme araçları öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri ve okuma motivasyonları üzerinde aynı etkiye sahiptir (Valencia, 1990). Bu nedenle okuduğunu anlama öz yeterliliğine yönelik kullanılacak alternatif yaklaşımlar okuduğunu anlamının değerlendirilmesine etkili çözümler sağlayabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin gelişimleri sistematik ve amaçlı bir şekilde sürece öğrenciler de dâhil edilerek yapılmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini değerlendirme süreçlerine katılması öğretmenlere öğrenci gelişimine dair veriler toplamasına izin verirken anlama hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı konusunda net bulgular sağlayabilir. Okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin değerlendirme süreçlerinde sunulan alternatif yaklaşımlar gelenekselci değerlendirmelere kıyasla öğrencilerin daha otantik ve sistemli değerlendirmeler yapmasına yardımcı olur (Porter ve Cleland, 1995).

Okuduğunu anlamının yorumlama boyutunun son teması keşiftir. Keşif sorgulamaya dayalı bir öğrenme yöntemidir (Clark, 1999). Okunan metne

ilişkin yapılan keşifler kişisel ve içsel bir anlayıştır. Öğrenciler metin hakkında bir dizi soruyu cevaplayarak veya tasarlanan sorunu çözerek anlama süreçlerinde aktif rol alırlar (Mayer, 2003). Bu açıklamalar öğretmenler tarafından da desteklenmektedir. Konuya ilişkin Ö7 şunları ifade etmiştir: *“Tabi ki soru sorarak öğrencileri metin hakkında yeni bilgiler keşfetmeye yönlendiriyoruz. Bunu farklı fikirlere ulaşabilsinler diye ya da düşüncelerden ortaya çıkan soruları kullanarak keşif davranışı gösterebilsinler diye yapıyoruz. UbD’ye entegre edilmiş temel sorular da bunu kesinlikle sağlıyor.”*

Sorular aracılığıyla öğrencilerde merak uyandırıp keşif davranışı gerçekleştirmeye yönelik Ö3 şunları ifade etmiştir: *“Depremle alakalı okuduğumuz bir hikâyede çocuklara şöyle bir şeyi merak edip etmediklerini sordum. Japonya’daki binalar deprem anında yıkılmıyor da neden bizim ülkemizdeki binalar yıkılıyor? Çocuklara bu soruyu araştıralım dedim. Ertesi gün çocuklarımdan biri geldi. Öğretmenim Japonların geliştirmiş oldukları bir sistem var. Yaparken kilit sistemi kullanıyorlar. İşte demirleri birbirlerine bağlama yöntemleri farklı gibi yorumlarda bulundu. Hikâyede keşif sürecini devam ettirmek çok önemliydi. Çocuk babasından binaların dengede durması gerektiğini öğrenmişti. Aslında binaları dengeli yapmamız gerekiyormuş. Bu çok hoşuma gitti. Dediğim gibi her çocuk merak ettiği zaman keşif yapmaya bayılıyor. Öğretmen ise sadece sürece rehberlik etmiş oluyor.”*

Tasarlayarak Anlama Modeli’yle ders planı tasarımları yapan öğretmenlerin sadece sorularla değil farklı etkinlikler kullanarak da öğrencilerinin okudukları metinlere ilişkin keşif yapmalarını sağlandığı görülmektedir. Ö1, “Oyuncak Moli Sallanıyor” hikâyesini kullanarak yapmış olduğu bir ders planı tasarımında öğrencilerinin metinden hareketle nasıl bir keşif yaptıklarını şu ifadelerle açıklamıştır: *“Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini kullanarak yapmış olduğum bir ders planı tasarımında ekstra bir etkinlik olarak öğrencilerimden hayvanlar için bir barınak tasarlamalarını istedim. Doğrusu bu tasarımlarında da depremden korunmak için çok farklı önlemler aldıklarını gördüm. Tasarladıkları sığınakları güçlendirmek için*

farklı yöntemlere başvuranlar vardı. Deprem anında nerelerde durmaları gerektiğinden tutun da diğer doğal afetleri düşünüp nasıl korunacaklarına dair keşifler yaptıklarını gördüm. Yani keşif yapabiliyorlar. Nedenler ve sonuçlar arasında bağlantılar kurabiliyorlar. Farklı nasıl etkinlikler yapabiliriz bunu düşünmemiz lazım. UbD tasarımı bu etkinliklere çokça yer verilmişti.”

Yorumlamanın keşif temasına ilişkin bir diğer dikkat çekici detay da öğrencilerin olaylar arasındaki neden ve sonuçları merak ederek keşif davranışı sergilemelerine yöneliktir. Bir konuyu anlamak, kavramın inceliklerini ve farklı unsurları arasındaki karşılıklı ilişkileri kavramak anlamına gelir (Collins ve O’Brain, 2012). Bu açıklamadan öğrencilerin okudukları metindeki olay örgüsünün neden ve sonuçlarını merak ederek bir keşif gerçekleştirdiği anlaşılabılır. Nitekim Ö2 durumu şu ifadelerle desteklemektedir: *“Tırnaklarımızla ilişkili bir metin vardı. Temizlikle ilgili bir çalışmaydı. Mesela orada tırnakların neden ve nasıl uzadığını merak ettiler. Bizim sınıfta merak duvarı var. Ertesi gün birçok öğrenci tırnakların neden ve nasıl uzadığını merak edip merak duvarına topladıkları bilgileri asmışlardı. Öğrencilerden bir tanesi tırnaklarda keratin biriktiğini ve bir anda patlayarak uzadığını söylemişti. Bunu hiç bilmiyordum.”*

Öğretmenlerin yanıtlarından öğrencilerin sadece metne yönelik keşif davranışında bulunmadıklarını kendi duygularına yönelik de metinden hareketle keşif yaptıkları tespit edilmiştir. Ö4 durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Keşifler özellikle de okuduğunu anlama öz yeterliliği noktasında kendini keşfetmesi deriz ya çocukların kendi duygularına yönelik keşif yaptıklarını gördüm süreçte. Böyle hayal ediyorlardı. Enkaz altında kalmak. Ölüm, kaygı ve korku var ama sonrasındaki toparlanma, eski hayata dönme gibi Moli’nin gözünden korktukları depreme yönelik duygularıyla keşifte bulundular. Hatta bir öğrencim deprem yaralarının sarılmasını bir çiçeğin açmasına benzetti. Yani çocuk metinle ilişkili duygularını hayal ederek keşfetmişti.”*

Öğretmenler okuduğunu anlama öz yeterliliğe ilişkin yorumlama boyutunda öğrencilerin metnin dışına çıkarak yeni bilgiler keşfettiklerini de

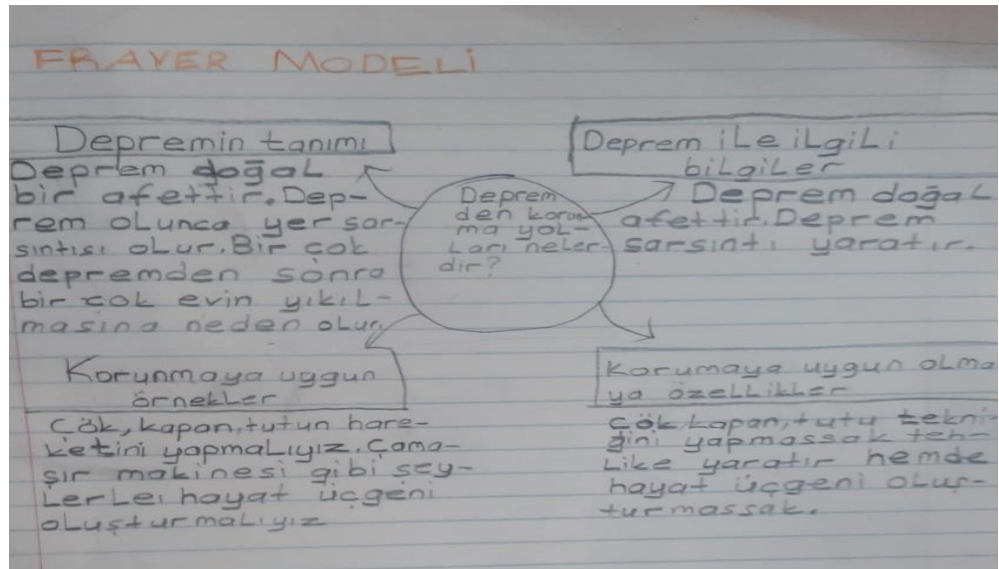
ifade etmişlerdir. Keşif yoluyla yeni bilgiler elde etmek, öğrencilerin okuduğu metni anlama öz yeterliliğini artırabilir bir özelliğe sahiptir (Mayer, 2003). Ö5 duruma ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Bazı metinler Türkçe okuduğunu anlama için kullanılsa da metnin içeriğine uygun olarak yeni bilgilere ulaşabiliyorlar. Örneğin, metin gezegenlerle ilgili ise öğrenci metinden hareketle metnin kapsamı dışına çıkarak yeni bilgilere süreç içerisinde ulaşabiliyor.”* Ö6, Ö5’in açıklamalarını şu cümlelerle desteklemiştir: *“Öğrenciler metni anladıklarında metinde geçen bilgilerin dışında yeni bilgiler de keşfediyorlar. Bunda metinde geçen kavramların büyük etkisi oluyor. Metni anlamaya çalıştıkları için de olabilir. Özellikle doğa ile ilgili olan metinler okuduklarında daha fazla araştırma ve keşif davranışı ortaya çıkıyor.”*

Tablo 18. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Uygulama Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar

Kategori	Tema	Kod	f
Uygulama	Yaparak Yaşayarak	Bilişsel ve Fiziksel Katılım	13
		Grupla Çalışma	
		Parça Bütün İlişkisi	
		Parça Bütün İlişkisi	
	Tasarlama	Düşünme Türleri	13
		Bilgiyi Farklı Şekillerde Gösterme	
	İcat Etme	Anlam Çıkarma	11
		Ön bilgi	
		Özerklik	
	Yaratıcılık	Bilgi Transferi	8
		Sentez	
		Derin Öğrenme	

Okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin uygulama kategorisine yönelik yaparak yaşayarak, tasarlama, icat etme ve yaratma olmak üzere dört tema ve on bir kod üretilmiştir. İyi okurların okuma süreçlerinde ne yaptığını bilmek, öğretmenlere metnin nasıl daha iyi anlaşılabilirliğini gösterebilir (Tovani, 2000). Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğrencilerinin okumuş olduğu metinleri anlamaları için uygulama aşamasında çok sayıda yöntem başvurdıkları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar uygulama teması altında yaparak yaşayarak kodunun ön plana çıkmasına neden olmuştur. Öğretmenlerden Ö1'in yaparak yaşayarak temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Uyguladığımız yöntemler var. Açıkçası Frayer Modeli’ni çok sık kullanıyorum. Daha önce de belirttiğim gibi kavram bulmaları ve kavramı tanımlamaları için çok etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ayrıca dramayı çok etkin kullanıyorum. Çocukların sadece bilişsel olarak değil aynı zamanda fiziksel olarak da okuma sürecine katılmaları çok önemli. Bunu sağlamak için yine öğretim yöntem ve tekniklerinden İstasyon Tekniği ve Altı Şapka Düşünme Yöntemine sık sık başvuruyorum.”

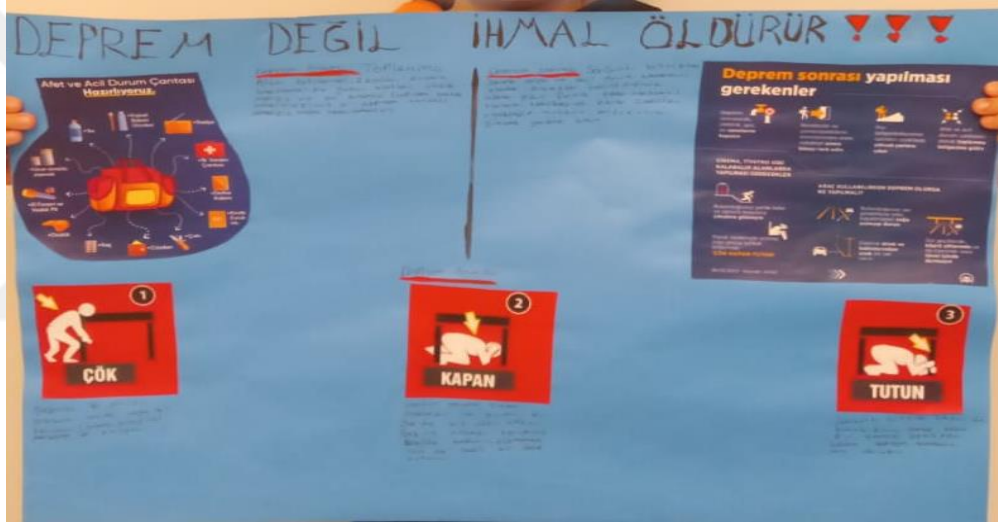


Fotoğraf 2. Öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları Frayer Modeli Örneği

Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde sadece bilişsel temelde değil aynı zamanda fiziksel temelde de okuma süreçlerinde aktif olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Beers (2003) okuma süreçlerinde yönlendirmeye ihtiyaç duyan bağımlı öğrencilerin özerk hâle gelmesi için metinleri anlamalarına yardımcı olacak fiziksel stratejilerin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö3, öğrencilerin okuduklarını yaparak yaşayarak anlamasına ilişkin şu ifadeler kullanmıştır: *“Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini okuduktan hemen sonra çocuklara o akşam deprem anında kendilerini güvenli gördükleri alanların resmini çizmelerini istemiştım. Tek tek anlattılar. Anlatmalarına izin verdim. Sonraki aşamada öğrencilerden okulumuzdaki güvenli alanları tespit etmelerini istedim. Teneffüs için dışarı çıktığımda bir baktım ki koridorlarda geziyorlar. İdari kattaki odalara bakıyorlar güvenli bir alan bulmak için. Çok hoşuma gitmişti. Sınıftaki güvenli alanlara bakıp masaların sarsıntı düzeylerini kontrol ettiler. Çocuklar yaparak yaşayarak okudukları hikâyenin vermiş olduğu mesajı anlamışlardı.”*

Katılımcıların okuduğunu anlama bağlamında öz yeterliliğe ilişkin yaparak yaşayarak temasına vermiş olduğu yanıtlarda dikkat çekici bir diğer konu da öğrencilerin gruplar hâlinde metni anlamaya yönelik yürüttükleri etkinliklerin her öğrenciye sağladığı faydaya ilişkindi. Yansyah (2011) tarafından yapılan bir araştırmada grup etkinlikleri kullanılarak yapılan okumaların öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Konuya ilişkin Ö2, şu açıklamada bulunmuştur: *“Grup çalışması kesinlikle yapıyorum. Eğer metni ben getirmişsem önce çocuklara dağıtıp bireysel okuma yaptırıyorum. Çünkü okumadan anlamaları zaten mümkün değil. Sonrasında grup olarak okuma yaptırıyorum. Sınıfımda 9 grup var. Bireysel okumalar bittikten sonra biri okuyor diğerleri dinliyor. Cümle cümle ilerlemeye başlıyorlar. Bütünden değil parçadan bir çıkarım yapmalarını istiyorum. Grup liderleri var. Ekip liderleri grubu çok iyi yönlendiriyor. Bu şekilde her öğrenci okuma sürecine dâhil oluyor.”*

Katılımcıların yapmış oldukları değerlendirmelerden öğrencilerin metinden anladıklarını fiziksel olarak etkinliklerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığına dair bulgular ortaya koymaktadır. Ö4, fiziksel etkinliklerin okuduğunu anlama bağlamında etkilerine şu şekilde değinmiştir: *“Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini okuduktan sonra öğrenciler depremle ilgili afişler hazırladılar kendilerince. İşte önlem almak hayat kurtarır. Kendileri uyarı işaretleri oluşturdular. Öğrencilerimin birçoğu metni okuduktan sonra evde aileleriyle tatbikatlar yapmışlardı. Okulda öğrendiklerini evde aileleriyle birlikte uygulamışlardı. Deprem anında neler yapılabilir? gibi bir konumuz olmuştur. Hatta öğrendiklerini evde oyuncaklarıyla birlikte de tatbik ettiklerini söylediler.”*



Fotoğraf 3. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş depremten korunma afiş örneği

Yaparak yaşayarak temasına ilişkin öğretmenlerin okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında bilişselliğe de önemli ölçüde yer verdikleri anlaşılmaktadır. Ö5 yaparak yaşayarak temasında bilişselliğin önemini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Öğrencilerim metinleri kendi cümleleriyle yazabiliyorlar. Bunu genelde çok yapıyorum. Metni özetlemelerini istiyorum. Bunun dışında metinle ilgili çıkarımlarda da bulunuyorlar. Mesela bir metni işlediğimde fabl, deneme ya da sohbet türünde metinler yazdırabiliyorum. UbD öğrencilerin metin hakkında derin bir anlayışa ulaşmalarını sağladığı için*

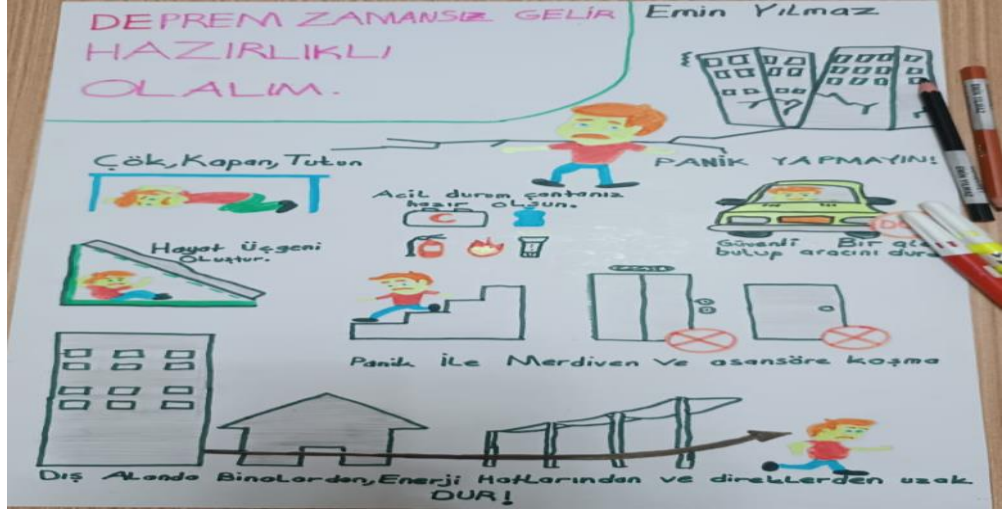
sorun olmuyor.” Ö7 Ö5’in yaparak yaşayarak temasına ilişkin görüşlerini şu ifadelerle desteklemektedir: “Tabi ki soru sorarak. Öğrencileri yeni bilgileri keşfetmeye yönlendiriyoruz. Zaten farklı fikirler ortaya koyabilsinler diye ya da düşüncelerden ortaya çıkan soruları kullanarak keşif davranışı gösterebilsinler diye bunu yapıyoruz. UbD’ye entegre edilmiş temel sorular da bunu kesinlikle sağlıyor.”

Öğrencilerin okudukları metinleri anlamasında fiziksel ve bilişsel etkinlik önemlidir. En iyi okurlar okuma sürecinde aktif olanlardır. Okuma sürecinin başından sonuna kadar zihinlerinde net hedefler belirlemişlerdir. Okuduğunu anlama sürekli ve karmaşık bir faaliyettir ancak iyi okurlar okuma süreçlerinde bilişsel ve fiziksel olarak üreticidirler (Duke ve Pearson, 2009).

Okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin uygulama kategorisinden ortaya çıkan bir diğer tema tasarlamadır. Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekmek, yaratıcılığını geliştirmek ve özerkliğini sağlamak için romantizm, komedi, drama, gizem ve macera gibi çeşitli türlerde metinler seçerler. Bu metinlerin temel amacı öğrencilerin metinde geçen bilgileri tasarlayarak zihinlerinde kalıcı anlayışlar oluşturmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğini eleştirel düşünme ve yaratıcılık bağlamında geliştirmek için farklı yaklaşımları bir arada kullanırlar. Farklı yaklaşımları bir arada kullanmak öğrenciler için oldukça faydalıdır. Çünkü hem bireysel hem de iş birlikçi keşif için öğrencilere fırsat sağlanır. Ayrıca metinde geçen bilgilerin tasarlanması metnin daha kapsamlı anlaşılmasına neden olur. Okuduğunu anlama öz yeterlilik bağlamında tasarlamaya ilişkin Ö4 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Aslında olay örgüsü içinde yani metnin içeriğinde bilgilendirici ve tanımsal cümleler olmamasına rağmen çocuklar hedef bilgilere ulaştılar ve bilgileri tasarlayarak yeni bilgiler ortaya koydular. Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesinden ilham alan öğrenciler okulun güvenli bir yer olduğunu, afetten sonra okula dönülebileceğini ve afet öncesinde alınan tedbirlerin ne kadar önemli olduğunu anladılar.”*

Tasarlama temasına ilişkin bir diğer önemli nokta, bilginin tasarım sürecinde kullanılan yöntemlerle bağlantılı olmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerden metinde geçen bilgileri çeşitli şekillerde tasarlama istemeleri metnin anlaşılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Ö5 konuya ilişkin şunları ifade etmiştir: *“Çocuklardan okudukları metinle ilgili görselleştirme yapmalarını istemiştin. Çocuklar metni okuduktan sonra metni görselleştirmek adına resimler çizdiler ya da metne yönelik resimler bularak yazmış oldukları metinleri hem matbu şekilde hem de görsel şekilde sunabildiler. Ortaya orijinal resimler de çıktı. Açıkçası metni anladıklarını görsellerle ve görseller hakkında yazmış oldukları özetlerle desteklediler.”* Ö6 ise Ö5’i destekleyici şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Öğrencilerden soyut bilgiyi tasarlayarak özgün bir şekilde somut hâle getirmelerini istedim. Metnin ana temasıyla ilgili bir afiş çalışması yaptık. Bu şekilde metnin daha iyi anlaşıldığını gördüm. Öğrenciler bilgiyi tasarlayarak somutlaştırabiliyorlardı.”*

Ö8’e göre: *“Saygıyla ilgili bir hikâye yazma etkinliği yaptık. Öğrenciler metnin ana bağlamından yola çıkarak soyut bir kavram olan saygı hakkında iyi tasarımlara ulaştılar. Yazma etkinliğinden elde ettikleri bilgileri kullanarak saygıyla ilişkili yeni tasarımlar yaptılar. Zaten ortaya çok güzel metinler çıktı. Bu da soyut bilgiyle yeni metinler oluşturulduğunda metnin anlaşıldığının göstergesiydi.”* Ö9 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Bilginin tasarlanmasında çeşitli yöntemler var. Özetleme, sonuç çıkarma ve bilgiye dayalı metinden not alma etkinlikleri bunlar. Bu tür etkinlikler öğrencilerin bilgiyi tasarlayarak anlamlı hâle getirmesine olanak sağlıyor. Etkinlikleri UbD’ye entegre ederek yaptım. Böylece etkinliklerle öğrencilerin bilgiyi tasarlama istemlerini sağladım. Öğrenciler bilgiyi tasarlamak için çok güzel sorular hazırladılar, metnin başlığını özerk olarak tasarladılar. Bunu B2 ve C1 düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerimle de rahatlıkla yapabildim.”*



Fotoğraf 4. Öğrencilerin soyut bilgiyi somutlaştırmak için yaptıkları bir afiş örneği

Katılımcıların cevaplarından bilgiyi tasarlayabilen öğrencilerin metnin temasına ilişkin bilgileri içselleştirdiğine yönelik önemli verilere ulaşılmıştır. Duruma yönelik Ö1 şu ifadeleri kullanmıştır: “Şöyle bir şey oldu. Biz Erzurum’da yaşıyoruz. Zaten zaman zaman buralarda da depremler oluyor. Merkezde de depremler oluyor. Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini bitirip gerekli kazanımları sağladıktan sonra Erzurum’da bir deprem oldu. Çocukların deprem anında sakin kaldıklarını gördüm. Dersimiz anında deprem oldu. O esnada dersteydik. Çocuklar artık paniklemiyorlardı. Maraş depreminden sonra psikolojik anlamda yıpranmış iki tane öğrencim vardı. Büyük depremler Erzurum’da olmamasına rağmen uyku sorunları yaşıyorlardı. Süreç sonunda bu çocuklarda sakinleşme gördüm. Çünkü bilgi insanı güçlü kılıyor ve çocukların kendi benliklerine ulaşmalarını sağlıyor.”

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında uygulama temasına ilişkin öğretmenlerin tespit etmiş olduğu bir diğer tema icat etmedir. Okuduğunu anlama okur aktif olarak metinden anlamlar çıkardığında ve yeni bilgiler keşfettiğinde gerçekleşir (Wittrock, 1974). Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlamasına ilişkin uygulama temasına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden icat etme aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini ve metni okuduktan sonra kazandıkları bilgileri kullanarak yeni bilgilere bağımsız

bir şekilde ulaştıkları anlaşılmaktadır. Ö2'nin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir: *“Tasarımla ilgili bir metin okumuştuk. Öğrencilerden tasarımla ilgili ortaya fiziksel bir ürün çıkarmalarını istemiştik. Çocuklar bir kumbara oluşturmuştu. Öyle bir ürün ortaya çıkarmışlar ki kumbara canlanıyor ve konuşuyor. Mekanik bir şeydi. Ben sevimli bir kumbarayım. Şimdi size tasarımla önemini anlatmak istiyorum. Kumbaranın her yerinden oklar çıkıyor ve şöyle yazıyordu: “Tasarımlı olursak paramız tükenmez ve ekonomiye katkı sağlarız.” Daha neler neler yazmışlar ama. İcat çıkıyor. Altında resimler var. Çıkan oklarda yazanlardan bilginin icadını kanlı canlı görebiliyorum her seferinde.”*

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan öğrencilerin sadece fiziksel değil aynı zamanda bilişsel bilgileri de icat ettikleri anlaşılmaktadır. Ö1 öğrencilerin bilişsel bilgiler icat etmelerine ilişkin şu görüşleri paylaşmıştır: *“UbD ders planı içinde çocukların metinle alakalı ve metnin ana teması olan deprem ve doğal afetlerle alakalı olarak bilgiler icat ettiklerini gördüm. Depremden korunmaya ilişkin hazırlamış oldukları afişlerde icat ettikleri bilgileri yansıtıyorlardı. Örneğin afiş tasarımları istediğimde sadece Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesindeki bilgileri değil aynı zamanda depremden korunmaya dair çok farklı bilgiler icat ettiler. Bu bilgi icatları genellikle depremlerin oluşumuna ve depremlerden korunmaya dair özerk olarak ulaştıkları bilgilerdi.”*

Ö7 ise uygulama kategorisinin icat etme temasına ilişkin şu açıklamaları yapmıştır: *“Öğrencilerden UbD'nin birinci aşamasında yer alan temel sorularla ilgili ders işlediğimizde mevcut metin türü neyse onunla ilgili bir yazı çalışması istemiştik. Tabii ki çocukların temel sorulara vermiş oldukları cevapların bilgiyi icat etme üzerinde nasıl bir etki yarattığını görmek için de bir yazı çalışması yaptırıldım. Aldığım sonuçlar gayet başarılıydı. Öğrenciler bilgi icat edebiliyorlardı. Bu da onların metni anladığını gösteriyordu.”*

Katılımcılardan okuduğunu anlama öz yeterlilik bağlamında uygulama kategorisi altında yer alan yaratıcılık temasına ilişkin de bilgi vermeleri istenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için Tasarlayarak Anlama Modeli ile oluşturulan bir ders planının öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin yaratıcılığa etkisinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü yaratıcılık tüm zekâ türlerinin birlikte çalıştığı bir zihin hâlidir (Lucas, 2007). Düşünme, icat etme ve anlamada olduğu gibi her durumda kullanılır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin UbD ile tasarlanmış bir ders planında okudukları metinleri yaratıcılıklarını kullanarak daha iyi anladıklarına ilişkin olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Yaratıcılık süreçlerinde öğrenciler orijinal bir ürün ortaya koymak için yeni ve tutarlı bir bütün oluşturmaları gerekmiştir (Ferrer ve Staley, 2016).

Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin metindeki bilgilerden yeni bilgiler elde etmeleri okuduklarını anlamalarında faydalı olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalardan ön bilgileri harekete geçirme, bilgi transferi, değerlendirme aracı, sentez ve derin öğrenme gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin Ö1 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Bizim hayat bilgisi dersindeki son ünitemiz, doğal afetler ve doğal afetlerden nasıl korunuruzdur. Fakat ben Türkçe dersinde Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini UbD yöntemi ile çocuklara okuttuğum ve etkinlik yaptığım için hiç zorlanmadan dersi hızlı bir şekilde bitirdik diyebilirim. Çünkü bilmeleri gereken bilgiyi çoktan biliyorlardı.”* Ö1’in açıklamalarından anlamının yorumlama kategorisinin icat etme teması öğrencilere farklı bir ders hakkında ön bilgi sağladığı anlaşılmaktadır.

Uygulama kategorisinin icat etme temasına ilişkin bir diğer dikkat çekici nokta bilgi aktarımıdır. Bilgi aktarımı disiplinler arasındaki bilgi transferine odaklanır (Zhuang vd., 2020). Bilgi aktarımı teorisine göre anlama deneyiminin genelleştirilmesinin bir sonucudur. Öğrenci bilgiyi kendi deneyimleriyle genelleştirdiği sürece bilgiyi farklı durumlara transfer etme olasılığı artar (Judd, 2012). Katılımcıların yapmış olduğu açıklamalardan

öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama dersinde elde etmiş oldukları bilgileri farklı bir disipline transfer ederek kullanabildikleri görülmektedir. Ö2 konuya ilişkin şunları ifade etmiştir: *“Deprem konusunu Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesinden çok daha sonra işledik. Depremlerin olduğu bölüm Dünya konusuydu. Mesela ilk gördüklerinde çocuklar, öğretmenim çok-kapan-tutun tekniğini her zaman uygulayabiliriz dediler. Dillerinde hep o vardı. Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesinin içinde geçiyordu. Sonra kafalarına hep şu sorular takılmıştır: “Deprem neden oluyor?”, “Depremde neden binalar yıkılıyor?”. Bunların sorgulamalarını çok yapmıştık. Hayat bilgisi dersinde deprem konusunu işlerken baktım ki her bilgiyi orada da aynı şekilde kullanabiliyorlar. Gerçekten Türkçe dersinde okudukları metni iyi bir şekilde anlamışlarsa farklı derslerde gördükleri benzer bilgileri kullanabiliyorlar, uygulayabiliyorlar ve ifade edebiliyorlar.”*

Ö8 konuya dair şu açıklamalarda bulunmuştur: *“UbD tasarımıyla disiplinler arasında mutlaka bağlantı kuruluyor. Mesela metinde fen bilgisi dersine ait bilgi var fakat onu sosyal bilgiler dersiyile de ilişkilendirebiliyoruz. Örneğin tarih disiplinine ait bir bilgiyi sosyal bilgiler ve matematik alanında bağlantılar kurarak öğrencilere aktarabiliyoruz. Yani UbD tasarımı buna olanak sağlıyor.”* Ö5 ise Ö8’i şu ifadelerle desteklemiştir: *“Türkçe dersinde çevre kirliliğiyle ilgili bir metin işlemiştik. UbD ders şablonu öğrencileri fen bilimleri dersindeki kimyasal atıklar konusunda da bilgi sahibi olmasını sağlamıştı.”*

Uygulama kategorisinin icat etme temasına ilişkin bir diğer kod öğrencilerin keşfettikleri bilgilerin bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesine ilişkindi. Öğretmenlerden Ö6 icat edilen bilgilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin değerlendirmesinde kullanılabileceğini şu ifadelerle aktarmıştır: *“Metni ipuçlarıyla öğrencilere sezdirmeye çalışıyorum. Bu şekilde öğrenciler soyut bilgiye yönelik somut olan ve bilgiyi ifade edici resimler yapıyorlar. Bunu öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanıyorum.”*

Katılımcıların cevaplarından öğrencilerin bilgiyi farklı bilgilerle sentezleyerek icat ettiği de anlaşılmaktadır. Öğrenciler metin hakkındaki temel gerçekleri bildiklerinde ve kavramları anladıklarında bilgiye yönelik keşif davranışı gerçekleştirebiliyorlar. Böylece öğrenciler metinde geçen bilgileri analiz yoluyla kategorilere ayırabiliyor, yargılayabiliyor ya da düşünceye dayalı bir bilgi icat edebiliyorlar (Conklin ve Schmitt, 2012). Ö7 durumu şu ifadelerle açıklamaktadır: *“Disiplinler arası bir mevzu varsa tabii ki bağlam dâhilinde diğer dersleri etkiliyor. Temel kavramlarla ilgili bir konu anlatırsak oradaki bakış açısı öğrencileri mutlaka farklı bakış açılarına yönlendiriyor. Kendi dersim için söylersem herhangi bir konu ortaklığımız olduğunda çocuklarda faydasını görüyorum. Farklı bakış açıları kazandıklarına ya da bilgileri birleştirerek sentez yaptıklarına ve bilgi icat ettiklerine şahit oldum.”*

Öğrencilerin okudukları metinlerden uygulama aşamasında bilgi keşfettiklerinde derin bir öğrenme sağladıkları öğretmenlerin açıklamalarına yansımıştır. Deneyimi anlamlı kılan ve sonraki deneyimin gidişatını yönlendirme yeteneğini artıran şey deneyimin yeniden yapılandırılması veya düzenlenmesidir (Dewey, 1916). Derin öğrenme öğrencinin anladığını yeniden düzenlediği ve daha derin anlayışların temelini attığı bir süreçtir. Ö9 bilginin keşif sürecinin öğrencilerde derin öğrenmeyi nasıl sağladığını şu ifadelerle açıklamıştır: *“UbD’yi tanıdıktan sonra metne yönelik konuşma dersleri için bir misafir ağırlayarak aslında bilgi transferini daha canlı ve heyecanlı gerçekleştirmeye çalıştık. Öğrenciler için gerçekten faydalı oldu. Metin haklarla ilgili olduğunda bir avukatla konuşmak aydınlatıcıydı. Metnin konusu spor olduğunda Erzurum’da bulunan millî bir sporcuyla bir spor dalına yoğunlaşmak öğrenciler için anlamlıydı. Bu şekilde yazma, okuma ve dinleme çalışmaları yaptık. Mesela öğrencilerin tıp bilimiyle ilgili bir doktorla görüşmeleri etkiliydi. Çok derin bir öğrenme sağladılar. Yani bu yıl UbD’yi kullandık. Çok etkili bir yöntem. Bilgiyi somutlaştırmak onlar için de bizim için de hem eğlenceli hem daha faydalı oldu.”*

Tablo 19. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Öz Değerlendirme Kategorisine İlişkin Tema, Kod ve Frekanslar

Kategori	Tema	Kod	f
Öz Değerlendirme	Değerlendirme	Görselleştirme	22
		Somutlaştırma	
		Derinleştirme	
		Nesnellik	
	Metinsel Farkındalık	Ön Çalışma	16
		Öngörüşel Çıkarım	
		Kelime Bilgisi	
	Öz Farkındalık	Duygusalılık	11
		Metnin Zorluk	
		Seviyesi	
		Üst Biliş	
		Yaratıcılık	
	Kendini Gerçekleştirme	Sorumluluk Alma	8
		Aktif Katılım	
		Bilgiyi Yansıtmak	
		Bireysel Farklılık	
		Kültürel Farklılık	

Okuduğunu anlama öz yeterlilik bağlamında öz değerlendirme kategorisine ilişkin bulgular değerlendirme, metinsel farkındalık, öz farkındalık ve kendini gerçekleştirme olmak üzere dört tema ve on altı kod altında birleştirilmiştir. Tablo 19 incelendiğinde tespit edilen kavramsal eylemlerden öğretmenlerin sırasıyla en fazla değerlendirme (f 22), farkında olma (f 16), kendini tanıma (f 11) ve gerçekleştirme (f 8) temalarını seçtikleri görülmektedir.

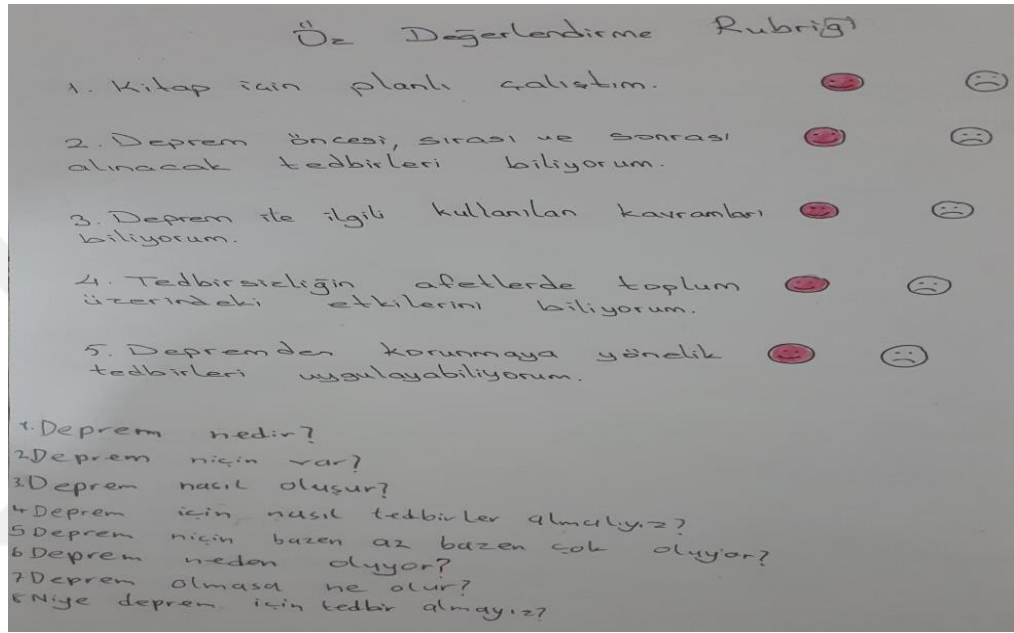
Okuduğunu anlayan öz yeterliliğinin özerk bir şekilde değerlendirilmesi en zor dil becerilerinden biri olarak kabul edilir. Okuduğunu

anlama öz yeterliliği bağlamında öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalığını ifade eder (Brantmeier, 2006). Bu tür bir farkındalık okunan metnin bağımsız bir şekilde anlaşılmasının temelini oluşturur (Watson, Little ve Buzan, 2009). Okuduğunu anlamada sadece metin değil aynı zamanda okurun ön bilgilerini yorumlaması da önemli bir değişkendir (Durán ve Pierce, 2010). Bu nedenle Shohamy (1984) okuduğunu anlama öz yeterliliğini değerlendirmek için birden fazla ölçütün kullanılması gerektiğini savunur. Çünkü okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlar içsel, gizil ve soyuttur. Öz değerlendirme gizil süreçlerin daha dışsal ve görünür kılınmasına yardımcı olurken okurun içsel ilerleme ölçütünü geliştirmesini yani öz değerlendirme yapmasını da sağlar (Pierce ve Durán, 2014).

Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin bir yönü olan öz değerlendirmeye ilişkin öne çıkan ilk tema değerlendirmedir. Ö1'in değerlendirmeye ilişkin görüşleri şu şekildedir: *“Ben düşünceyi görünür kılma rutinlerini kullanıyorum. Özellikle 3-2-1 Köprü rutini ve K-W-L (Ne Biliyorum-Ne Öğrenmek İstiyorum-Ne Öğrendim) gibi rutinlere çokça başvuruyorum ve bunların özellikle okuduğunu anlama öz yeterliliğinin değerlendirilmesinde faydalı olduğunu düşünüyorum. Bunun faydasını birçok kez gördüm. Mesela köprü rutini olsun diğer bahsettiğim rutinler olsun, burada çocuk hem ilk bilgilerini hem de sondaki bilgilerini karşılaştırma fırsatı bulduğu için öğrendiklerini ya da öğrenemediklerini kendisi çok daha iyi tespit edebiliyor. Zaten UbD modeline bu yöntemleri iyi bir şekilde uyarlayabilirsek çocuk kendi öz değerlendirmesini yapabilir. Rubrikleri (Dereceli Puanlama Anahtarı) de kullanıyorum. Bu şekilde çocukların öz değerlendirme yapmalarını sağlıyorum.”*

Ö1'in ifadelerinden okuduğunu anlama öz yeterlilik bağlamında öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için metinde geçen soyut bilgileri somut hâle getirebilmesinde zihinsel görselleştirme yöntemleri kullandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle düşünceyi görünür kılma yöntemi özellikle vurgulanmıştır. Düşüncenin görünür kılınması öğrencilerin net düşünme

kalıpları geliştirmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç öğrenme sürecinde daha kapsamlı tartışma, daha amaçlı düşünme ve daha derin bir anlayış geliştirmektir. Öğrenciler bir metnin ana temasına nasıl ulaştıklarını düşünsel temelde görselleştirirler. Metne çeşitli yönleriyle bakmak öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerine yardımcı olurken tahmin etme, özetleme ve fikirlerini paylaşma becerisi daha etkili bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlar (Ritchhart ve Perkins, 2008).



Fotoğraf 5. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş bir öz değerlendirme rubriği

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında metinlere yönelik öz değerlendirme süreçlerinde en fazla soru ve sęulama yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Tasarlayarak Anlama Modeli'nin birinci aşaması olan istenilen sonuçların belirlenmesinde temel soruları kullandıkları tespit edilmiştir. Temel sorular ders süreçlerini yönlendiren kapsamlı veya güncel sorulardır. Temel sorular metnin içeriğine ilişkin sorgulamalara, derin düşüncelere, öğrencilerin alternatif olasılıkları düşünmelerine, ilk bilgileri ile deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına ve konular arasında geçiş yapılmasına yardımcı olur (Wiggins ve McTighe, 2005).

Ö3, temel sorulara ilişkin şunları ifade etmiştir: *“Çocuklarıma bu hikâye size ne hissettirdi?” gibi bir temel soru sormuştum. Çocuklarımdan biri şöyle bir cevap verdi. Öğretmenim yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmem gerektiğini hatırlattı bana. Çok etkilenmişim o zaman. Çünkü 2. sınıf çocuğundan bahsediyoruz ve o yaştaki çocuğun böyle cevaplar verebilmesi aslında bir noktada hikâyeyi ne kadar içselleştirdiğini gösteriyor. Temel sorular aracılığıyla kendi yorumlarını yapabiliyorlar. Dediğim gibi temel soruların her alanda katkısı oluyor.”* Ö7 ise konuya ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Öğrencilerin metni fark etmeleri için genellikle başlıklar üzerinden temel sorular yönlendiriyorum. Tabii çocuklar metnin ana temasına ilişkin farklı fikirleri ortaya atmaya çalışıyorlar. Bunu metnin neyle ilgili olduğuna dair de yapıyorlar. Bu şekilde metni biraz daha tahmin etmeye çalışıyorlar. Başlık üzerinden oluşturulan temel sorulara ve metnin içeriğine ilişkin yorum yapmaya çalıştıklarında metnin ana temasını buluyorlar.”*

Öğretmenlerin öz değerlendirme kategorisinin değerlendirme temasına yönelik vurguladıkları bir diğer husus metnin anlaşılmasına yönelik derinleşmedir. Derin okuma sadece metni okumak değil aynı zamanda metni anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla okur metindeki anlamı analiz etme, sentezleme, problem çözme ve üst bilişsel olarak düşünme becerileri geliştirebilir (Sullivan vd., 2017). Derin okumaya ilişkin Ö6 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Öğrenciler okudukları metnin farkına anladıkları zaman varıyorlar. Özellikle metin hakkında derinleşmek isteyen öğrenciler bilgi sorularından farklı sorular soruyorlar. Bu tür sorular derin anlamlar taşıdığından öğrencilerin metni anlayıp anlamadığına dair değerlendirme imkânı sağlıyor.”* Derin anlamamanın tanımına yönelik yapılan açıklamalar, öğrencilerin metni anlamaya odaklanan sorular sormaya meyilli olduğunu göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin metni anlamak için farklı düşünme stilleri kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin değerlendirme temasına ilişkin verdikleri cevaplardan Türkçe kitaplarında geçen metinlerin öğrencilere bir değerlendirme imkânı

sağlamadığı anlaşılmaktadır. Ö8 konuya ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Ulusal sınavlarda sorulan Türkçe sorularındaki metinler düşünce metinlerinden alınmış. Çok kaliteli sorular. Yani öğrenci metni anlamadan bu soruların içinden çıkamaz. Metinleri üstünkörü okuyup geçmek ve metni değerlendirmemek, öğrencinin metni anlamasını zorlaştırıyor. Ayrıca Türkçe kitaplarındaki metinler çok basit. Öğrenci metne yönelik derin bir değerlendirme yapamıyor. 4. sınıf metinlerini 8. sınıf öğrencilerine okutmanın bir anlamı yok.”*

Ö4 ise Ö8’in açıklamalarını şu ifadelerle desteklemiştir: *“Aslında bu noktada değerlendirmeye dair kitaplarda adımlar atılmış. Öz değerlendirme formları var. Ama oradaki sorular açıkçası çocukların çok da kendilerini itiraf edip objektif cevaplar verebilecekleri sorular olmadığını anlıyorum. Yani öğrencilerin objektif olarak kendisini değerlendirebileceği sorular değil. Çocuk kitaplardaki sorularla olumsuz bir öz değerlendirme yapmayacaktır. Fakat ben kitaptaki soruları daha çok metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için UbD kapsamında sordum. Mesela, “Metne bir şey eklemek isteseydin bu ne olurdu?”, “Sen bir karakter eklemek isteseydin bu hangisi olurdu?”, “Oyuncak Moli’nin yanında olmak ister miydin?” gibi sorular sordum. Çocukların metne yönelik sorular hazırlamalarını da sağladım. Bu şekilde öğrenciler öz değerlendirmelerini yaptılar.”*

Katılımcı yanıtlarından öz değerlendirme kategorisinin değerlendirme temasına ilişkin ortaya çıkan bir diğer önemli husus da öğrencilerin objektif değerlendirmeler yaptığına ilişkindir. Okuduğunu anlayanın temel amacı hedef metnin ana fikrinin belirlenmesi, anlamının özetlenmesi veya farklı şekillerde ifade edilmesidir. Bu durum öğrencilerde metin ya da kitap hakkında sorgulama dürtüsünün ortaya çıkmasına neden olur. Öz değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin objektif değerlendirmeler yaptığına ilişkin Ö6 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Öğrenciler öz değerlendirme yapıyorlar. Bazen öğrencilerime gerçekten bunu anladın mı diye soruyorum. Çocuklar*

yetişkinlerden daha objektifler. Evet, anladım ya da anlamadım diyebiliyorlar. Bu şekilde metne yönelik değerlendirme ve öz değerlendirme yapabiliyorlar.”

Öz değerlendirme kategorisine ilişkin bir diğer tema metinsel farkındalıktır. Okuma bilinçli ve bilinçsiz düşünme süreçleridir (Mikulecky, 2008). Bu süreçte okur ve metin arasında bir etkileşim ortaya çıkar. Metinsel farkındalık bilginin düzenlenmesine ve bütünlük kazanmasına olanak sağlayan sözel ve yazılı ipuçlarıdır (Merritt, Ornstein ve Spicker, 1994). Metinsel farkındalığa ilişkin Ö2 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Öğrencinin kendisini metinsel farkındalık açısından değerlendirmesi için iki yöntem kullanıyorum. Birincisini sözel olarak yapıyorlar. Dersin sonunda kendini nasıl buldun sorusunu yöneltiyorum. “Neler yaptın?”, “Derste aktif miydin?”, “Zorlandığın bölümler var mıydı?”, “Metinde en çok hoşuna giden nelerdi?” gibi sorular yöneltiyorum. Buradaki amacım öğrencilerin metne ilişkin öz farkındalığa ulaşmaları ve okuma süreci boyunca aktif olmalarını sağlayabilmektir. Sözel değerlendirmenin yanında matbu değerlendirmeler de hazırlıyorum. Genel olarak konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik kendilerini değerlendirmeleri için sorular soruyorum. Her iki yöntemimde çocukların öz değerlendirme yapmasına katkı sağladığını düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan okuduğunu anlama süreçlerinde yaparak yaşayarak öğretimini yansıtan etkinliklerin kullanılması öğrencilerin metnin farkındalığına ulaşmalarını ve metni daha iyi anlamalarını sağladığı görülmektedir. Okuma süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının benimsenmesi öğrencilerin okudukları metinleri pasif bir şekilde okumasını değil okudukları metinleri anlama bağlamında sürece aktif olarak katılmalarını ifade eder. Okuma süreçlerinde öğrencilerin görme, duyma, yapma, iş birliği, olumlu güdülenme ve eğlenmeleri okunan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Duruma ilişkin Ö8 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Metni okumadan önce metinle ilişkili bir kavram çalışması yaptık. “Şu kavram ne anlama geliyor?”, “Size neyi çağrıştırıyor?” Daha sonra drama yaptık. Öğrenciler metni okumaya başlamadan önce hazır bulunuşlukları çok*

iyiydi. Otomatikman metni çok rahat anladılar. Metnin ana temasını çok rahat bir şekilde buldular. Yapılan fiziksel etkinlikler metnin ana temasını ve metnin vermek istediği mesajın hemen anlaşılmasını sağladı.”



Fotoğraf 6. Öğrencilerin depremde korunmaya ilişkin uyguladıkları çök-kapan-tutun etkinliği

Öz değerlendirme kategorisinin metinsel farkındalık temasına yönelik katılımcılar öğrencilerin metni daha iyi anlayabilmeleri için ön çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ön çalışmalara ilişkin Ö5 şunları ifade etmiştir: “Öğrencilerin okudukları metinlere yönelik bir farkındalık elde ettiğini genel itibarıyla sözel ifadelerinden anlıyorum. Metni okuyoruz gerçi metni okumadan önce hazırlık çalışmalarımız da oluyor. Metnin başlığından hareketle “Acaba ne anlatıyor?” şeklinde sorular soruyoruz. Öğrenciler cevaplar veriyorlar. Sonra metni okuyoruz. Metni okuduktan sonra daha önce verdikleri cevapların tutarlılığına bakıyoruz. Okuma öncesi çalışmalarla öğrenciler metnin ana fikrine ulaşabiliyorlar.” Ö5’in okuma öncesi çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin artırdığına yönelik Ö9’u destekleyici şu ifadelerde bulunmuştur: “Metni öncelikle öğrencilere sevdirmeye çalışıyoruz. “Bu metnin konusu nedir?”, “Ana teması nedir?”, “Buna nasıl ulaşabiliriz?”. Ama seçilen metin bu konuda gerçekten çok önemli. Öğrencilerin sevdiği ve ilgisini çeken metinler onları zorlamıyor.”

Metinsel farkındalık temasına ilişkin vurgulanan bir diğer husus da okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öğrencilerin metne yönelik yaptıkları çıkarımlardır. Öğretmenler öğrencilerinden okudukları metinler hakkında çıkarımlar yapmalarını istediğinde genellikle öngörüye dayalı çıkarımlara odaklanırlar (Hall ve Barnes, 2017). Öğrenciler metindeki ipuçlarını kullanarak metnin olay örgüsünün nasıl şekilleneceğini tahmin etmeye çalışırlar. Bununla birlikte yapılan araştırmalar okuduğunu iyi anlayan öğrencilerin genellikle öngörüye dayalı çıkarımlarda bulunduklarını göstermektedir (McKoon ve Ratcliff, 1992). Öğretmenlerin görüşleri de öğrencilerin okuduğunu anlama bağlamında yaptıkları çıkarımların üst düzey beceri gerektirdiğine yöneliktir. Konuya ilişkin Ö2 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Metnin ana temasını tespit etme konusu bana göre üst düzey bir çıkarım becerisi gerektiriyor. Bazı öğrenciler çıkarım yapamıyorlar ya da öngörülerine dair tahminde bulunuyorlar. Bu nedenle sorularla çocukların çıkarım yapmalarını destekliyorum. Bazı öğrencilere “Metinden nasıl bir sonuç çıkardın?” gibi sorular soruyorum. Böyle olduğunda metin hakkında mantıklı bir şekilde çıkarımlar yaparak metnin farkına varabiliyorlar. Ama dediğim gibi çıkarım yapmakta zorlanan öğrenciler var. Çıkarım yapmak kolay bir iş değil bana göre. Bazı öğrenciler için çok uğraşmak gerekiyor.”*

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öğrencilerin metinsel farkındalığa ulaşması için metinde geçen kelime ve temel kavramları bilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama hakkında yapılan pek çok araştırma okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Beck ve McKeown, 1991; Speece vd., 2002; Biemiller, 2005). Carver (2000) kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin mükemmel ilişkiler üretebilecek kadar güçlü olduğunu ileri sürmüştür. Nitekim bu durum öğretmenlerin görüşlerine de yansımıştır. Ö9 konuya ilişkin şu ifadeleri beyan etmiştir: *“Metinde öğrencilerin bilmedikleri kelimeler okuduklarını anlamalarını zorlaştırıyor. Öğrenciler metni anlamadıklarını beyan ediyorlar. Anladıkları metinlerde hocam burada bilmediğimiz çok az kelime var diyorlar. Hatta hocam bir kez okuyalım yeter*

dedikleri oluyor.” Ö8 ise Ö9’u destekleyici şu açıklamalarda bulunmuştur: “Çocuklar bazı metinlerdeki kelimeleri ve temel kavramları bilmiyorlar. Temel kavramları bilmediklerinde zaten metni anlamakta zorlanıyorlar. Burada kelime bilgisi devreye giriyor. Bazı çocuklar 4. sınıfa gelmiş o kadar basit kelimeleri, deyimleri ve söz kalıplarını duymamış oluyorlar. Bu da onların okuduğunu anlama bağlamında metinsel farkındalığa ulaşmalarını engelliyor.”

Öz değerlendirme kategorisine ilişkin son tema okuduğunu anlama ilişkisindeki öz farkındalıktır. Daniel Goleman (2001) öz farkındalığın duygusal zekânın temeli olduğunu savunmuş ve bunu hem ruh hâlinin hem de ruh hâli hakkındaki düşüncelerin farkındalığı olarak açıklamıştır. Okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin öz farkındalık öğrencinin okuduğu metinle anlama performansı arasındaki ilişkiyi bireysel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin kendi duygularını ve bu duyguların performansını nasıl etkilediğini fark etmesi önemlidir. Çünkü okuduğunu anlama çok boyutludur ve birçok bilişsel, duygusal, fizyolojik, psikolojik, sosyal ve duygusal faktörlerden etkilenir (Biancarosa ve Snow, 2004).

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öz farkındalığa ilişkin öğretmenlerin duygusallık, metnin zorluk seviyesi, üst biliş ve yaratıcılıklarına dair kavramlara değindikleri anlaşılmaktadır. Ö1 okuduğunu anlamadaki öz farkındalığı duygusallık açısından şu ifadelerle açıklamıştır: *“Bazı çocukların sözel olarak kendilerini ifade etmekten çekindiklerini söyleyebilirim. Bilgilerini tam olarak organize edip dile dökemiyorlar. Hayatlarından örnekler vermek onlara daha kolay geliyor. Bu şekilde öz farkındalığa ulaştıklarını düşünüyorum.”* Ö3 ise Ö1’i duygusallık açısından destekleyici şu ifadeleri kullanmıştır: *“Öğrencilerin okudukları metinlerden duygusal olarak etkilendikleri noktalar olabiliyor. Mesela hedef metnimiz olan Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesinde depremden sonra Moli’nin yalnız ve karanlıkta kaldığını anlatırken duygusal olarak çok etkilenmişlerdi. Ve hatta öğrencilerimden biri keşke ona biz yardım edebilseydik yorumunda*

bulunmuştur. Bu yorumlardan öğrencilerimin hikâyeyi içselleştirerek bir öz farkındalığa ulaştıklarını anlamıştım.”

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öz farkındalık temasına ilişkin dikkat çekici bir diğer nokta ise metnin öğretim kademesine uygunluğuyla alakalıdır. Metin türünün okuduğunu anlama öz yeterliliğine etkisini inceleyen çalışmalar metin seviyesi ve öğrencinin okuduğunu anlama öz yeterliliği seviyesi arasındaki ilişkilerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Pickren vd., 2022). Örneğin öyküleyici metinler ve açıklayıcı metinler hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından daha kolay anlaşılır (van Hell vd., 2005; Shinn-Cunningham ve Best, 2008; Graesser, McNamara ve Kulikowich, 2011). Ö2 konuya ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesi çok iyiydi. Öğrenciler okurken çok keyif aldılar. Bu hikâyeden yola çıkarak devam edeceğim. Deprem hakkında çok yoğun bilgiler yoktu. Hikâyede depremle ilgili bilgiler sınıf seviyesindeydi. Bu nedenle çocuklar oradaki bilgileri rahatlıkla kavradılar. Hikâyede depremle alakalı alınması gereken tedbirler yeterliydi ve sınıf seviyesindeydi. Fakat AFAD’ın yayınlamış olduğu tedbirler çok yoğundu. Birkaç gün sonra AFAD’ın depremden korunma yönergesindeki bilgileri tekrarlamak istediğim de yönergedeki çoğu bilgiyi hatırlamakta çok zorlandılar.”*

Okuduğunu anlama öz yeterliliği kapsamında katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan öz farkındalığa ilişkin ortaya çıkan bir diğer husus üst bilişselliktir. Öğrenciler okuma sürecinde üst bilişi kullanarak zihinlerinde oluşan fikirler hakkında düşünürler. Okuma sürecinde eşzamanlı olarak ortaya çıkan fikirleri düşünme yeteneği okuduğunu anlamayı kontrol etmek ve yanlış anlaşılımları düzeltmek için kritik bir öneme sahiptir. Öğrencinin anladığının veya anlamadığının farkında olması yeterli değildir. Bir öğrencinin okuduğunu anlamak için okuma sürecini kendi kendine düzenlemesi gerekir. Açıkçası öğrencinin üst bilişsel seviyede sorgulamaya ihtiyacı vardır (Collins, 1994).

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında üst bilişsellik açısından Ö5 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Öğrenciler metin hakkında anladıklarını*

ve anlamadıklarını sorguluyorlar. Kendilerince cevap veriyorlar. Öğrencilerimi üst bilişsel bir sorgulama yapmaları için yönlendiriyorum. Bu onların üst bilişsel açıdan zihinlerindeki sorulara cevap bulmalarını sağlarken aynı zamanda metin hakkında ne bilip ne bilmediklerini tespit etmelerine yardımcı oluyor.” Ö8 ise Ö5’i destekleyici şu açıklamaları yapmıştır: “Bilişsel olarak öğrencilerin çaba göstermesi lazım. Metni anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları gerekiyor. Edebiyatımızda gerçekten çok güzel metinler var. Bunları seviye seviye seçip okutmak lazım diye düşünüyorum. Yani öz değerlendirme “Metinle ilgili neyi anlamadım?”, “Ne kadarını anlamadım?”, “Anlayamamamın gerekçesi nedir?”. UbD ile üst bilişselliğe derslerimde daha fazla yer vermeyi düşünüyorum. Bu kesinlikle okuduğunu anlama öz yeterliliğinin yardımcı oluyor.”

Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan okuduğunu anlama öz yeterliliğine yönelik öz farkındalığı etkileyen bir diğer hususun okuma süresi olduğu anlaşılmaktadır. Okuma süresinin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmak için bir dizi çalışma yapılmıştır (Chung ve Nation, 2006; Hinkley vd., 2008; Atkins, 2010). Stein ve Solomons (1969) insanların sürekli olarak çok sayıda eylemi yapabileceğini fakat eylem süreklilik kazandıkça bilinçli bir dikkat gerektirmeyeceğini iddia ederler. Samuels’e (1997) göre okuma süresi kısaldıkça bireyin okuduğu metni anlaması zorlaşır. Ö7 okuma süresinin anlamaya etkisini şu ifadelerle açıklamıştır: “Normalde okuma süreçlerinde öğrencilerin hepsi metnin ne anlatmak istediğinin farkına tam olarak varamıyorlar. Zaten okuma süreleri çok sınırlı oluyor. Bu sınırlı süre öğrencilerin metne yaratıcı bakmasını engelliyor.” Ö9 ise konuya ilişkin “Bizim için önemli olan şey bu çünkü öğrenciler Türkçe okumayı yeni öğreniyorlar. İşte 1 aylık ya da 2 yıllık okuma tecrübeleri var. Süre kısaldığında öğrencilerin okudukları metinleri anlayıp anlamadıklarını gerçekten fark ediyoruz. Öğrencilerimiz de bunun farkındalığını yaşıyorlar” açıklamasını yapmıştır.

Okuduğunu anlama bağlamında öz değerlendirme kategorisine yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlardan üretilen kendini gerçekleştirme temasına ilişkin öğrenmenin sorumluluğunu alma, aktif öğrenme, bilgiyi yansıtma, bireysel farklılık ve kültürel farklılık kodlarını ortaya çıkıştır.

Araştırmacılara göre başarılı öğrenciler öğrenme ihtiyacının karşılanmasında ve öğrenmenin sürdürülmesinde aktif rol alırlar (Alghamdi ve Bayaga, 2016). Nitekim öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması akademik, bireysel, profesyonel büyüme ve başarı için gereklidir (Ning ve Downing, 2012). Okuma süreçlerinde öğrencilerin kendi anlama sorumluluğunu üstlenmesi okuduğu metni daha iyi anlamasını sağlayabilir. Öğrenci bunu özerk bir şekilde yapabilir. Öğrenci özerkliği öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alma kapasitesi olarak tanımlanır (Benson, 2009). Özerk öğrenciler okuma süreçlerinde çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanır ve okudukları metinleri üst bilişsel olarak değerlendirirler (Wenden, 1991). İhtiyaçların ve öğrenme stillerinin belirlenmesi, okuma sürecinin planlanması, okuma materyalinin düzenlenmesi, okumanın nerede yapılacağı ve değerlendirilmesi okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirme sorumluluğunu alan öğrenciler tarafından üst bilişsel stratejiler kullanılarak belirlenir.

Öğrenme sorumluluğunu almaya yönelik Ö1'in görüşleri şu şekildedir: *“Kesinlikle sorgulama süreçleri oluyor. Zaten temel sorularla ilk sorgulama sürecini öğretmen başlatıyor. Sorgulama süreci başladıktan sonra diğer soruların ortaya çıkması çok da gecikmiyor. Ayrıca burada tebeşir sohbeti rutini kullanıyorum. Çocukların akranlarının sorularını görmelerini ve yanıt vermelerine imkân sağlıyorum. Bu aşamada sınıfın okuduğu metni anlama haritası çıkıyor diyebilirim. Sorular ve cevaplar var. Fakat en çok sorular var. Bu noktada en mutlu edici şey sorular sormaları ve cevabın peşine düşmeleri tabi ki. Böylece kendi okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirme sorumluluklarını alabiliyorlar.”*

Öğretmenlerin öz değerlendirmeye ilişkin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan dikkat çekici bir nokta da öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde aktif öğrenme sağlayabildiklerine yöneliktir. Aktif öğrenme terimi ortak bir tanımdan çok sezgisel anlamaya ilişkindir. Birçok öğretmen öğrenmenin özünde aktif olduğunu ifade eder ve öğrencilerin okuma süreçleri boyunca aktif olmalarını ister. Bu nedenle okuma süreçlerinde öğrencilerin okumaktan ve dinlemekten daha fazlasını yapmaları gerekir. Okumalılar, yazmalılar, tartışmalılar veya problem çözmekle meşgul olmalılar (Chickering ve Gamson, 1987). Daha da önemlisi öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları gerekir. Bu açıdan aktif öğrenme bağlamında okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuduklarını aktif olarak yapılandırma çabası olarak da tanımlanabilir.

Aktif öğrenme bağlamında okuduğunu anlamaya ilişkin Ö3 şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Sözlü olarak yaptık. Sunum şeklinde yaptık. Şöyle bir görev vermiştim. “Ülke olarak depremden nasıl korunabiliriz?” ya da “Depremden korunmanın bir yolu var mı?”. Depremde güvenli gördükleri yerlerin resimlerini çizdiler. Ertesi gün resimleri teslim aldım. Çocuklar tek tek sunum yaptılar. Çocuklarımdan biri şöyle söyledi: Öğretmenim eşyalarımızı duvara sabitlemeliyiz. Böylece eşyaların yanında güvenli durabiliriz. Öğrencilerim yaşam üçgeni oluşturabilecekleri alanları araştırdılar ve açıkladılar. Binaların ne kadar güvenli olduğuna ve hangi ölçütlere sahip olmaları konusunda bilgiler verdiler. Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesi temel alınarak sorulan soruların cevaplarını da kendileri buldular. Açıklamalardan sonra gerekçelendirme yaptığımızda ve bilgileri kontrol ettiğimizde depremden korunmak için böyle şeylerin gerçekten var olduğunu gördük. Yararlı bir bilgi, “Hangi pozisyonda nasıl durmalıyız?”, “Hangi eşyanın yanında durmalıyız?” gibi sorulara cevaplar vererek bilgiler paylaştılar.”*

Öğretmenlerin öz değerlendirme kategorisinin kendini gerçekleştirme temasına yönelik vurguladıkları bir diğer konu da bilginin yansıtılmasıdır. Bilginin yansıtılması okuduğunu anlama öz yeterliliği alanında önemli bir rol

oyunar. Öğretmenler okunan metinlerden anlaşılanların farklı amaçlar bağlamında davranışa yansıtılmasını beklerler. Sonuçta ne kadar okursan oku, bilgine yakışır şekilde davranmıyorsan cahilsin demektir (Cüceloğlu, 2021). Çoğu zaman öğrenciler metinleri derinlemesine okuyup içselleştirmedikleri için metinden ulaştıkları bilgileri davranışlarına yansıtamazlar. Bu açıklamalardan okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında bilginin yansıtılmasını okunan metindeki bilgilerin işlevsel hâle gelmesi ve pratikte uygulanması olarak tanımlayabiliriz.

Ö10, okuduğunu anlama öz yeterliliği açısından bilginin yansıtılması hakkında şunları ifade etmiştir: *“Öncelikle büyük felaketten sonra depreme dair çok fazla endişeleri vardı. Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesi aracılığıyla bu endişeler yumuşatılarak çocukların korkuları azaldı. Mesela geçtiğimiz günlerde Erzurum’da deprem oldu ve çocuklar evde çök-kapan-tutun rutinini uyguladıklarını söylediler. Hatta bu esnada başlarını korumak için yanlarına yastık bile alabileceklerini ifade ettiler. Okulda depreme yakalandığımızda panik yapanlar eleştirildi. Korkmaya endişelenmeye gerek yok, sıranın yanında durabiliriz diyenler oldu. Bağırırsak birbirimizi duyamayız. Sonuçta çocuklar için birçok şeyin değiştiğini düşünüyorum.”*

Okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında bilginin yansıtılmasına ilişkin Ö3 ise şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Oyuncak Moli Sallanıyor hikâyesini işledikten sonra bunun üstüne ufak bir sarsıntı yaşadık. Ufak bir sarsıntıydı. Hemen öğrencilerimde şunu gördüm, masanın altına değil yanına çöktüler. Yani bunu yapan 24 kişilik sınıfta 13 – 14 öğrenciydi. Bu inanılmaz hoşuma gitti. Yani demek ki çocuklar birçok şeyi içselleştirmişti. Titreme şeklindeki bir sarsıntıya bile çocuklar hemen öğrendiklerinden hareketle tepki vermişlerdi. Çocuklar bizden daha iyi biliyorlar.”* Ö7 ise Ö3’ü destekleyici şu ifadeleri kullanmıştır: *“Bazı konularda öğrencilere sorduğum temel sorularla ilgili şöyle bir durumla karşılaştım. Öğrenciler vermiş oldukları yanıtlarla birbirlerini etkilediler. Öğrencilerimden kendilerini gerçekleştirmeleri için temel soru sormalarını istedim. Çünkü öğrencinin sorgulama yapması kendini*

gerçekleştirmeye başladığının işaretidir. Öğrenciler arkadaşlarından ya da çevrelerinden sürekli olumlu teşvik aldığında bu durum kazanım hâline geliyor. Bunun iyi bir şey olduğuna karar verdikleri için ya da birilerinden takdir aldıkları için o da bireysel olarak bunu uygulamaya başlıyor. Bunu yapan öğrencilerin metinlerde geçen bilgiyi içselleştirerek davranışlarına yansıttığını görüyorum.”

Ö8 de bilgiyi yansıtma bağlamında şu ifadeleri kullanmıştır: *“Hocam bunu ben gerçekten gözlemledim. Şimdi sınıfımda genellikle öğretmen arkadaşlarımdan çocukları var. Okulda birlikte görev yaptığımız öğretmen arkadaşlarımdan çocukları bu çocuklar. Sınıfta özellikle UbD’ye uyarlanmış anlamının öz değerlendirme boyutu açısından saygı konusunu baya içselleştirdiler. Sınıfta ve evde çocukların davranışları değişti. Hitap şekilleri değişti. Saygı konusunda çok fazla şikâyet edilen konular değişti. Mesela parmak kaldırmadan konuşma ve arkadaşının sözünü kesme gibi davranışlar ortadan kalktı. Ben bu davranışların olumlu anlamda değiştiğini gördüm. Öğretmen arkadaşlarımdan da bana olumlu geri bildirimler geldi. Kesinlikle gerçek hayata olumlu yansıtımları oldu. Bu da okuduğunu anlamının öz değerlendirme boyutunun öğrencilerde ne kadar güçlü bir farkındalık oluşturduğunu ve öğrencilerin konuyu içselleştirmesinde ne kadar faydalı olduğunu ortaya koydu.”*

Öğretmenlerin yorumlarında klasik ders planı tasarımlarıyla işlenen metinlerin öğrencilerde bilgiyi içselleştirmeye olanak sağlamadığına yönelik eleştiriler de mevcuttur. Okuduğunu anlamaya öz yeterliliğini geliştirmeye yönelik tasarlanan bir ders planı tasarımı metinle ilgili fikirleri, olayları ve bilgileri değerlendirmesi için öğrenciye imkân sağlamalıdır. Öğrenciler elde etmiş oldukları bilgileri gerçek hayat senaryolarında uygulamalı ve bilgiyi kapsamlı hâle getirmelidir. Bu nedenle öğretmen metnin öğrenciye vermek istediği mesaja yönelik önemli noktaları belirlemelidir.

Ö5 okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında klasik ders planı tasarımları hakkında şu eleştiriyi yapmıştır: *“Öğrenciler internetten aldığımız*

hazır şablon klasik ders planı tasarımlarıyla metinleri incelediğimizde bilgiyi içselleştirmiyorlar. Kendi okulum adına konuşuyorum. Öğrenciler çevre duyarlılığı hakkında olan bir metni okuduktan sonra bile çevreye yönelik olumlu söylemlerde bulunsalar dahi bilgiyi içselleştirmedikleri için çevrelerini kirletmeye devam ediyorlar. O konuda sorun var. Kantinden aldıkları abur cuburların ambalajlarını yere atmaya devam ettiklerini gözlemledim.”

Öğretmenlerin yanıtlarından okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen bir diğer hususun bireysel farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar kod çözme ve ses bilimsel yetenekler okuduğunu anlama öz yeterliliğinin önemli yordayıcıları olsalar da okuduğunu anlamayı etkileyebilecek tek faktör bunlar değildir (Roberts vd., 2009). Bazı öğrenciler yeterli kelime bilgisine ve okuma becerilerine sahip olmalarına rağmen metni anlamakta zorluk çekerler (Cutting ve Scarborough, 2006). Bireysel farklılıklara ilişkin Ö6 şu açıklamalarda bulunmuştur: “Öğrencilerin okuduğunu anlama bağlamında kendilerini gerçekleştirmeye ilişkin bireysel farklılıkları olduğunu düşünüyorum. Burada ailenin ve çevrenin büyük etkisi oluyor. Bazı öğrenciler gerçekten metinde anlatılanı anlarken bazı öğrenciler anlamı kavrayamıyorlar. Yani dediğim gibi çocuğun kendi yapısıyla alakalı olabiliyor. Saygı ile ilgili ders işlediğimizde ya da herhangi bir konuya ilişkin bir metin işlediğimizde öğretmenim bunu bana söylemişti ya da metinde geçiyordu buna dikkat etmeliyim diye düşünerek davranışlarına yansıtıyor. Fakat bazı öğrenciler bunu maalesef içselleştirmedikleri için uygulamıyor.”

Öz değerlendirme kategorisine ilişkin ortaya çıkan son tema ise okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında kültürel farklılıklardır. Kültürel arka plan bilgisi olmadan metnin anlaşılması zorlaşır (Li vd., 2017). Öğrenciler kültürel arka plan bilgisine sahip olduklarında ve kültürel bilgilerinden yararlandıklarında okudukları metinleri daha kolay anlarlar (Paulston ve Bruder, 1976). Kültürel arka plan bilgisi bazen okurların uzun süreli bellekte tutulan tüm bilgi, fikir, algı, kavram ve ayrıca duygusal ifadelerin entelektüel kalıntıları olarak adlandırılır (Bray vd., 1983). Bu açıdan okuduğunu anlama

öz yeterliliği bağlamında kültürel farklılıkları öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgileri okuma süreçlerinde kullanarak entelektüel bir sonuca ulaşması olarak tanımlayabiliriz.

Ö10 okuduğunu anlama öz yeterliliğine ilişkin kültürel farklılıklara yönelik şu ifadeleri paylaşmıştır: *“Öğrenciler bilgiyi içselleştirerek davranışlarına yansıtıyorlar fakat bu her öğrencide ortaya çıkmıyor. Kültürel farklılıkların etkisini bu aşamada gözlemliyoruz. Benim sınıfımda yabancı öğrenciler de var. Her ülke toplumunun farklı çevre bilincine sahip olduğunu düşünüyorum. Bunu da çokça gözlemliyorum. Çevre bilinci gibi evrensel konular ilgilerini çekiyor ve hayatlarında değişiklikler yaptıklarını düşünüyorum. Yani bir metni anladıklarında bunu hayatlarına yerleştirip bakış açılarını değiştirdiklerini görebiliyoruz. Farklı ülkelerden bazı öğrenciler küresel ısınmayı hiç duymadıklarını söylüyorlar. Yani kendi dilimizde biz bu konuyla ilgili hiç metin okumadık diyorlar.”*

Araştırma okuma süreçlerinde düzenli olarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Trelease (1997) bireylerin en çok sevdiği etkinlikleri tercih edeceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma süreçlerinde tercih ettikleri etkinliklerin okuma deneyimlerini keyifli hâle getirirken aynı zamanda metinleri anlamalarını da kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Day ve Bamford (1998) okuma süreçlerindeki etkinliklerin öğrencilerin öz güvenlerini artırdığına, anlama becerilerini geliştirdiğine ve nihai okuma hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir. Bu bulgular okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında öğrencilerin akademik başarı oranlarına katkı sağladığını göstermektedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bir ve ikinci araştırma soruları nicel, üçüncü araştırma sorusu ise nitel bulgulara ilişkindir. Çalışma açıklayıcı sıralı desende

yürütüldüğünden bu bölümde nicel veriler ile nitel veriler bütünleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen nicel ve nitel veriler bir araya getirilmiştir.

Tablo 20. Tasarlayarak Anlama Modeline Göre Hazırlanmış Okuma Etkinliklerinin Öz Yeterliliğine Etkisine Yönelik Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi

Tarama Araştırmasından Elde Edilen Okuma Öz Yeterliliğine İlişkin Nicel Bulgular	Tarama Araştırması Sonrası Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Öz Yeterliliğine İlişkin Nitel Bulgular
Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi için ölçeğin her bir faktöründe t testi yapılmış, ölçeğin boyutlarını oluşturan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarının her birinde cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yine Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla ölçeğin her bir boyutunda ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans analizleri yapılmış, ölçeğin boyutlarını oluşturan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarının her birinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.	Tarama çalışması sonrasında öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve nicel bulguları destekleyici bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarından okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen hususlardan birinin cinsiyet değişkeni bağlamında bireysel farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar kod çözme ve ses bilimsel yetenekler okuduğunu anlama öz yeterliliğinin önemli yordayıcıları olsalar da okuduğunu anlamayı etkileyebilecek tek faktör bunlar değildir. Bazı öğrenciler yeterli kelime bilgisine ve okuma becerilerine sahip olmalarına rağmen metni anlamakta zorluk çekmektedirler. Okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen hususlardan bir diğeri ise öğrencilerin her bir sınıf düzeyi bağlamında ortaya çıkan kültürel arka planlarıdır. Her bir sınıf düzeyi arasındaki okuma öz yeterliliği puan farkları kültürel arka plan bilgisini gündeme getirmiştir. Kültürel arka plan bilgisi bazen okurların uzun süreli bellekte tutulan tüm bilgi, fikir, algı, kavram ve ayrıca duygusal ifadelerin entelektüel kalıntıları olarak adlandırılır. Bu açıdan okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında kültürel farklılıkları öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgileri okuma süreçlerinde kullanarak entelektüel bir sonuca ulaşması olarak tanımlayabiliriz.

Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanmış etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin okuma öz yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın nicel ve nitel verilerinde paralel sonuçların çıktığı görülmektedir. Çalışmanın nicel boyutunda ulaşılan hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar çalışmanın nitel sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme sonunda elde edilen veriler nicel verilerden hareketle ulaşılan bulgularla benzer benzer özellik göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi için ölçeğin her bir faktöründe t testi yapılmış, ölçeğin boyutlarını oluşturan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarının her birinde cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin okuma öz yeterliliği ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla ölçeğin her bir boyutunda ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans analizleri yapılmış, ölçeğin boyutlarını oluşturan yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme boyutlarının her birinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de okuduğunu anlama öz yeterliliğini etkileyen faktörlerden birinin cinsiyet değişkeni bağlamında bireysel farklılıklar olduğu, diğer bir faktörün de öğrencilerin her bir sınıf düzeyi bağlamında ortaya çıkan kültürel arka planları olduğudur.
- Çalışmanın nicel boyutunda ulaşılan hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıkların çalışmanın nitel sonuçlarıyla da desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmanın bulguları Tasarlayarak Anlama Modeli'ne göre hazırlanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğine olan etkilerini incelemiştir. Nicel bulgular özellikle yorumlama becerisi açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. 3. sınıf öğrencilerinin yorumlama öz yeterliliği ortalamasının 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma ve yorumlama becerilerinin 3. sınıfta artış gösterdiği ancak 4. sınıfta ilgili becerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu farklılıkların sadece nicel verilerle değil aynı zamanda nitel bulgularla da desteklenmesi yorumlama becerilerinin çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Nitel bulgular öğrencilerin metin yapısını anlama, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin yorumlama öz yeterliliklerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin metni değerlendirme ve sorgulama süreçlerinde aktif olmaları onların okuduğunu anlama süreçlerini daha bilinçli yönetmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular mevcut alan yazınındaki eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkilerine dair önceki çalışmaları desteklemektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Zimmerman, 2002). Öğrencilerin metin yapısını kavrama ve eleştirel düşünme becerileri okuduğunu anlama süreçlerinin yalnızca yüzeysel bir anlama düzeyinden daha derin bir düzeye geçmesini sağlamaktadır.

Araştırma bulguları Tasarlayarak Anlama Modeli'ne dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerindeki uygulama becerilerine olan etkisini de incelemiştir. Nicel veriler sınıf düzeylerine göre uygulama becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. 2. sınıf öğrencilerinin ortalama uygulama becerisine ait puanların 3. sınıfta düştüğünü, 4. sınıfta bu becerilerin kısmen arttığını göstermektedir. Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin sınıf seviyesine bağlı olarak bilgiyi uygulama kapasitelerinde değişiklikler olduğuna işaret etmektedir.

Nitel bulgular ise uygulama becerisinin yaparak yaşayarak öğrenme bilişsel ve fiziksel katılım, grup çalışmaları gibi unsurlarla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrencilere bilgiyi farklı yollarla ifade etme ve anlam çıkarma fırsatları sunulmasının uygulama becerilerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut alan yazınında vurgulanan aktif katılımın öğrenme süreçlerini güçlendirdiğine dair kanıtlarla uyum göstermektedir (Kolb, 1984; Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Ayrıca sosyal öğrenme bağlamında grup çalışmalarının öğrencilerin uygulama becerilerini pekiştirdiği ve öğrenmeyi derinleştirdiği sonucuna varılmıştır.

Hem nitel hem de nicel bulgular Tasarlayarak Anlama Modeli'ne dayalı okuma etkinliklerinin hem bireysel hem de grup temelli öğrenme süreçlerini geliştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Nicel bulgularla sınıf düzeyleri arasındaki farklılıkların nitel bulgularla örtüşmesi, öğrencilerin uygulama becerilerinin aktif katılım ve anlam çıkarma süreçlerine dayandığını ortaya koymaktadır. Tasarlayarak Anlama Modeli'nin öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşam bağlamlarında uygulanmalarını teşvik etmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Nicel veriler öz değerlendirme becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. 2. sınıf öğrencilerinin ortalama öz değerlendirme puanları, 3. sınıfta yükselmiş ancak 4. sınıfta gerilemiştir. Bu durum 3. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin en yüksek seviyeye ulaştığını fakat 4. sınıfta düştüğünü göstermektedir. Öz değerlendirme becerilerindeki bu değişiklik öğrencilerin okuma süreçlerini değerlendirme kapasitelerinin zaman içinde değişiklik gösterdiğine işaret etmektedir.

Nitel bulgular öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin görselleştirme, somutlaştırma ve üst bilişsel farkındalık gibi yetkinliklerle desteklendiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin okuma süreçlerinde öz farkındalık ve kendini gerçekleştirme becerilerinin gelişimi metinleri daha

derinlemesine anlamaların önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Üst bilişsel farkındalık öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemelerini ve bu süreçteki gelişimleri değerlendirmesini mümkün kılan kritik bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Elde edilen bulgular alan yazınında yer alan ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme yetkinliklerinin akademik başarıyı artırdığına işaret eden çalışmalarla paralellik göstermektedir (Schraw ve Dennison, 1994; Zimmerman, 2002).

Tasarlayarak Anlama Modeli'yle oluşturulmuş okuma etkinliklerinin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Nicel bulgularla desteklenen sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklar nitel bulgularla da açıklanmakta ve öz değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık doğrultusunda geliştiği ortaya konulmaktadır. Tasarlayarak Anlama Modeli öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayan yapılandırılmış etkinliklerle onların öz değerlendirme kapasitelerini güçlendirerek öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerini iyileştirilmesin Tasarlayarak Anlama Modeli'nin etkinliğini doğrulamaktadır.

Tasarlayarak Anlama Modeli ile kullanılan okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin öz değerlendirme becerileri üzerindeki etkisi cinsiyet değişkenine göre kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Nicel bulgular kadın öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılık uygulama ve öz değerlendirme süreçlerinde de gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin bu alandaki başarılarının belirgin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazınında kadın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dil becerilerinde erkeklerden daha yüksek başarı gösterdiğine dair mevcut kanıtlarla tutarlılık göstermektedir (Logan ve Johnston, 2009; PISA, 2018).

Nitel bulgular ise cinsiyetin okuduğunu anlama süreçlerindeki bilişsel ve duygusal katılım üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Özellikle kadın

öğrencilerin metin değerlendirme ve duygusal farkındalık açısından daha etkin oldukları belirlenmiştir. Duygusal farkındalık öğrencilerin metinle daha derin bir etkileşim kurmalarını sağlamakta ve bu durum okuduğunu anlama süreçlerine olumlu katkılar sunmaktadır. Bu bulgular kadın öğrencilerin metni hem bilişsel hem de duygusal boyutlarda daha etkili bir biçimde analiz etmelerini ve öz değerlendirme becerilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Brackett, Rivers ve Salovey, 2011).

Nitel ve nicel bulgular birlikte incelendiğinde cinsiyetin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkisinin desteklendiği sonucuna varılmaktadır. Kadın öğrencilerin bilişsel ve duygusal farkındalıklarının yüksekliği, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamak ve Tasarlayarak Anlama Modeli'ne dayalı etkinliklerin bu farkındalıkları güçlendirmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Model öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak farklılaştırılmış öğrenme süreçlerini destekleyerek cinsiyet farkı gözetmeksizin her bireyin okuduğunu anlama öz yeterliliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu durum Tasarlayarak Anlama Modeli'nin eğitimdeki esnek yapısının cinsiyet gibi değişkenler doğrultusunda öğrenci performansını geliştirmeye katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları okuma sürecindeki fiziksel ve bilişsel katılımın hem okuma motivasyonu hem de okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Peteranetz vd. (2021) okuma süreçlerinde öğrencilerin fiziksel ve bilişsel katılımlarını teşvik eden etkinliklerin, okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde önemli etkiler sağladığını belirtmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin görüşleriyle de desteklenmektedir. Öğretmenler fiziksel ve bilişsel katılımın okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında anlamının uygulama yönüyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin okuma süreçlerine bilişsel katılımlarının, okuma öz yeterliliği açısından önemli bir değer taşıdığı ortaya konmuştur. Tasarlayarak Anlama Modeli çerçevesinde uygulanan etkinliklerin

öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarına olanak tanıdığı ve bu bağlamda okuduğunu anlama öz yeterliliklerini güçlendirdiği söylenebilir.

Okuma süreçlerine yönelik gerçekleştirilen alan yazını taraması, öğrencilerin dil gelişimi, metinsel farkındalık ve metinle etkileşimleri hakkında çeşitli iddialar ortaya koymaktadır (McCormik ve Mason, 1986; Slavin, Karweit ve Wasik, 1994; Allen vd., 1994). Birçok araştırmanın öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği bağlamında düşünceme becerilerine odaklandığı görülmektedir (Danis, Bernard ve Leproux, 2000). Özellikle Smith ve Dickinson (1994) tarafından yapılan çalışma fiziksel ve bilişsel katılımın okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında okuduğunu anlama öz yeterliliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin aktif katılımının okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca okuma sürecinde bilişsel katılımın, sınıf içindeki etkileşimi artırdığına dair önemli veriler bulunmaktadır (Danis, Bernard ve Leproux, 2000). Bu araştırma sonuçları Tasarlayarak Anlama Modeli çerçevesinde düzenlenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin katılımını artırarak okuduğunu anlama öz yeterliliklerini geliştirdiğini desteklemektedir. Okuma süreçlerine etkin katılımın sağlanması, öğrencilerin metinleri anlama becerilerini geliştirmektedir.

Grup çalışmaları öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Okuma süreçlerinde gerçekleşen fikir paylaşımı, öğrencilerin metinle daha derin bağlantılar kurmasına ve okuduğunu anlama süreçlerinde yeni içgörüler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Rahaman (2014) grup çalışmalarının etkili bir sınıf etkinliği oluşturma ve okuduğunu anlamayı destekleyen uygulamaların belirlenmesi açısından önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre uygulama boyutunun önemli bir unsuru olan grup çalışmaları öğrencilerin okudukları metinleri anlamlı hâle getirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bu konuda katılımcılar arasında belirgin bir fikir birliği mevcuttur. Grup etkileşimlerinin öğrencilerin

okuduğunu anlama öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler sağladığı gözlemlenmiştir. Özellikle grup liderlerinin grup üyeleriyle kurduğu etkileşim, geride anlamayan öğrenci bırakmadığına dair güçlü veriler sunmaktadır (Johnson ve Johnson, 2009).

Okuduğunu anlama bağlamında grup çalışmaları öğretmenler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmektedir. Ancak etkinliklerin çeşitliliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların kullandığı yöntemlerin istatasyon tekniği, Frayer Modeli, 3-2-1 Köprü, özet çıkarma ve sorgulama teknikleri ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Gökhale (1995) grup çalışmalarının daha etkili hâle gelmesi için farklı etkinliklerin ve yaklaşımların okuduğunu anlama süreçleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sözcüksel ve anlamsal bütünlük okuduğunu anlama öz yeterliliğinde yer alan alt süreçlerden biridir. Hall ve Cannon (2020) sözcük ve anlama arasındaki bütünlüğün okuma sürecinde bir anlam inşası oluşturduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri öğrencilerin metne yönelik parça bütün ilişkilerinde kelime ve öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, okuma süreçlerinde sözcüksel öğeler arasında parça bütün ilişkisi kurabilen öğrencilerin, metnin ana temasına yönelik daha etkili çıkarımlarda bulunabildiğini ve dolayısıyla metni daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin kelime ve anlam arasındaki ilişkileri güçlü bir şekilde kurabilmeleri, okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Nitekim sözcüksel ilişki kuramayan öğrencilerin metni anlama konusunda zorluk yaşadıkları, öğretmenlerin ifadelerinde açıkça görülmüştür.

Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin yalnızca dilsel yetkinliklerini değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal süreçlerini destekleyen bütüncül yaklaşımlar sunmaktadır. Öğretmenlerin mevcut araştırma sonucunda deneyimledikleri olumlu etkinlikler, okuduğunu anlama etkinliklerinin bireysel öğrenci

ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesinin öz yeterliliği artırdığına dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenler ğrencileriyle etkileşimde bulunarak onların okuma süreçlerini daha iyi anlamakta, bu doğrultuda esnek ğretim yöntemleri benimsemekte böylece okuduğunu anlama öz yeterliliğini geliştirme bağlamında öğrenme deneyimleri sunmaktadırlar. Yıldız ve Beşoluk (2019) tarafından vurgulandığı üzere öğretmenlerin bu tür etkinlikler uygulaması, okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin yanı sıra genel öğrenme deneyimlerini de olumlu yönde geliştirmekde ve akademik başarılarını artırmaktadır.

5.2. neriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulguların sonuçlarına yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlara dair öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okuduğunu anlama bağlamında öz yeterliliğin yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme arasındaki ilişkilerin sürece dayalı araştırmalarla incelenmesi bu unsurların öz yeterlilikle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamaya yardımcı olabilir.
- Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere yorumlama, uygulama ve öz değerlendirme yapma fırsatları sunan ders planları hazırlamaları önerilir. Bu tür ders planları öğrencilerin aktif katılımlarını teşvik ederek okuduğunu anlama bağlamında öz yeterliliğin gelişimi sağlayabilir.
- Okuduğunu anlama öz yeterliliği ile anlamanın  yönü arasındaki ilişkisel oluşumda öğrencilerin ğretim kademelerinin etkisini daha iyi anlamak üzere farklı yaş ve eğitim seviyelerinden öğrencilerin dâhil edildiği deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okuma süreçlerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formları veya günlükleri kullanılmaları sağlanabilir. Bu formlar

öğrencilerin kendi okuduğunu anlama süreçlerini izlemelerine ve ilerlemelerini değerlendirmelerine olanak tanınabilir.



KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166.
- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing*, 14, 61-89.
- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL students' reading comprehension and reading engagement: effects of a proposed instructional strategy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 37.
- Act, E. S. (2013). *US Department of Education*. Washington: DC: The Author .
- Adam, M., & Bruce, B. (1980). Background Knowledge and Reading Comprehension. *University of Illinois at Urbana-Champaign*, 1-64.
- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). *Reading, writing, and literacy*. New York: Wiley.
- Adams, M., & Bruce, B. (1980). *Background Knowledge and Reading Comprehension. Reading Education (Report No. 13)*. Urbana: University of Illinois.
- Adler, M. J. (1998). *Paideia proposal*. New York: Simon and Schuster.
- Adler, M. J., & Van Doren, C. (2014). *How to read a book: The classic guide to intelligent reading*. New York: Simon & Schuster .
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19, 933-958.
- Aghasafari, P., & Malayeri, F. A. (2015). Improving students' reading comprehension through text structure strategy instruction. *International Journal of Educational Investigations*, 2(3), 148-158.
- Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Albadawi, K. H. (2017). The influence of reading comprehension on reading fluency. *British Journal of English Linguistics*, 5(2), 1-8.
- Alderman, M. K., & Beyeler, J. (2008). Motivation in Preservice Teacher Education: Possibilities for Transfer of Learning. *Teaching Educational Psychology*, 3(2), 2.

- Alderson, C., Urquhart, A., Carrel, P., Devine, J., & Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alghamdi, S. R., & Bayaga, A. (2016). Use and attitude towards learning management systems (LMS) in Saudi Arabian universities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2309-2330.
- Al-Khasawneh, F. (2019). The impact of vocabulary knowledge on the reading comprehension of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Education*, 5(3), 24-34.
- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherbom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 149-176.
- Almasaeid, T. (2017). The impact of using Understanding by Design (UbD) Model on 8th-grade student's achievement in science. *European Scientific Journal*, 13(4), 301.
- Alptekin, C., & Erçetin, G. (2010). The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 206-219.
- Alverman, D. E., & Montero, M. K. (2003). Literacy and Reading. *Encyclopedia of education*, 4, 1513-1518.
- Amiri, F., & Puteh, M. (2017). Error Analysis in Academic Writing: A Case of International Postgraduate Students in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 141-145.
- Anderson, R. (1984). *The Fischer-Tropsch Synthesis*. Orlando: Academic Press.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, 77-117.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.
- Andre, M. E., & Anderson, T. H. (1978). The development and evaluation of a self-questioning study technique. *Reading Research Quarterly*, 605-623.
- Andrede, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Anthony, B. (2023, 8 15). *Quiz Maker for Early Stage Entrepreneurs*. leadquizzes: <https://www.leadquizzes.com/> adresinden alındı

- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, W. A., Cohen, M., & Kennard, W. (1190). Understanding the current facts and principles of mental health systems planning. *American Psychologist*, 45(11), 1249.
- Apthorp, H. R., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(2), 160-188.
- Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(2), 160-188.
- Armbruster, B. B. (2004). Content area reading and learning. *Matching readers and texts: The continuing quest* (s. 47-64). içinde New York: Routledge.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. Washington, DC.: National Institute for Literacy.
- Artino, A., & Loannou, A. (2008). Promoting academic motivation and self-regulation: Practical guidelines for online instructors. *In Society for information technology & teacher education international conference* (s. 208-212). New York: Springer .
- Atkins, A. (2010). Assessing the vocabulary load of text. *Kyoto Sangyo University Journal of Humanities*, 41(1), 42-51.
- Aulia, R. (2017). *The effect of using visualization strategy on the students' achievement in reading comprehension (Doctoral dissertation)*. Medan: University of Muhammadiyah Sumatera Utara.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6(1), 14-29.
- Bakanlığı, M. E. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Bakanlığı, M. E. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları .
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan .

- Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English syntax and philology* (s. 21-43). içinde Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Barlow, J. E., & Turner, A. (2009). The experience of attending a lay-led, chronic disease self-management programme from the perspective of participants with multiple sclerosis. *Psychology and Health*, 24(10), 1167-1180.
- Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S., & York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing*, 28, 587-609.
- Bartlett, B. (1978). *op-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text. Unpublished doctoral dissertation*. Tempe: Arizona State University.
- Bauman, A. E., Sallis, J. F., Dzewaltowski, D. A., & Owen, N. (2002). Toward a better understanding of the influences on physical activity: the role of determinants, correlates, causal variables, mediators, moderators, and confounders. *American Journal of Preventive Medicine*, 23(2), 5-14.
- Bazerman, C.; Little, J. . (Reference guide to writing across the curriculum). Brackenberry : Parlor Press LLC.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68(6), 482-490.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506.
- Beck, I., & McKeown, M. (1991). *Conditions of vocabulary acquisition*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do* (Vol. 20, No. 3). Portsmouth: Heinemann.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. *Maintaining control: Autonomy and language learning*, 1, 13-26.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Berry, M. A. (2002). *Healthy School Environment and Enhanced Educational Performance: The Case of Charles Young Elementary School*. Washington, DC.: N/A.

- Bettencourt, B. A. (1992). Cooperation and the reduction of intergroup bias: The role of reward structure and social orientation. *Journal of experimental social psychology*, 28(4), 301-319.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Bialik, M., Fadel, C., Triling, B., Nilsson, P., & Groff, J. (2015). Skills for the 21st century: What should students learn. *Center for Curriculum Redesign*, 3(4), 29.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading Next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Bibb, M. J., Findlay, P. R., & Johnson, M. W. (1984). The relationship between base composition and codon usage in bacterial genes and its use for the simple and reliable identification of protein-coding sequences. *Gene*, 30(1-3), 157-166.
- Biemans, H. J., & Simons, P. R. (1966). CONTACT-2: A computer-assisted instructional strategy for promoting conceptual change. *Instructional Science*, 24, 157-176.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Train-the-trainers: Implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1-19.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Black, P., & Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrión, C., Lee, C., Marshall, B., & Willam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, W. R., & William, I. (1998). Accidents on Belgium's motorways: a network autocorrelation analysis. *Journal of Transport Geography*, 6(1), 23-31.
- Blair-Larsen S.M. & Vallance, K. M. (2004). Comprehension Instruction in a Balanced Reading Classroom. K. M. Blair-Larsen S.M. & Vallance içinde, *The Balanced Reading Program* (s. 37-52). Newark: International Reading Association.
- Blochowicz, C. L., Fisher, P. J., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539.

- Block, C. C., & Parris, C. C. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. C. C. Block, & G. G. Duffy içinde, *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 19-37). New York City: Guilford Press.
- Block, E. C., & Lieberman, J. (1968). Art and Music: Pathways to Reading. *The Elementary School Journal*, 68(4), 180-187.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R. C., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. . *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). Teachers and researchers as co-designers? A design-based research on reading comprehension instruction in primary education. *Educational Design Research*, 3(1).
- Borton, T. E., & Clark, S. R. (1988). Electromyographic biofeedback for treatment of tinnitus. *Otology & Neurotology*, 9(1), 23-30.
- Bouchard, E., & Trabaso, T. (2003). Comprehension. E. Bouchard içinde, *In Encyclopedia of Education* (s. 1977-1985). New York: MacMillan.
- Bourdieu, P. (1970). The Berber house or the world reversed. *Social Science Information*, 9(2), 151-170.
- Bourdieu, P. (1991). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. P., & de Saint Martin, M. (1996). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Stanford University Press.
- Bradshaw, L. K., & Glatthorn, A. A. (2001). *Teacher evaluation for better learning*. Norfolk: Proactive Publications .
- Brantmeier, C. (2006). Toward a multicomponent model of interest and L2 reading: Sources of interest, perceived situational interest, and comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 18(2), 89-115.
- Brantmier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *Reading*, 5(2), 67-85.

- Bray, G. A., Dahms, W. T., Swerdoff, R. S., Fiser, R. H., Atkinson, R. L., & Carrel, R. E. (1983). The Prader-Willi syndrome: a study of 40 patients and a review of the literature. *Medicine*, 62(2), 59-80.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49(2), 66.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1984). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In *Knowing, learning, and instruction*. London: Routledge.
- Brown, C. J., Miller, A. P., Carrel, L., Rupert, J. L., Davies, K. E., & Willard, H. F. (1995). The DXS423E gene in Xp11. 21 escapes X chromosome inactivation. *Human Molecular Genetics*, 4(2), 251-255.
- Brown, J. D. (2009). *Foreign and Second Language Needs Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Brown, J. L. (2004). *Making the most of understanding by design*. Alexandria: VA: ASCD.
- Brown, M., & Edelson, D. (2003). *Teaching as design*. Chicago: LeTUs Report Series .
- Brown, W. R. (2000). The impact of reading recovery participation on students' self-concepts. *Reading Psychology*, 21(1), 13-30.
- Bruner, J. (1966). *LEARNING ABOUT LEARNING, A CONFERENCE REPORT*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64(2), 123.
- Bruner, T. (2011). *Sight Reading for the Contemporary Guitarist*. Missouri: Mel Bay Publications .
- Bryman, A. (2007). The research question in social research: what is its role? *International journal of social research methodology*, 10(1), 5-20.
- Bukowiecki, E. M. (2007). Teaching children how to read. *Kappa Delta Pi Record*, 43(2), 58-65.
- Burgoyne, K. (2009). Reading interventions for children with Down syndrome. K. Burgoyne içinde, *Down Syndrome Research and Practice* (s. 1-6). Manchester: Down Syndrome Educational Trust.

- Burgoyne, K., Kelly, J. M., Whiteley, H. E., & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 735-747.
- Burns, M. K. (2007). Reading at the instructional level with children identified as learning disabled: Potential implications for response-to-intervention. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 297.
- Burns, M. K., Scholin, S. E., Kosciulek, S., & Livingston, J. (1999). Reliability of decision-making frameworks for response to intervention for reading. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 102-114.
- Burson, T. (2011). The effects of backward-designed curriculum and instruction on classroom management (Doctoral dissertation. *Lindenwood University*).
- Butler, S. R., Marsh, H. W., Sheppard, M. J., & Sheppard, J. L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 349.
- Buzan, B. (1991). New patterns of global security in the twenty-first century. *International Affairs*, 67(3), 431-451.
- Büyüköztürk, O., Buehler, M. J., Lau, D., & Tuakta, C. (2011). Structural solution using molecular dynamics: Fundamentals and a case study of epoxy-silica interface. *International Journal of Solids and Structures*, 48(14), 2131-2140.
- Büyüköztürk, Ş., Ç. E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byers, V. (1980). What does it mean to understand mathematics? *International Journal of Mathematical Educational in Science and Technology*, 11(1), 1-10.
- Byers, V., & Herscovics, N. (1977). Understanding School Mathematics. *Mathematics Teaching*, 81, 24-7.
- Caelli, K., Ray, L., & Mill, J. (2003). 'Clear as mud': toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), 1-13.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.

- Campbell, J. F. (1996). Hub location and the p-hub median problem. *Operations Research*, 44(6), 923-935.
- Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American educational research journal*, 26(4), 499-531.
- Carreiras, M., Gamham, A., Oakhill, J., & Cain, K. (1996). The use of stereotypical gender information in constructing a mental model: Evidence from English and Spanish. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(3), 639-663.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carver, 1. (1993). The case against statistical significance testing, revisited. *The Journal of Experimental Education*, 61(4), 287-292.
- Carver, C. S., Sutton, S. K., & Scheier, M. F. (2000). Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 741-751.
- Carver, R. P. (2000). *The causes of high and low reading achievement*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Casteel, M. A., & Simpson, G. B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills. *Journal of Research in Reading*, 14(2), 116-129.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Chai, S., Jerkins, A., Banik, J., Shalev, I., Pinkham, J., Uden, P., & Maroney, M. (2005). Heterologous expression, purification, and characterization of recombinant rat cysteine dioxygenase. *Journal of Biological Chemistry*, 568.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-17.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. (2008). Finding balance: Assessment in the middle school classroom. *Middle Ground*, 12(2), 12-15.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London : Sage Publications.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). Bringing emotional intelligence to the workplace. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organisations*, 1-34.

- Chi, M. T., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive science*, 18(3), 439-477.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3, 7.
- Childre, A., Sands, J. R., & Rope, S. T. (2009). Backward design: Targeting depth of understanding for all learners. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 6-14.
- Childress, L. K. (2009). Planning for Internationalization By Investing in Faculty. *Journal of International & Global Studies*, 1(1), 30-49.
- Chingos, M. M., & Whitehurst, G. J. (2012). Choosing Blindly: Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core. *Brookings Institution*, 1-28.
- Choate, J. S. (1989). Study the problem. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 44-46.
- Chou, P. T. (2011). The effects of vocabulary knowledge and background knowledge on reading comprehension of Taiwanese EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 108-115.
- Chow, E. L., & Alleman, A. (2000). Three-dimensional control of light in a two-dimensional photonic crystal slab. *Nature*, 407, 983-986.
- Chung, M., & Nation, P. (2006). The effect of a speed reading course. *영어교육*, 61(4), 181-204.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). *Teacher As Curriculum Maker*. New York: Macmillan.
- Clark, D. M. (1999). Anxiety disorders: Why they persist and how to treat them. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 5.
- Clark, E. M., Williams, J. R., Jones, C. A., Danforth, C. M., & Dodds, P. S. (2016). Sifting robotic from organic text: a natural language approach for detecting automation on Twitter. *Journal of Computational Science*, 16, 1-7.
- Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus Group Reaction to Three Definition of Reading (as Originally Developed in Support NARAP Goal 1)*. Minneapolis : National Accessible Reading Assesment Project.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 6(3), 279-311.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (2003). Instruction, capacity, and development. *American Educational Research Association*, 25(2), 119-142.

- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport: Greenwood.
- Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 116(3), 457.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61.
- Council, N. R. (2002). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Council, N. R. (2002). *Learning and understanding: Improving advanced study of mathematics and science in US high schools*. Washington: National Academies Press.
- Council, N. R. (2002). *Scientific research in education*. Washington: National Academies Press.
- Covey, S. R. (2020). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
- Craswell, J. W., & Plano Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, C., Shum, A., Pearcey, S., Skripkauskaitė, S., Patalay, P., & Waite, P. (2021). Young people's mental health during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(8), 535-537.
- Creswell, J. W. (2003). Advanced mixed. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 209, 209-240.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research (Chapter 1)*. sagepub: <http://www.sagepub.com/upm-data/10981> Chapter 1.pdf adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. İstanbul: Anı.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 209.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *61*(1), 471.
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design studies*, *3*(4), 221-227.
- Cui, T. L., Xiao, L., Chen, Z., Ma, W., Che, W., Wang, S., & Hu, G. (2018). A Span-Extraction Dataset for Chinese Machine Reading Comprehension. *EMNLP-IJCNLP*, 593-602.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, *82*(3), 185-199.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, *10*(3), 277-299.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Gelişen anne-baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi .
- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Flipped Classroom with Problem Based Activities: Exploring Self-Regulated Learning in a Programming Language Course. *Educational Technology and Society*, *20*, 337-349.
- Çerçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 186-204.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi .
- Dada, Ş. D., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *21*(1), 1-22.
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(3), 369-388.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, *4*(1), 16-32.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, *9*(3), 185-197.

- Day, R. R., & Bamford, J. (2000). Reaching reluctant readers. *English Teaching Forum*, 38(3), 12-17.
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *RELC Journal*, 29(2), 187-191.
- de Groot, A. M., & van Hell, J. G. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
- De Visser, L. (1989). *The Project Education and Social Environment*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Deane, P. (2020). Building and justifying interpretations of texts: A key practice in the English language arts. *ETS Research Report Series*, 2000(1), 1-53.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current directions in psychological science*, 15(2), 54-58.
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 15-26.
- Demirci Celep, N. &. (2024). *PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor?* . Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayınları.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- DeVellis, R. F. (2021). *Scale development: Theory and applications*. California: Thousand Oaks.
- Dewey, J. (1916). Nationalizing education. *Journal of Education*, 84(16), 425-428.
- Dictionary, C. E. (2012). *Dictionary*. Raizberg: Infra-M.
- Diller, K. R., & Olsen, L. N. (2013). The Development of Information Transfer Theory: Revolution or Evolution? *Zarządzanie Bibloteka*, 1(5), 87-103.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma [A psycho-social research on reading skills, interests and habits]*. İstanbul: MEB Publishing.
- Dua, D., Wang, Y., Dasigi, P., Stanovsky, G., Singh, S., & Gardner, M. (2019). A Reading Comprehension Benchmark Requiring Discrete Reasoning Over Paragraphs. *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language*

- Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers)* (s. 2368-2378). Minnesota: Association for Computational Linguistics.
- Duffy, S. A. (1988). Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of memory and language*, 27(4), 429-446.
- Duffy, T., & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1), 107-122.
- Durán Navarro, L. B. (2001). Words and worlds: attending to culture as interculture in the Spanish language classroom through Chicana literature (Doctoral dissertation). *University of British Columbia*.
- Durán, P., & Pierce, J. (2010). Self assessment Based on Language Learning Outcomes: A Study with First Year Engineering Students . *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 133-148.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 481-533.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181.
- E., B. (1983). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
- Easterby-Smith, M. (1980). The design, analysis and interpretation of repertory grids. *Journal of Man-Machine Studies*, 13(1), 3-24.
- Echevarria, J., & Graves, A. W. (2007). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. Los Angeles: Pearson Allyn and Becon.
- Education, D. f. (2011). *Support and aspiration: a new approach to special educational needs and disability, a consultation (Vol. 8027)*. The Stationery Office.
- Edwards, B. (2009). Motivating middle school readers: The graphic novel link. *School Library Media Activities Monthly*, 25(8), 56-58.
- Ehri, L. C., & Metsala, J. L. (1998). *Word recognition in beginning literacy*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

- Ehrlich, M. F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291-309.
- Eidswick, J. (2009). The influence of interest on reading comprehension in EFL students. *Annual Research Report of the Language Center*, 12, 25-38.
- Eisner, E. (1992). Objectivity in educational research. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 9-15.
- Eisner, E. W. (1991). What the arts taught me about education. *Art Education*, 44(5), 10-19.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). Critical thinking: Strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education*, 32(1), 32.
- Elderman, M. K., & Beyeler, J. (2008). Motivation in Preservice Teacher Education: Possibilities for Transfer of Learning. *Teaching Educational Psychology*, 3(2), 2.
- Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. . *Reading Psychology*, 26(2), 161-181.
- Elfenbein, H. A., & Aik, V. C. (2007). Reading your counterpart: The benefit of emotion recognition accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 205-223.
- Elleman, A. M., Olinghouse, N. G., Gilbert, J. K., Compton, D. L., & Spencer, J. L. (2017). Differential effects of strategy instruction for younger and older elementary students. *The Elementary School Journal*, 118(2), 32-56.
- Englert, C., & Hiebert, E. (1984). Children's developing awareness of text structure in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 66-74.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 490-504.
- Ercikan, K., & Oliveri, M. E. (2016). In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 310-318.
- Erickson, K., Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The Sport Psychologist*, 21(3), 302-316.

- Eriksen, C. W., & Rohrbaugh, J. W. (1970). Some factors determining efficiency of selective attention. *The American Journal of Psychology*, 330-342.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In *Handbook of research in second language and learning* (s. 563-579). içinde London: Routledge.
- Fahnestock, J., & Secor, M. (1991). The rhetoric of literary criticism. Textual dynamics of the professions. *Historical and contemporary studies of writing in professional communities*, 76-96.
- Fanou, C. C. (2015). Reading comprehension in LSP classes: content familiarity, literal reading and inferential comprehension. *International journal of English language teaching*, 3(3), 1-14.
- Feng, G., Miller, K., Shu, H., & Zang, H. (2001). Rowed to recovery: the use of phonological and orthographic information in reading Chinese and English. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27(4), 1079.
- Ferrer, E., & Staley, K. (2016). Designing an EFL Reading Program to Promote Literacy Skills, Critical Thinking, and Creativity. *CATESOL Journal*, 28(2), 79-104.
- Findley, W. G. (1956). The ultimate goals of education. *The School Review*, 64(1), 10-17.
- Firmansyah, D. (2018). Analysis of language skills in primary school children (study development of child psychology of language). *Journal of Primary Education*, 2(1), 35-44.
- Fish, S. (1980). *The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard UP.
- Fitzgerald, J., & Noblit, G. (2000). Balance in the making: Learning to read in an ethnically diverse first-grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 3.
- Flaherty, M. (1997). The role of abstract visual memory in the learning of kanji reading. *Cognitive processing of Chinese and related Asian languages*, 389-399.
- Flavell, J. (1979). Theories of learning in educational psychology. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flores, M., & Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-579.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417.

- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1–10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at Work: Constructing Number Sense, Addition, and Subtraction*. Westport: Heinemann.
- Fowler Jr, F. J. (2009). Design and evaluation of survey questions. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 375-412.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B. M., & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415–429.
- Fulan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *L'apprentissage en profondeur: S'ouvrir au monde, changer le monde*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Fulmer, S. M., & Graesser, A. C. (2015). Interest-based text preference moderates the effect of text difficulty on engagement and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 98-110.
- Gadamer, H. G. (1994). *Heidegger's ways*. New York: State University of New York Press.
- Gak, D. M. (2011). Textbook-An important element in the teaching process. *Hatchaba Journal*, 19(2), 78-82.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-565.
- Gardin, J. M., Burn, C. S., Childs, W. J., & Henry, W. L. (1984). Evaluation of blood flow velocity in the ascending aorta and main pulmonary artery of normal subjects by Doppler echocardiography. *American Heart Journal*, 107(2), 310-319.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books. New York City: Basic Books.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding-within and across the disciplines. *Educational leadership*, 51, 14-14.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing.

- Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). *Formative and summative assessments in the classroom*. Westerville: National Middle School Association.
- Gernsbacher, M. A. (1994). Psycholinguistics and Reading Ability. C. A. Perfetti içinde, *Handbook of Psycholinguistics* (s. 849-894). London: Academic Press.
- Ghoshal, S., & Moran, P. (1996). Bad for practice: A critique of the transaction cost theory. *Academy of Management Review*, 21(1), 13-47.
- Gillet, J., & Temple, C. (1994). *Understanding reading problems: Assessment and Instruction*. New York: Harper Collins.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glasser, W. (1993). Quality, trust, and redefining education. *Taylor & Francais Group*, 37-40.
- Glatthor, A. A., Carr, J. F., & Harris, D. E. (2001). *Planning and organizing for curriculum renewal. Curriculum Handbook. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Glatthorn, A. A., & Harris, D. E. (2001). Planning and organizing for curriculum renewal—thinking about curriculum. *Retrieved November, 4, 2015*.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2011). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York: Routhledge.
- Gloria, R. Y. (2019). Applying formative assessment through understanding by design (UbD) in the lecture of plant physiology to improve the prospective Teacher Education Students' Understanding. *Journal of Turkish Science Education*, 16(3), 350-363.
- Goddard, 2. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467.
- Goh, J. X., Hall, J. A., & Rosenthal, R. (2016). Mini meta-analysis of your own studies: Some arguments on why and a primer on how. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(10), 535-549.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Gold, P., & Johnson, J. A. (1982). Prediction of achievement in reading, self-esteem, auditing, and verbal language by adult illiterates in a psychoeducational tutorial program. *Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 513-522.

- Goldman, S. R. (2015). *Reading and the Web: Broadening the need for complex comprehension. In Reading at a Crossroads? .* London: Routledge.
- Goleman, D. (1998). The emotionally component leader. *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36-38.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13, 26.
- Goodman, K. S. (2014). *Reading: A psycholinguistic guessing game. In Making sense of learners making sense of written language .* London: Routledge.
- Goodwin-Glick, K. L. (2017). Impact of trauma-informed care professional development on school personnel perceptions of knowledge, dispositions, and behaviors toward traumatized students (Doctoral dissertation). *Bowling Green State University*.
- Gordon, C. M., & Hanauer, D. (1995). The interaction between task and meaning construction in EFL reading comprehension tests. *Tesol Quarterly*, 29(2), 299-324.
- Gormley Jr, W. T., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental psychology*, 41(6), 872.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (2013). Reading comprehension difficulties . *Some observations on a simple view of reading* (s. 1-13). içinde New York: Routledge.
- Grabe, W. (2009). *Reading a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. *The handbook of language teaching*, 441-462.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language. *Second Language Vocabulary Acquisition*, 98-122.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223-234.
- Gray, K., Ansell, S., Cardew, S., & Leedham, M. (2001). The Japanese Learner: Context, Culture, and Classroom Practice. G. Hadles içinde, *Concordancing in*

Japanese TEFL: Unlocking The Power of Data-Driven Learning. Oxford: Oxford University .

Greene, J. C. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.

Greene, J. C. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New directions for evaluation*, 74, 5-17.

Greenfield, A., Carrel, L., Pennisi, D., Philippe, C., Quaderi, N., Siggers, P., & Koopman, P. (1998). The UTX gene escapes X inactivation in mice and humans. *Human Molecular Genetics*, 7(4), 737-742.

Greeno, J. G. (2006). *The Cambridge handbook of: The learning sciences* . New York: Cambridge University Press.

Gregory, A. E., & Cahill, M. A. (2010). Kindergartners can do it, too! Comprehension strategies for early readers. *The Reading Teacher*, 63(6), 515-520.

Groux, D. (2015). *Education and development: the contribution of comparative education*. In D. Mathenson (Ed.), *An introduction to the study of education*. New York: Routledge.

Gruber, H. E., & Vonèche, J. J. (1977). *The essential piaget* . London: Routledge & Kegan Paul.

Gu, T. (2017). The effect of vocabulary knowledge on Chinese English learners' reading comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 45-55.

Gullickson, A. R. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. California: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.

Guthrie, J. T. (1973). Reading comprehension and syntactic responses in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 294.

Güneş, F. (2004). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), , 27-38.

Haager, D. E., Klingner, J. E., & Vaughn, S. E. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Minnesota: Brookes Publishing Company.

- Hadley, G. (2001). *Concordancing in Japanese TEFL: Unlocking the power of data-driven learning*. Oxford: Oxford University.
- Hadwin, A. F. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of educational psychology*, 93(3), 477.
- Hair Jr., J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate Data Analysis. 7th Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, C. C., & Cannon, G. (2020). In Handbook of Educational Psychology and Students with Special Needs. *Understanding the Development and Instruction of Reading for English Learners with Learning Disabilities 1* (s. 140-172). içinde London: Routledge.
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286.
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286.
- Hanratty, B. (2022). Reading Rebecca in the Sixth-Form Classroom: Some Literary-Critical and Pedagogical Explorations. *Changing English*, 29(3), 323-332.
- Harel, B. T. (2007). It takes nine days to iron a shirt: the development of cognitive estimation skills in school age children. *Child Neuropsychology*, 13(4), 309-318.
- Harras, G. (1998). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter.
- Harris, J. A., & Sipay, E. R. (1980). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Harris, V. (2007). Exploring progression: Reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *Language Learning Journal*, 35(2), 189-204.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harvey, S., Goudvis, A., Muhtaris, K., & Ziemke, K. (2000). *Connecting Comprehension and Technology*. Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Harwood, N. (2010). *English language teaching materials : theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press .

- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary Assessment & Higher Education Students Outcomes: Policy, Practice & Research*, 259, 275.
- Hattie, J. A. (2003). Teachers Make a Difference, What is the evidence, What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*, 1-18.
- He, W. L. (2017). Dureader: a chinese machine reading comprehension dataset from real-world applications. *arXiv preprint* , arXiv:1711.05073.
- Healy, A. D. (2002). Digital reading pedagogy for novice readers. . *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference* (s. 1-13). Queensland: Queensland University of Technology.
- Hein, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. *Paper presented at the CECA (International Committee of Museum Educators) Conference*, (s. 1-10). Jerusalem .
- Heineke, A. J. (2018). *Using understanding by design in the culturally and linguistically diverse classroom*. Alexandria: VA: ASCD.
- Hekimoğlu, S. A., & Erenoğlu, R. C. (2007). Effect of heteroscedasticity and heterogeneousness on outlier detection for geodetic networks. *Journal of Geodesy*, 81, 137-148.
- Herbert, H. L., & Nelson-Herbert, J. (1993). *Teaching in Content Areas with Reading, Writing and Reasoning*. Boston: Allyn-Bacon.
- Hengirmen, M., İzmir, A. T., Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S., & Gülseven, G. (2006). *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Herbert, H. L. (1970). *Teaching reading in the content areas*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Herbert, H. L., & Herbert, J. N. (1993). *Teaching in Content Areas with Reading, Writing, and Reasoning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), 455-468.
- Hidalgo, C. A., Klinger, B., Barabasi, A. L., & Hausmann, R. (2007). The product space conditions the development of nations. *Science*, 317(5837), 482-487.
- Hiebert, H., & Kamil, M. L. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. A. Biemiller içinde, *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s. 223-242). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics*, 41(2), 87-106.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Hitchcock, W. I. (2018). *The Age of Eisenhower: America and the World in the 1950s*. Washington: Simon and Schuster.
- Hodlow, W. J., Kennedy, R. C., & Race, R. E. (1982). Natural infection of Suffolk sheep with scrapie virus. *Journal of Infectious Diseases*, 146(5), 657-664.
- Hoek, G., Beelen, R., De Hoogh, K., Vienneau, D., Gulliver, J., Fischer, P., & Briggs, D. (2008). A review of land-use regression models to assess spatial variation of outdoor air pollution. *Atmospheric Environment*, 42(33), 7561-7578.
- Hoepfl, M. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Hoey, M. (1991). Another perspective on coherence and cohesive harmony. *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses*, 385-414.
- Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S. K., Isenber, G. A., & Gonnella, J. S. (2009). The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.
- Holmes, B. C. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 1-18.
- Holt, J. (1964). *The Great Educator: How Children Fail*. New York: Addison Wesley.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluation model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 195-200.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312.
- Hornby, A. S. (1995). *Guide to Patterns and Usage in English*. New York : Oxford University Press.
- Hoshmand, L. L. (1989). Alternate research paradigms: A review and teaching proposal. *The counseling psychologist*, 17(1), 3-79.

- Howard, J. (2007). Curriculum development. *Center for the Advancement of Teaching and Learning*, 1-7.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier*. London: Pearson.
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Huus, H. (1971). Right to Read, IRA, and What You Can Do. *The Reading Teacher*, 25(2), 112-117.
- Irwin, D. E. (1991). Information integration across saccadic eye movements. *Cognitive Psychology*, 23(3), 420-456.
- Isaac, R. M., & Walker, J. M. (1988). Communication and free-riding behavior: The voluntary contribution mechanism. *Economic Inquiry*, 26(4), 585-608.
- Ivankova, N. V. (2018). Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 409-424.
- Jacobs, K. (2010). *Stochastic Processes for Physicists. Understanding Noisy Systems*. New York: Cambridge University Press.
- Jaeger, T. F., Graff, P., Croft, W., & Pontillo, D. (2011). Mixed effect models for genetic and areal dependencies in linguistic typology. *Linguistic Typology*, 15(2), 281-319.
- Jakfar, M. (2007). Improving Students' Reading Comprehension of English Texts through Semantic Mapping technique at the Third Grade Students of MTs Negeri Tuban. Unpublished Thesis. Stated University of Malang .
- Jalongo, M. R., Rieg, S., & Helderbran, V. (2007). *Planning for learning: Collaborative approaches to lesson design and review*. New York: Teachers College Press.
- Jasper, B. A. (1986). *An investigation o f the differences in antecedents to planning and lesson plans between identified effective and ineffective teachers (Unpublished doctoral dissertation)*. Texas, Austin: The University of Texas at Austin.

- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria: VA: ASCD.
- Jensen, R. C. (1968). Coluccio Salutati's Lament of Phyllis. *Studies in Philology*, 65(2), 109-123.
- Johnson, B. &. (2003). Data collection strategies. *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (s. 297-315). içinde California: Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, D. W. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Johnston, P., & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and instruction*, 2(3-4), 207-232.
- Joseph, H. S., & Liversedge, S. P. (2013). Children's and adults' on-line processing of syntactically ambiguous sentences during reading. *PloS One*, 8(1), 541.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
- Juel, C., & Leavell, J. A. (1988). Retention and nonretention of at-risk readers in first grade and their subsequent reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 571-580.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1(1), 36-40.
- Kalemkuş, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını ve 21.yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik bir çevrimiçi proje tabanlı öğrenme uygulaması (Tez No: 781685). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Kapambwe, W. M. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 99.

- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kasmiati, K., Prawening, C., & Supriyono, S. (2022). *Early Childhood Values and Moral Reasoning in Hus Fairy Tales! Hus! Works by Izzah Annisa and A. Muktiriana*. Makassar: Universitas Muhammadiyah .
- Katz, L., & Wicklund, D. A. (1971). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 62(2), 138.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.
- Keene, E., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Kelly, K. O., Demburg, A. F., Stanfield, G. M., & Villeneuve, A. M. (2000). *Caenorhabditis elegans msh-5 is required for both normal and radiation-induced meiotic crossing over but not for completion of meiosis*. *Genetics*, 156(2), 617-630.
- Kelting-Gibson, L. M. (2005). Comparison of curriculum development practices. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 26-36.
- Kendall, T. C. (2001). *Sylvia Plath: A critical study*. London: Faber.
- Kendeou, P. M., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2014). The Knowledge Revision Components (KReC) Framework: Processes and Mechanisms. In *Processing inaccurate information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*, 353-377.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2003). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370.
- Kennedy, L. M., Tipps, S., & Johnson, A. (1991). *Guiding children's learning of mathematics*. Belmont: Wadsworth.

- Kettles, A. M., & Zhang, W. (2011). Mixed methods research in mental health nursing. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(6), 535-542.
- Khoiriyah, U., Robets, C., Jorm, C., & Van der Vleuten, C. P. (2015). Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking. *BMC Medical Education*, 15(1), 1-8.
- King, G. (2007). An introduction to the dataverse network as an infrastructure for data sharing. *Sociological Methods and Research*, 36(2), 173-199.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research (Vol. 1)*. New York: SAGE.
- Klapp, O. E. (1973). *Models of Social Order: An Introduction to Sociological Theory*. California: Mayfield Publishing Company.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2007). *Now we get it!: boosting comprehension with collaborative strategic reading*. New York City: John Wiley & Sons .
- Klingner, J. K. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The elementary school journal*, 99(1), 3-22.
- Ko, K. (2012). *Complexity theory of real functions*. New York: Springer Science & Business Media.
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kolić-Vehovec, S. B. (2011). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-school Students. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 439-451.

- Kolić-Vehovec, S. R., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske teme*, 23(1), 77-98.
- Kolodner, J. L. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *American Psychology*, 52(1), 57.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Florida: SAGE Publications .
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuntari, F. R., Rondonuwu, F. S., & Sudjito, D. N. (2019). Understanding by Design (UbD) for the Physics Learning about Parabolic Motion. *Journal Penelitian Fisika dan Aplikasinya (JPFA)*, 9(1), 32-43.
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 701-717.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223.
- Langer, J. A., & Nicolich, M. (1980). Prior Knowledge and its effect on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 8(4), 28-33.
- Laufer, B., & Nation, I. S. (2013). Vocabulary. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 163-176). içinde New York: Routledge.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 15-30.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89-108.
- Law, B., & Eckes, M. (2007). *Assessment and ESL: An alternative approach*. Manitoba: Portage & Main Press.

- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational evaluation and policy analysis*, 4(3), 387-400.
- Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Work Journal*, 33, 79-89.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Li, A., Chen, Y. S., Ping, X. L., Yang, X., Xiao, W., Yang, Y., & Yang, Y. .. (2017). Cytoplasmic m6A reader YTHDF3 promotes mRNA translation. *Cell Research*, 27(3), 444-447.
- Liew, J., Einsenberg, N., Spinard, T. L., Eggum, N. D., Haugen, R. G., Kupfer, A., & Baham, M. E. (2011). Physiological regulation and fearfulness as predictors of young children's empathy-related reactions. *Social Development*, 20(1), 111-134.
- Lim, Y., Son, W., & Kim, D. (2018). MJO prediction skill of the subseasonal-to-seasonal prediction models. *Journal of Climate*, 3(10), 4075-4094.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: SAGE.
- Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 778.
- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior*, 14(3), 243-261.
- Llerena, J. &.-C. (2020). Significant learning activities (ASA) in the modality of face-to-face studies with integration of virtual educational media in Engineering careers. *2020 XV Conferencia Latinoamericana de Tecnologías de Aprendizaje (LACLO)* (s. 1-9). Cali: IEEE.
- Long, J., & Büyüköztürk, O. (2020). Collaborative duty cycling strategies in energy harvesting sensor networks. *Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering*, 35(69), 534-548.
- Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(1), 30-37.
- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Sciences*, 16(2), 75-79.

- Malatesha Joshi, R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219.
- Mannes, S. M., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4(29), 91-115.
- Mannes, S. M., & Kintsch, W. (2003). Paternal behavior. *The Neurobiology of Parental Behavior*, 246-267.
- Manyak, P. C., & Bauer, E. B. (2009). English vocabulary instruction for English learners. *The Reading Teacher*, 63(2), 174-176.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marsellita, P. V., Goenawan, V., Tarigan, Z. J., & Kristanti, M. (2008). Analisa perbandingan harapan dan persepsi pria dan wanita dalam memilih sebuah restoran di Surabaya ditinjau dari segi meal experience. *Jurnal Manajemen Perhotelan*, 4(1), 8-17.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285-297.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria: Ascd.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1996). *A comprehensive guide to designing standards-based districts, schools, and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Matijatko, V. K., Torti, M., Brkljačić, M., Kučer, N., Rafaj, R. B., & Mrljak, V. (2009). Septic shock in canine babesiosis. *Veterinary Parasitology*, 162(3), 263-270.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10(1), 12-27.
- Mayer, R. E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 297-313.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.

- McBurney, D., & White, T. L. (2007). *Research Methods*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- McCardle, P. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230-239.
- McConaughay, C. M. (2008). The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension for Third-Grade Students (Doctoral dissertation). *Goucher Collage*.
- McCormick, C. &. (1986). *Use of little books at home: A minimal intervention strategy that fosters early reading*. Illinois: Center for the Study of Reading Technical Report.
- McCormick, C., & Mason, J. M. (1986). *Use of little books at home: A minimal intervention strategy that fosters early reading*. Champaign: University of Urbana.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64.
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *ducational Psychology*, 23(1), 49–59.
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 581-590.
- McGlynn, K., & Kelly, J. (2017). Using formative assessments to differentiate instruction. *Science Scope*, 41(4), 22-25.
- McGuire, W., Gallagher, R., & Ziemian, R. (2000). *Matrix Structural Analysis, 2nd Edition*. New York: Wiley.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 79-93.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440.
- McNeil, J. D. (1984). *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice*. Glenview: Scott, Foresman and Company .

- McQuiggan, S. W., & Lester, J. C. (2010). Affective transitions in narrative-centered learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), 40-53.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (2021). *Assessing student learning by design: Principles and practices for teachers and school leaders*. New York City: Teachers College Press.
- McTighe, J., & Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60(5), 52-55.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McTighe, J., & Willis, J. (2019). *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. Alexandria: ASCD.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu(1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2016). There is no convincing evidence that working memory training is effective: A reply to Au et al.(2014) and Karbach and Verhaeghen (2014). *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 324-330.
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2016). There is no convincing evidence that working memory training is effective: A reply to Au et al.(2014) and Karbach and Verhaeghen (2014). . *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 324-330.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological bulletin*, 140(2), 409.
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement . *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301.
- Mercer, N., & Fisher, E. (1992). How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. *Learning and Instruction*, 2(4), 339-355.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2013). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. New York City: John Wiley & Sons.
- Merritt, K. A., Ornstein, P. A., & Spicker, B. (1994). Children's memory for a salient medical procedure: Implications for testimony. *Pediatrics*, 94(1), 17-23.

- Meyer, B. J., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1), 155-192.
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Meyer, B. J., Haring, M. J., Brandt, D. M., & Walker, C. H. (1975). Comprehension of stories and expository text. *Poetics*, 9(1-3), 203-211.
- Meyer, G., Shatto, B., Delicath, T., & van der Lancken, S. (2017). Effect of curriculum revision on graduates' transition to practice. *Nurse Educator*, 42(3), 127-132.
- Mikre, F. (2010). The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(2), 101-114.
- Mikulecky, B. S. (2023, 8 16). *reading power series*. longmanhomeusa: <https://www.longmanhomeusa.com/catalog/products/reading-power-series/> adresinden alındı
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Mills, J. P., & Rinehart, E. (2019). Teachers as researchers. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 1-5.
- Mills, K. A. (2009).). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325-329.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-3.
- Mirici, İ. H., & Demirel, Ö. (1999). A Suggested Esp Reading Programme for Preparatory Classes of English-Medium Engineering Faculties: A Case Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 81-88.
- Misra, I., Zitnick, C. L., & Hebert, M. (2016). Shuffle and learn: unsupervised learning using temporal order verification. In *Computer Vision–ECCV 2016: 14th European Conference* (s. 527-544). Amsterdam, The Netherlands: Springer International Publishing.
- Murphy, D., & Cooper, J. (1995). *Getting the Message 2 Student's Book: A Reading Course for Schools (Vol. 3)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, J. D., & Murray, J. D. (2003). *Mathematical Biology: II: Spatial Models and Biomedical Applications (Vol. 3)*. . New York: Springer.

- Nadelson, L. S., & Siefert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research*, 110(3), 221-223.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1988). Planning-arousal-simultaneous-successive (PASS): A model for assessment. *Journal of School Psychology*, 26(1), 35-48.
- Nagy, W. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Najamuddin, J. (2017). Improving the Students' Reading Comprehension Throught the Use Pre-Reading Task at the Eight Grade of SMPN 4 Belawa (Doctoral dissertation). *IAIN Parapare*, 17.
- Najamuddin, N. (2007). Implementing cooperative STAD method to improve the reading comprehension achievement of students of MAN 1 Kota Bina (Doctoral dissertation, Dissertation and Thesis of post Graduate Program UM: Indonesia).
- Naniwarsih, A., & Andriani, A. (2018). The Students' Abilitiy in Literal Reading Comprehension. *Journal of Foreign Language and Educational Research*, 1(2), 1-8.
- Nation, I. S., & Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language (Vol. 10)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, K., & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education*, 4(1), 77-87.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996-1011.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70(1), 1-13.
- Nation, P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. R. Carter, & M. J. McCarth içinde, *Vocabulary and Language Teaching* (s. 97-110). London: Longman.
- Nebesniak, A. L. (2012). *Learning to teach mathematics with reasoning and sense making*. Lincoln: The University of Nebraska.
- Neupane, R., Sharma, K., & Tharpa, G. (2002). Adoption of Agroforestry in the Hills of Nepal: A Logistic Regression Analysis. *Agricultural System*, 72, 177-196.

- Newton, H. (2001). *Newton's telecom dictionary*. Gilroy: CMP Books.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219-237.
- Norman Donald, A. (2013). *The design of everyday things*. Cambridge: MIT Press.
- Nouri, N., & Zerhouni, B. (2016). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension among Moroccan EFL learners. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(10), 19-26.
- Numan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (1983). Distance as a factor in the resolution of cohesive ties in secondary texts. *Australian Journal of Reading*, 6(1), 30-34.
- Oakes, J., & Saunders, M. (2002). Education's Most Basic Tools: Access to Textbooks and Instructional Materials in California's Public Schools. *Teachers College Record* 106(10), 22.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. . *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (s. 47–71). içinde New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2012). The effect of technology supported brain based learning on students' academic achievement, retention level and metacognitive awareness. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3).
- Oliver, K. M. (2000). Methods for developing constructivist learning on the web. *Educational Technology*, 40(6), 5-18.
- O'Neil, G. (2010). Initiating curriculum revision: exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 61-71.
- Ornstein, A. C., & Lasley II, T. C. (2004). *Strategies for effective teaching*. Boston: McGraw-Hill.
- Ornstein, A., & Lasley, T. J. (2004). *Strategies for Effective Teaching*, 4th. Ed. New York: The McGraw-Hill Companies.

- Önkaş, N. A. (2008). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *8th In International Eduactional Techonology Conference* (s. 811-816). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretimi, Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- Page, M., & Norris, D. (1998). The primacy model: a new model of immediate serial recall. *Psychological review*, 105(4), 761.
- Pang, J. (2008).). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Papanek, V. (1971). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. New York: Pantheon .
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 53(3), 272-280.
- Paris, S. G. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. S. G. Paris içinde, *Educational Psychology* (s. 89-101). New York: Routledge.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2014). *The development of children's reading comprehension*. In *Handbook of research on reading comprehension* . London: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*.
- Pawana, I. M. (2014). Improving Reading Comprehension of the Eleventh Year Students by Using Fairy Tale. *English Language Teaching Society*, 2(1), 1-12.
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 201-209.
- Penin, L. (2018). *An introduction to service design: designing the invisible*. London: Bloomsbury Publishing.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2017). Refining teacher design capacity: Mathematics teachers' interactions with digital curriculum resources. *ZDM*, 49, 799-812.

- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. *The Neurocognition of Language*, 167, 208.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of Functional Literacy*, 11, 67-86.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational psychology*. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461.
- Perfetti, C. A., & Lesgold, A. M. (2013). Discourse comprehension and sources of individual differences. *Cognitive Processes in Comprehension*, 141-183.
- Perfetti, C. A., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. *The science of reading: A handbook*, 227-247.
- Perfetti, C., & Adlof, S. (2012). One Reading Comprehension : A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability*, 3-20.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in the theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Perkins, D. N. (1991). What constructivism demands of the learner. *Educational technology*, 31(9), 19-21.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (Vol. 4). Los Angeles: Getty Publications.
- Perkins, K. (1998). Assessing Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 208-218.
- Perkins, K., Bratten, S. R., & Polhmann, J. T. (1991). The effect of second-language proficiency on second language reading comprehension. *Per Linguam*, 7(1), 53-73.
- Person, 1. (1982). A Context for Instructional Research on Reading Comprehension. *Center for the Study of Reading*, 2-34.
- Peteranetz, M. S., Soh, L. K., Shell, D. F., & Flanigan, A. E. (2021). Motivation and self-regulated learning in computer science: lessons learned from a multiyear program of classroom research. *IEEE Transaction on Education*, 64(3), 317-326.

- Pickren, S. E., Stacy, M., Del Tufo, S. N., Spencer, M., & Cutting, L. E. (2022). The contribution of text characteristics to reading comprehension: Investigating the influence of text emotionality. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 649-667.
- Pierce McMahon, J. D., & Ubeda Mansilla, P. (2011). Alternative assessment in engineering language education: the case of the Technical University of Madrid. *S-China Education Review*, 1(2), 179-187.
- Pierce, J., & Duran, P. (2013). Developing and Evaluating Self Assessment Reading Competence Descriptors for the European Language Portfolio. *Technical University of Madrid*, 22, 127-143.
- Pierce, J., & Durán, P. (2014). Developing and evaluating self assessment reading competence descriptors for the European language portfolio.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 6.
- Pinar, W. F. (2019). *What is a curriculum theory?*. London: Routledge.
- Pintoi, A. J., & Zeits, H. J. (1994). Concept mapping: a strategy for promoting meaningful learning in medical education. *Medical Teacher*, 19(2), 144-121.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking*. New York: Longman.
- Poggie Jr, J. (1972). Toward quality control in key informant data. *Human organization*, 31(1), 23-30.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273.
- Posner, R. A. (1995). Judges' Writing Styles (And Do They Matter? *University of Chicago Law Review*, 1-32.
- Poter, C., & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Pradhan Joshi, S. (2021). Evaluation of the Implementation of Understanding by Design (Doctoral Dissertation). *St. Cloud State University*, 82.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of educational research*, 59(1), 1-41.
- Prihastuti, Y. S. (2013). *Improving The Reading Comprehension of The Eighth Grade Students of SMP N 1 Wonosari by Using the Visualization Strategy in the Academic Year of 2012/2013*. Yogyakarta: Yogyakarta State University.

- Pringprom, P. (2012). Exploring relationship between students' vocabulary breadth and their reading proficiency. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1098-1105.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Rabardel, P. (2002). People and Technology: a cognitive approach to contemporary instruments. *Interacting with Computers*, 15, 665-691.
- Rahaman, A. (2014). Reading comprehension through group work activities in an EFL classroom: An action research report. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 10(2), 1-8.
- Ramsey, N. F., & Freudenburg, Z. V. (2018). Decoding spoken phonemes from sensorimotor cortex with high-density ECoG grids. *Neuroimage*, 180, 301-311.
- Rasinski, T. V. (2010). *The Fluent Reader: Oral and Silent Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (1998). How elementary students referred for compensatory reading instruction perform on school-based measures of word recognition, fluency, and comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19(2), 185-216.
- Reed, M., & Michaud, C. (2010). *Goal-driven lesson planning for teaching English to speakers of other languages*. Michigan: University of Michigan Press ELT.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria: ASCD.
- Reinhard, S. C., & Houser, A. (2015). Valuing the invaluable: 2015 update. *Insight on the Issues*, 104, 89-98.
- Reinhard, S. C., Feinberg, L. F., Choula, R., & Housser, A. (2015). Valuing the invaluable: 2015 update. *Insight on the Issues*, 104, 89-98.
- Reisinger, Y., & Turner, L. (1999). Structural equation modeling with Lisrel: application in tourism. *Tourism Management*, 20(1), 71-88.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- Resnick, L. B., & Klopfer, L. E. (1989). *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. 1989 ASCD Yearbook. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.

- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Richards, J. C. (1976). *The role of vocabulary teaching*. New York: TESOL Quarterly .
- Ricketts, J., Bishop, D. V., & Nation, K. (2009). Orthographic facilitation in oral vocabulary acquisition. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(10), 1948-1966.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. . *Educational leadership*, 65(5), 57.
- Roach, A. T., Niebling, B. C., & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychology in the Schools*, 45(2), 158-176.
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G., & Meints, J. (2009). Conscientiousness. *Handbook of individual differences in social behavior* (s. 369-381). içinde New York City: The Guilford Press.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
- Rosado, N., & Caro, K. G. (2018). The Relationship between Lexis and Reading Comprehension: A Review. *English Language Teaching*, 11(11), 136-147.
- Rose, D. (2006). Reading genre: A new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(2), 185.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20.
- Roth, F. P., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Roth, T. L., Anderson, G. B., B. D., & Pashen, R. L. (1989). Survival of sheep goat hybrid inner cell masses after injection into ovine embryos. *Biology of reproduction*, 41(4), 675-682.
- Rothi, L. J., & Heilman, K. M. (1981). Alexia and agraphia with spared spelling and letter recognition abilities. *Brain and Language*, 12(1), 1-13.

- Rowe, K. (2005). *Teaching reading: Report and Recommendations*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Royer, J. M., & Cunningham, D. J. (1981). On the theory and measurement of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 6(3), 187-216.
- Royer, J., M., Sinatra, G. M., & Schumer, H. (1990). Patterns of individual differences in the development of listening and reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 15(2), 183-196.
- Rumelhart, D. E. (1991). *Understanding understanding. Memories, thoughts and emotions: Essays in honor of George Mandler*. New York: Psychology Press.
- Rumelhart, D. E., Spiro, R. J., Bruce, B., & Brewer, W. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. London: Routledge.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). *Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Safura, S., & Helmanda, C. (2020). The analysis of English department students' difficulties in mastering reading text at Muhammadiyah Aceh University. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2(4), 1-4.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 107-121.
- Sanderson, A. R., Kirby, R. M., Johnson, C. R., & Yang, L. (2006). Advanced reaction-diffusion models for texture synthesis. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 47-71.
- Saputra, M. R., Markham, A., & Trigoni, N. (2018). Visual SLAM and structure from motion in dynamic environments: A survey. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 51(2), 1-36.
- Sastri, A. (2015). *The Correlation between self-awareness and reading comprehension achievement of the eleventh grade students of SMA (Undergraduate Thesis)*. Malang: State Islamic University of Malang.
- Savage, R. (2001). The 'simple view' of reading: Some evidence and possible implication. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 17-33.
- Schaeffer, F. A., & Kennedy, D. J. (1981). *A Christian manifesto*. Westchester: Crossway Books.

- Schmitt, N., & Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *Tesol Journal*, 9(1), 4-9.
- Schraw, G. &. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, BJ Zimmerman.(Der.). D. H. Schunk içinde, *Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 3-31). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 184-200.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychology Review*, 96(4), 523.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Septiria, S. O. (2022). *A Semantics Analysis Of Lexical Relations In English Textbook Grade X By Kemendikbud RI (Doctoral dissertation)*. Riau: Universitas Islam Riau.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1), 140.
- Sgro, S., & Freeman, S. A. (2008). Teaching Critical Thinking Using Understanding by Design. *Proceedings of the 2008 ASEE annual conference & exposition* (s. 22-25). Pittsburgh: Iowa State University.
- Shaaban, K. (2005). A proposed framework for incorporating moral education into the ESL/EFL classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 18(2), 201-217.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Share, D. L., & Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 87-110.
- Share, D. L., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769-800.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4(12), 135-137.

- Shinn-Cunningham, B. G., & Best, V. (2008). Selective attention in normal and impaired hearing. *Trends in Amplification*, 12(4), 283-299.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1(2), 147-170.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Simons, K., Higgins, M., & Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision. *Journal of Accounting Education*, 13(2), 159-176.
- Sinatra, R. C., Stahl-Gemake, J., & Berg, D. N. (1984). Improving reading comprehension of disabled readers through semantic mapping. *The Reading Teacher*, 38(1), 22-29.
- Sinatra, R., & Kinsler, K. T. (1976). Values strategies in the teaching of reading. *The Elementary School Journal*, 77(2), 159-164.
- Skinner, C. H., Adamson, K. L., Woodward, J. R., & Jockson Jr, R. R. (1993). A comparison of fast-rate, slow-rate, and silent previewing interventions on reading performance. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 674-681.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Wasik, B. A. (1994). *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Small, S. L., Noll, D. C., Perfetti, C. A., Hlustik, P., Wellington, R., & Schneider, W. (1996). Localizing the lexicon for reading aloud: replication of a PET study using fMRI. *NeuroReport*, 7(4), 961-965.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3), 345-366.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. San Monica: CA: Rand Corporation .
- Snow, C. G., & Burns, M. S. (2007). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Sockett, H. (1972). Curriculum aims and objectives: taking a means to an end. *Journal of Philosophy of Education*, 6(1), , 30-61.
- Som, İ. T. (2016). Design of Introduction to Educational Sciences course using UbD: The evaluation of prospective teachers' achievement, attitudes and opinions about the course. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351.
- Song, L., Wang, Z., Yu, M., Zhang, Y., Florian, R., & Gildea, D. (2018). Exploring Graph-structured Passage Representation for Multihop Reading Comprehension with Graph Neural Networks. *arXiv:1809.02040*.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Alexandria, VA: Tree Press.
- Soyuçok, M., & Batur, Z. (2018). Türkçe öğretim programı kazanımlarının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar*, 4(3), 1-12.
- Spechac, A. M., & Goodwin, L. D. (2003). Using multiple data sources for curriculum revision. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(4), 169-175.
- Sprio, R. J., & Bertram, C. B. (2017). *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives From Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial intelligence, and Education (Psychology of Reading and Reading Instruction Series)*. New York: Routledge.
- Sreejesh, S. M. (2014). *Business research methods: An applied orientation*. New York City: Springer Publishing.
- Sroka, M. C., Vannest, J., Maloney, T. C., Horowitz-Kraus, T., Byars, A. W., Holland, S. K., & Consortium, C. A. (2015). Relationship between receptive vocabulary and the neural substrates for story processing in preschoolers. *Brain imaging and behaviour*, 9, 43-55.
- Stahl, B. J., & Parris, D. C. (2004). The complete dentition of *Edaphodon mirificus* (Chondrichthyes: Holocephali) from a single individual. *Journal of Paleontology*, 78(2), 388-392.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., & Vala-Rossi, M. (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 267-283.

- Steiger, J. H., & Fouladi, R. T. (2016). What if there were no significance tests? *Noncentrality interval estimation and the evaluation of statistical models* (s. 197-229). içinde New York: Routledge.
- Stein, G., & Solomons, L. M. (1969). *Motor automatism*. Arizona : Phoneix Book Shop.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management decision*, 39(7), 551-556.
- Stern, R. (2017). Hegel's Doppelsatz: A neutral reading. *GWF Hegel* (s. 3-34). içinde New York: Routhledge.
- Stevens, K. C. (1980). The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior*, 12(2), 151-154.
- Sticht, T. G., James, J., & Pearson, P. D. (1984). Handbook of reading research. *Listening and Reading*, 293-317.
- Stockley, R. A., Bayley, D., Hills, S. L., Crooks, S., & Campbell, E. J. (2001). Assessment of airway neutrophils by sputum colour: correlation with airways inflammation. *Thorax*, 56(5), 366-372.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. California: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New York: Sage Publications.
- Su, C. L., & Judd, K. L. (2012). Constrained optimization approaches to estimation of structural models. *Econometrica*, 80(5), 2213-2230.
- Sullivan, B. L., Philips, T., Dayer, A. A., Wood, C. L., Fransworth, A., Iliff, M. J., & Kelling, S. (2017). Using open access observational data for conservation action: A case study for birds. *Biological Conservation*, 208, 5-14.

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Boston: Pearson.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria VA: ASCD.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul : Epsilon.
- Taylor, D. B., Ahlgrim-Delzell, L., & Flowers, C. (2010). A qualitative study of teacher perceptions on using an explicit instruction curriculum to teach early reading skills to students with significant developmental disabilities. *Reading Psychology*, 31(6), 524-545.
- Taylor, K. M., & Boelter, C. M. (2008). Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. *Negro Educational Review*, 59(1), 27.
- Teddlie, C. & (2011). Mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 285-300.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Tekindal, M., & Şerife, U. A. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi* 20 (1), 153-172.
- Terman, L. M. (1916). *The uses of intelligence tests*. Boston: Houghton Mifflin.
- The measurement of intelligence. (1916). L. M. Terman içinde, *The uses of intelligence tests* (s. 3-21). Houghton: Mifflin and Company.
- Theall, M. A., & Scriven, M. (2005). Valid faculty evaluation data: Are there any. In *AERA Annual Meetings Program Interactive Panel Presentation, American Educational Research Association Symposium* (s. 1-25). Montreal: American Educational Research.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 135-147.
- Tierney, R. J. (1990). Redefining Reading Comprehension. *Educational Leadership*, 47(6), 37-42.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language arts*, 60(5), 568-580.

- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades (ERIC Digest)*. Reston: Office of Educational Research and Improvement.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century, teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4*. New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice-Hall.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Ohio: Stenhouse Publishers .
- Trabasso, T., & Bouchard, E. D. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (s. 176-200). içinde New York: The Guilford Press.
- Tran, V. M., & Perry, J. A. (2003). Challenges to using neem (*Azadirachta indica* var. *sianensis* Valenton) in Thailand. *Economic Botany*, 57(1), 93-102.
- Trelease, A. W. (1997). *Indian affairs in colonial New York: The seventeenth century*. Lincoln: U of Nebraska Press.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453-466.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nuve Matbaası .
- Tyler, K. D., & Johnson, W. M. (1997). Factors affecting reliability and reproducibility of amplification-based DNA fingerprinting of representative bacterial pathogens. *Journal of Clinical Microbiology*, 35(2), 339-346.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.

- Udaykumar, H. S., & Vanden, K. J. (2003). An Eulerian method for computation of multimaterial impact with ENO shock-capturing and sharp interfaces. *Journal of Computational Physics*, 186(1), 136-177.
- Valencia, S. (1190). Assessment: A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Van Den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 335-351.
- Van den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in the Middle Grades*, 1-31.
- Van Engen, H. (1953). The formation of concepts. *he learning of mathematics: Its theory and practice*, 69-98.
- Vandendorpe, C. (1992). *Comprendre et interpréter*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Vargas, M. P., & van Andel, T. (2005). The use of hemiepiphytes as craft fibres by indigenous communities in the Colombian Amazon. *Ethnobotany Research and Applications*, 3, 243-260.
- Vattøy, D. K. (2019). Learning English in Norway Language Issues. *The ESOL Journal*, 30(2), 79-81.
- Veeravagu, J. M., Marimuthu, R., & Michael, A. S. (2010). Using Bloom's Taxonomy to Gauge Students' Reading Comprehension Performance/Utiliser La Taxonomie De Bloom Pour Evaluer Les Performances De Comprehension Ecrite Des Eleves. *Canadian Social Science*, 6(3), 205.
- Veldre, A., & Andrews, S. (2014). Lexical quality and eye movements: Individual differences in the perceptual span of skilled adult readers. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(4), 703-727.
- Verenikina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. *University of Wollongong*, 1-9.
- Verhoeven, L. (2000). *Components in early second language reading and spelling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13(3), 261-277.
- Vockell, E. (2009). *Educational Psychology: A Practical Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- W., G. J., & Temple, C. (1986). *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. Boston: MA: Little, Brown.
- Wade, C., & Travis, C. (1990). Thinking critically and creatively. *Skeptical Inquirer*, 14(4), 372-377.
- Walczyk, J. J., & Bryan, K. S. (2004). Children's compensations for poorly automated reading skills. *Discourse Processes*, 37(1), 47-66.
- Walczyk, J. J., & Mulay, D. (2014). A social-cognitive framework for understanding serious lies: Activation-decision-construction-action theory. *New Ideas in Psychology*, 34, 22-36.
- Walczyk, J. J., Roper, K. S., Seenman, E., & Humphrey, A. M. (2003). Cognitive mechanisms underlying lying to questions: Response time as a cue to deception. *Applied Cognitive Psychology*. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 17(7), 755-774.
- Walker, C., & Baxter, J. (2019). Method sequence and dominance in mixed methods research: A case study of the social acceptance of wind energy literature. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.
- Wall, J., & Ryan, S. (2010). *Resourcing for curriculum innovation (Vol. 5)*. Camberwell: ACER Press.
- Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). The visual helps me understand the complicated things: pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.
- Watson, A., Little, R., & Buzan, B. (2009). *The Evolution of International Society: a comparative historical analysis reissue with a new introduction by Barry Buzan and Richard Little*. New York: Routledge.
- Weinman, J. J., Butler, Z., Knoll, D., & Feild, J. (2013). Toward integrated scene text reading. *IEEE Transaction on Patter Analysis and Machine Intelligence*, 36(2), 375-387.
- Weinstein, C. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1986). Robust effects of syntactic structure on visual word processing. *Memory & Cognition*, 14(2), 104-112.
- Westbury, I., & Steinner, W. (1971). Curriculum: A discipline in search of its problems. *The School Review*, 79(2), 243-267.

- Westwood, P. (2001). *Reading and learning difficulties : approaches to teaching and assessment* . Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8-13.
- Wiggins, G. P. (2005). *Understanding by design*. Alexandria VA: Ascd.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design? G. Wiggins içinde, *Understanding by design* (s. 7-19). Alexandria VA: Ascd. .
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). Examining the Teaching Life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.
- Wiggins, J., & McTighe, G. (1999). *The Understanding by Design Handbook*. Alexandria: VA: ASCD.
- Wiggins, W., & McTighe, J. (2023, 8 15). *jaymctighe.com*. https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/Yes_but_objections_to_UbD1.pdf adresinden alındı
- Wijekumar, K. K., Meyer, B. J., & Lei, P. (2012). Large-scale randomized controlled trial with 4th graders using intelligent tutoring of the structure strategy to improve nonfiction reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 60, 987-1013.
- Will, C. M. (2018). *Theory and experiment in gravitational physics*. Clifford : Cambridge University Press.
- William Glasser, M. D. (1998). *The Quality School*. New York: HarperPerennial.
- Wilson, J. R., & Monroe, M. C. (2005). Biodiversity curriculum that supports education reform. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(2), 125-138.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11(2), 87-95.
- Wolf, D., Bixby, J., Gleen III, J., & Gardner, H. (1991). Chapter 2: To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of research in education*, 17(1), 31-74.
- Wolf, M., & Potter, K. (2018). Reader, come home. *The reading brain in a digital world* (s. 54). içinde New York: Harper.
- Wolley, G., & Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension*. New York: Springer Netherlands .

- Wong, K., & Nicotera, A. (2007). *Successful schools and educational accountability: Concepts and skills to meet leadership challenges*. Boston: Pearson Education.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Education*, 4(2), 227-252.
- Yang, H., Jared, D., Perea, M., & Lupker, S. J. (2021). Is letter position coding when reading in L2 affected by the nature of position coding used when bilinguals read in their L1? *Memory & Cognition*, 49, 771-786.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 477-516.
- Yansyah, E. A. (2011). *The Use of Group Work Activities to Improve Students' Reading Comprehension at Language Program of Man 1 Pekanbaru (Doctoral Dissertation)*. Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau .
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık .
- Yıldırım, M., & Arslan, G. (2022). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current Psychology*, 41(8), 5712-5722.
- Yıldız, Ş. &. (2019). Fen bilimleri dersinde probleme dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 50-68.
- Yılmaz, V., Çelik, H. E., & Yağizer, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Yorio, C. A. (1971). Some sources of reading problems for foreign-language learners . *Language Learning*, 21(1), 107-115.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. London: Cambridge University Press.
- Yuli, B. P., & Gede, B. I. (2013). Developing Authentic Reading Material for the Tenth Year Students of State Vocational High School 1 Kubutambahan. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 1.

- Yurtseven, N., & Altun, S. (2016). Understanding by Design (UbD) in EFL Teaching: The Investigation of Students' Foreign Language Learning Motivation and Views. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 51-62.
- Yusop, F. D., & Chin, Y. L. (2011).). Potential use of social networking tool to assist reading comprehension: Implications for practice and future research. *Jurnal Pendidikan*, 31(1), 189-201.
- Yusuf, N. R. (2012). STUDI COUNTER CURRENT FLOW LIMITATION SELAMA PROSES PERPINDAHAN KALOR PENDIDIHAN PADA CELAH SEMPIT REKTANGULAR (Doctoral dissertation, Universitas Gadjah Mada).
- Yücenur, G. N., & Demirel, T. (2011). HİZMET DEĞERİNİN MÜŞTERİLERİN DAVRANIŞSAL NİYETLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE ÖLÇÜLMESİ. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 156-168.
- Yüncü, O. (2008). Research by design in architectural design education. *Journal of Architectural Education*, 61(2), 54-60.
- Zeitz, C. M. (1994). Expert-novice differences in memory, abstraction, and reasoning in the domain of literature. *Cognition and Instruction*, 12(4), 277-312.
- Zhuang, F., Qi, Z., Dua, K., Xi, D., Zhu, Y., & He, Q. (2020). A comprehensive survey on transfer learning. *Proceedings of the IEEE*, 109(1), 43-76.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29.
- Zoller, U. (1990). Students' misunderstandings and misconceptions in college freshman chemistry (general and organic). *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 1053-1065.

EK-1. Veri Toplama Aracı 1 – Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİ ETKİLEYEN ANLAMININ ÜÇ BİLEŞENİ VE ALT BİLEŞENLERİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı, benimle görüşmeyi kabul edip değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin anlamının üç yönü ile ilişkisi üzerine bir doktora tez araştırması yürütüyorum. Uzun süredir *Tasarlayarak Anlama Modeli* hakkında vermiş olduğum seminerlerden elde ettiğiniz deneyim hakkında sizinle görüşmek istiyorum. Ulaşılmak istenilen bilgiler, temelde *Tasarlayarak Anlama Modeline* uyarlanmış anlamının üç yönünün öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ana temalarını ve alt temalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu görüşme yaklaşık bir saat sürecektir. Görüşmemizde önemli verilerin kaydedilecektir. Buna ek olarak görüşmemiz sırasında bazı notlar alacağım. Görüşmelerimizi sesli ve görüntülü olarak kaydedeceğimden, lütfen yüksek sesle ve tane tane konuşunuz. Konu hakkında yapmış olduğunuz değerli yorumlarınız tarafımda gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Görüşmeyi istediğiniz anda sonlandırabilirsiniz.

Kılıç KÖÇERİ
İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ
İbrahim Çeçen Üniversitesi
Öğretim Üyesi

Görüşme Tarih: .../.../...

Görüşme Saati:

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet :

Mesleki Kıdem :

Branş :

Eğitim Düzeyi :

Anlama Odaklı Öğretim Türü:

Isındırma Soruları (10 Dakika)

1. Derslerde kullandığınız bir ders planı tasarım modelinden bahseder misiniz?

2. Kullanmış olduğunuz ders planı tasarım modelini nasıl buluyorsunuz?
3. Kullanmış olduğunuz ders planı tasarım modelinin öğrencilere sağladığı anlam odaklı öğretim etkinlikleri nelerdir?
4. Seminerlerden sonra *Tasarlayarak Anlama Modelini* nasıl buldunuz?

Yorumlamaya İlişkin Sorular (15 Dakika)

1. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmak için Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uyarlanmış anlamanın “yorumlama” boyutuna yönelik kullanmış olduğunuz uygulamalar nelerdir?
- 1.2. Bu uygulamalar öğrencilerinizin metin hakkında sonuç çıkarmasına olanak sağlıyor mu? Nasıl?
- 1.3. Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uyarlanmış anlamanın “yorumlama” yönü için öğrencileriniz okuduğu metni eleştirir mi?
- 1.4. Öğrenciler eleştirdikleri metinlere yönelik değerlendirme yaparlar mı?
- 1.5. Öğrenciler okudukları metin hakkında keşif yaparlar mı? Nasıl?

Uygulamaya İlişkin Sorular (15 Dakika)

2. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmak için Tasarlayarak Anlama Modeli'ne uyarlanmış anlamanın “uygulama” boyutu için kullanmış olduğunuz uygulamalar nelerdir?
- 2.1. Bu uygulamalar öğrencilerinizin okudukları metin hakkında uygulama yapmasına olanak sağlıyor mu? Nasıl?
- 2.2. Öğrenciler okudukları metindeki bilgileri tasarlayarak, yeni bilgilere ulaşırlar mı? Nasıl?
- 2.3. Öğrenciler okudukları metinlerden elde ettikleri bilgileri kullanarak, fiziksel bir ürün ortaya koyuyorlar mı? Bu ürünler onların metinleri anladıklarına dair size ipuçları sağlar mı? Nasıl?
- 2.4. Öğrenciler okudukları metinlerden elde ettikleri bilgileri, farklı disiplinlerde kullanırlar mı? Bunu nasıl yaparlar?
- 2.5. Bu konuda neler önerirsiniz?

Öz Değerlendirmeye İlişkin Sorular (15 Dakika)

3. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama öz yeterliliğini artırmak için Tasarlayarak Anlama Modeline uyarlanmış anlamanın “öz değerlendirme” boyutuna yönelik kullanmış olduğunuz uygulamalar nelerdir?
- 3.1. Öğrenciler okudukları metinlerin farkına nasıl vardırırlar? Örneğin metnin ana temasını tespit ettiler mi? Bunu nasıl fark ettiniz?
- 3.2. Öğrencilere metin hakkında sorular yönelttiğiniz de metin hakkındaki bilgi eksikliklerinin farkına vardılar mı? Bu bilgi eksikliğini gidermek için neler yaptılar?
- 3.3. Öğrenciler okudukları metin hakkında öz değerlendirme yaptılar mı? Buna katkı sağladınız mı? Aldığınız sonuçlar nasıldı?
- 3.4. Öğrenciler okuduğu metindeki bilgiyi ilerleyen süreçte yansıttılar mı? Örneğin metne yönelik bir sorgulama süreci geçirdiler mi?
- 3.5. Bu konuda neler önerirsiniz?

Ek-2. Veri Toplama Aracı 2 - Ölçek

**ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİLİKLERİNİ
ETKİLEYEN ANLAMININ ÜÇ BİLEŞENİ VE ALT BİLEŞENLERİNE
İLİŞKİN ÖLÇEK**

Değerli öğrenciler, bu doktora tez araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü doktora öğrencisi Kılıç Köçeri tarafından yürütülmektedir. Aşağıdaki ölçeğe vereceğiniz yanıtlar okuduğunu anlama öz yeterliliğinizle Tasarlayarak Anlama Modeli'ne bütünleştirilmiş anlamının altı yönü hakkındaki ilişkileri anlamamıza yardımcı olacaktır. Anlamakta zorlandığınız ölçek maddeleri hakkında yardım isteyebilirsiniz. Ölçeği tamamlamak için 15 dakika yeterlidir. Seçtiğiniz ifadeleri ✓ ya da X işaretiyle belirtebilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet : Kız ☐ Erkek ☐
Sınıf :

Madde Sıra No	Aşağıdaki sorulara kendi durumunuza uygun olarak cevap veriniz. Sorulara vereceğiniz cevapları yandaki seçeneklere işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okuduğum metni derinlemesine düşünürüm.					
2	Metni kendi cümlelerimle açıklarım.					
3	Metni, metindeki bilgilere uygun olarak yorumlarım.					
4	Okuduğum metnin gerçeklik yönünü araştırırım.					
5	Okuduğum metin hakkında bir resim çizebilirim.					
6	Metinde anlamadığım sözcüklerin anlamını araştırırım.					
7	Anlamadığım metin olursa öğretmenimden ya da anne babamdan yardım isterim.					
8	Metni anlamak için sesli okurum.					

9	Anladığım metnin kelime, kavram ve tanımlarını bilirim.					
10	Edindiğim bilgiye dikkatli yaklaşırım. Her şeyi bildiğimi sanmam.					
11	Metin hakkında ne bilip ne bilmediğimi düşünürüm.					
12	Metne olumlu ve olumsuz eleştiri yaparım.					



Ek-3- Etik Komisyon Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2022-E.58051



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-58051
Konu : Diğer

06.12.2022

Sayın Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 11.11.2022 tarih ve 56245 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünden ilgi yazısına istinaden Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ'ın danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi Kılıç KÖÇERİ'nin "**Tasarlayarak Anlama Modelinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 29.11.2022 tarih ve 255 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 06.12.2022 15:54

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Değerlendirme Kodu : *B554082VF4* Ptn Kodu : 75262

Belge Takip Adresi : https://ibyaagri.edu.tr/en/Vison/Validasi_Doc.aspx?

Adres : Enstitü yolu üzeri 4. km Rakatlılık Kampüsü Merkez/AĞRI

Belge için Valiuzun KARLINCU

Telefon : 0472219863 Faks:0472219182

Unvanı : Şube Müdürü

e-Posta : gresok@agri.edu.tr Web : gresokelentelik.agri.edu.tr

Tel No : 1280

Kep Adresi : agri@ibrahimcecenuniv.edu.tr@halil.kayli



Ek-4. Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.04.2023-E.69014



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28814003-605.01-69014
Konu : Araştırma Uygulama İzni (Cemile AÇIL
ve Kılıç KÖÇER)

17.04.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Erzurum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün "Araştırma Uygulama İzni (Cemile AÇIL) ve (Kılıç KÖÇER)" konulu 13.04.2023 tarih ve E-36648235-605.01-74391856 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir..

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Faruk KAYA
Rektör Yardımcısı

Ek:13.04.2023 tarih ve E-36648235-605.01-74391856 sayılı yazı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSU4SU4U4C* Pin Kodu : 34672

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 216 10 10 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : oidb@agri.edu.tr Web : ogrenciisleri.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Zeynep ÖNER

Unvanı : Gelen Evrak Sorumlusu

Tel No : 7035



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.04.2023-E.69014

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-74391856
Konu : Araştırma Uygulama İzini
(Cemile AÇIL ve Kılıç KÖÇER)

13.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 03.04.2023 tarihli ve E. 627015 sayılı yazınız.
b) 10.04.2023 tarihli ve E.67950 sayılı yazınız.

İlgi yazılar ile; 1) Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı tarih Bilim Dalı Doktora öğrencisi Cemile AÇIL tarafından yapılması planlanan *"Tiyatro ve Tarih Öğretimi: Tarih Öğretiminde Tiyatro Oyunlarının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi: Bir Eylem Araştırması"* adlı uygulama çalışması,

2) Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Kılıç KÖÇER tarafından yapılması planlanan *"Tasarlayarak Anlama Modelinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi"* adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin 11/04/2023 tarihli ve 74185631 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (2 adet dosya)

Bilgi: 20 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Dağıtım:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00/179

E-Posta: erzurummeb@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ar-Ge Birimi H.TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: arge25@meb.gov.tr

Faks: 0 (442) 2351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a8a9-a23d-3acf-b45b-4fab kodu ile teyit edilebilir.

