



T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE
DERİNLEMESİNE OKUMA STRATEJİSİNİN ETKİSİ**

SİNEM GÜÇLÜER

TEZ DANIŞMANI

DOÇ.DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE
DERİNLEMESİNE OKUMA STRATEJİSİNİN ETKİSİ

SİNEM GÜÇLÜER

TEZ DANIŞMANI

DOÇ.DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

Bu alışma 18.06.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı yüksek
lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Muhammet BAşTUğ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi

Prof. Dr. İrfan BAşKURT
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVşANLI
İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi

ÖN SÖZ

Günümüzde öğrencilerin kazanması gereken önemli becerilerden olan okuma, sadece harfleri tanımak, seslendirmek veya birleştirmekten ibaret değildir. Öğrencilerin okuduğu bilgileri işlevsel biçimde kullanabilmesi ve günlük yaşama aktarabilmesi için okuduğunu iyi bir şekilde anlaması gerekmektedir. Yapılan uluslararası ve ulusal değerlendirme sistemleri verileri, öğrencilerin bu konuda yardıma ihtiyaç duyduğunun çarpıcı kanıtlarındandır. Okuduğunun anlamının gündeme gelmesi ile birlikte çeşitli okuduğunu anlama stratejileri geliştirilmiştir. Bununla birlikte stratejik okumanın da önemi anlaşılmıştır. Stratejik okumanın öğrencilerde bir yaşam becerisi haline gelmesi için, eğitimin temel basamağı olan ve okuma becerisiyle ilk kez karşılaşılan ilkokul kademesinde de strateji kullanımı yapılabilmektedir. Bu bakış açısıyla ilerlenen bu çalışmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuma yaparken derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi planlanmıştır.

Sadece tez çalışmamda değil, lisansüstü eğitimim boyunca desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen, deneyimlerinden sürekli faydalandığım değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a çok teşekkür ederim.

Tez aşaması boyunca bilgilerini ve görüşlerini benimle paylaşan, sıkıştığım da yardım ellerini uzatan değerli arkadaşlarım Hülya ZİMERMAN, Burak ÖNCÜ, Elife Nur SAYDAM ve Nuray BAŞPINAR'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın son yedi yılında daha güçlü olmamı sağlayan, her düştüğümde beni kaldıran ve beni her şeyi başarabileceğime inandıran hayat arkadaşım Mustafa Koray GÜÇLÜER'e sonsuz teşekkür ederim. Böyle bir evlat yetiştirdikleri ve iyi ki ailem oldukları için Kadir babam ve Hülya anneme, beni bugünlere getiren canım annem ve canım babama teşekkürlerin en büyüğünü sunarım.

SİNEM GÜÇLÜER

ÖZET

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE DERİNLEMESİNE OKUMA STRATEJİSİNİN ETKİSİ

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuma yaparken “Derinlemesine Okuma Stratejisi” kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi incelenirken, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki etkisi de ayrı ayrı ele alınmıştır. Aynı zamanda strateji hakkında öğrenci görüşleri alınmış ve araştırmacı gözlemleri yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, alt ve orta düzeyde sosyoekonomik düzeye sahip olan toplam 30 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, nicel verileri toplarken ön test-son testten; nitel verileri toplarken ise görüşme, doküman inceleme ve araştırmacı günlüğü araçlarından yararlanılmıştır. Toplanan nicel veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Aynı grup içerisindeki metin türüne göre ön test-son test karşılaştırılmalarında “Bağımlı Örneklem t-testi” uygulanmıştır. Verilerin dağılımını incelemek için normal dağılım analizlerinden Shapiro-Wilks analizi uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, derinlemesine okuma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca derinlemesine okuma stratejisinin, bilgilendirici ve hikâye edici metinler üzerindeki etkisinin olumlu olduğu görülmüştür. Verilerin etki büyüklüğüne baktığımızda, öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama seviyelerinde hikâye edici metin türüne göre daha anlamlı bir artış görülmüştür. Öğrenci metinleri ve araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerinde daha çok sembol kullandıkları ve tekrar okuma yaptıkları gözlemlenmiştir. Bunun üzerine teknolojik, bilimsel ve bilinmeyen kavramlar içeren bilgilendirici metinlerde öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisine daha çok ihtiyaç duyabileceği ve gerekli olabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda, stratejinin öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırdığı ve okurken strateji kullanmaktan hoşlandıkları sonucuna varılmıştır. Strateji öğretimi ve uygulama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve uygulayıcının planlamasını iyi yapması gerektiğine karar verilmiştir. Öğrencilerin strateji uygulama sürecinde özellikle metin konusu bulma, yazarın amacını bulma, sembol kullanımı vb. konularında gerektiğinde uygulayıcıdan destek alabileceğinin gerekli olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucu ise, sürecin sonunda, sayıları az da olsa stratejiyi verimli bir şekilde kullanamayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bunun sebeplerinin akıcı okumayı kazanamama, kelime dağarcığının sınırlı olması ve okumaya motive olamama gibi sebeplerin olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, derinlemesine okuma.

ABSTRACT

THE EFFECT of CLOSE READING STRATEGY on READING COMPREHENSION SKILLS

In this research, the effect of utilizing the Close Reading strategy on reading comprehension while doing reading activities was examined. Participating students are at the third stage of primary school. While examining the effect of the Close Reading strategy on reading comprehension, its effect on informational and narrative texts was also handled separately. Besides, it was taken into consideration students' opinions and researcher's observations about the strategy. The mixed method was utilized in this research. The study group of the research consists of 30 primary school third grade students with low and medium level socio- economic class. In the research, pretest and posttest were used as data collection tools while collecting quantitative data. Techniques of interview, field notes, documentation review and researcher diaries were utilized while collecting qualitative data. The collected quantitative data was analyzed with the SPSS program. Dependent Sample T-test was applied in pretest and posttest comparisons according to the text type in the same group. Shapiro- Wilks analysis, one of the normal distribution analyses, was conducted to examine the distribution of the data. The obtained qualitative data was analyzed and interpreted with the content analysis technique.

According to the results of the research, it is concluded that the Close Reading strategy has a positive effect on the level of reading comprehension of the participating students. Additionally, it is seen that the Close Reading strategy is beneficial on informational and narrative texts. There was a more significant increase in students' reading comprehension skills in narrative texts compared to the informational ones. When the students' texts and the researcher diaries were analyzed, it was seen that the students used more symbols on informational texts and they read again. As a result, it can be concluded that the students require the Close Reading strategy in informational texts containing technological, scientific and unknowable terms.

One of the important results of the research is that this strategy enhanced the reading motivation of the students and they enjoyed using it while reading. Various difficulties were encountered during the phases of the strategy teaching and implementation. It has been understood that the practitioner should do his/ her planning thoroughly. In the process of the strategy implementation, it is seen that it is essential for the students to get support from the practitioner when it is necessary, especially in finding text's subject and purpose of author, use of symbol, etc... Another conclusion of the research is that there were few students who could not use the Close Reading strategy efficiently at the end of the process. It was determined that the reasons of this situation could be not gaining fluency in reading, limited vocabulary and not being motivated to read.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, close reading.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XV
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar (Sayıltılar).....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN ve İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okumaya Genel Bir Bakış.....	8
2.2. Okuduğunu Anlama.....	9
2.2.1. Ulusal ve Uluslararası Boyutta Okuduğunu Anlama	
Verileri.....	11

2.3. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Temel Faktörler.....	15
2.3.1. Akıcı Okuma.....	15
2.3.2. Kelime Dağarcığı.....	16
2.3.3. Okuduğunu Anlama ve Metinler.....	17
2.3.4. Okumada Duyuşsal Faktörler.....	18
2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	19
2.4.1. Başlıca Okuma Stratejileri.....	20
2.4.2. Çoklu Okuma Stratejileri.....	21
2.5. Derinlemesine Okuma.....	23
2.5.1. Derinlemesine Okumanın Tarihsel Gelişimi.....	23
2.5.2. Derinlemesine Okuma Nedir?.....	25
2.5.3. Derinlemesine Okumanın İlkokul Düzeyine Göre Yeniden Düzenlenmesi.....	29
2.5.4. Derinlemesine Okuma Bileşenleri.....	33
2.5.5. Derinlemesine Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.1.1. Nicel Bölüm.....	52
3.1.2. Nitel Bölüm.....	53
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Verilerin Toplanması.....	54
3.3.1. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	54
3.3.1.1. Nitel Verilerin Toplanma Süreci.....	55

3.3.1.2. Nicel Verilerin Toplanma Süreci.....	56
3.3.1.2.1. Görüşme.....	56
3.3.1.2.2. Doküman İnceleme.....	57
3.3.1.2.2.1. Dokümanlar.....	58
3.3.1.2.3. Araştırmacı Günlüğü.....	58
3.3.1.3. İşlem.....	58
3.4. Verilerin Analizi.....	62
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	62
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	64
3.4.2.1. Görüşme.....	64
3.4.2.2. Doküman İnceleme.....	64
3.4.2.3. Araştırmacı Günlüğü.....	65
3.5. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	65
3.6. Araştırma Etiği.....	66
3.7. Araştırmacının Rolü.....	66
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	67
4.1. Okuduğunu Anlama Verilerinden Elde Edilen Bulgular.....	67
4.2.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.2. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	69
4.3. Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular.....	71
4.4. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	81
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	86
5.1. TARTIŞMA.....	86
5.2. SONUÇLAR.....	88

5.3. ÖNERİLER.....	91
KAYNAKLAR.....	92
EKLER.....	101
Ek 1: Çalışmada Kullanılan Sembol Kartları.....	101
Ek 2: Öğrenciler İçin Düzenlenen Akış Şeması.....	103
Ek 3: Derinlemesine Okuma Stratejisi Uygulamasında Kullanılan Metin ve Soru Örnekleri.....	104
Ek 4: Derinlemesine Okuma Uygulama Örnekleri.....	110
Ek 5: Diğer Derslere Transfer Örnekleri.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	114

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2-1: PISA 2018 Okuma Becerilerine Göre Ülkelerin Sıralaması.....	12
Tablo 2-2: Okuma Sürecinde Kullanılabilecek Çoklu Okuma Stratejileri.....	22
Tablo 2-3: 10 Adımda Derinlemesine Okuma Stratejisi ile Ders Tasarlama.....	32
Tablo 2-4: Tablo 2-4: Derinlemesine Okuma Stratejisi Metni İçin Kontrol Listesi.....	37
Tablo 2-5: Hazırlanan Metne Bağlı Soruların Aşamaları ve İçerikleri.....	39
Tablo 3-1: Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması.....	62
Tablo 3-2: Uygulanan “Zika” Metni Soru Örnekleri ve Soru Puan Değerleri.....	63
Tablo 4-1: Normallik Testi Bulguları.....	67
Tablo 4-2: Bilgilendirici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4-3: Hikâye Edici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Aşamalarına Göre Kullanılabilecek Stratejiler.....	20
Şekil 3-2: Derinlemesine Okuma Stratejisi Uygulama Planı Örneği.....	61



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2-1: TMF-ÖBA Değerlendirilmesinde Anlama Düzeyindeki Soruları Doğru Yanıtlayan Öğrenci Oranları.....	13
Grafik 2-2: Türkçe Alanına Ait Yeterlilik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	14



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 2-1: 1. sınıf öğrencilerinin Derinlemesine Okuma Stratejisini Kullanarak Yaptığı Metin Okuma Örneği.....	31
Fotoğraf 2-2: Not Alma Becerisine Yönelik Hazırlanan Sembol Kartları.....	35
Fotoğraf 4-1: (Ö8)'in ☹ Sembolünü Kullanım Örneği.....	72
Fotoğraf 4-2: (Ö22)'nin ☹ Sembolünü Kullanım Örneği.....	72
Fotoğraf 4-3: (Ö24)'ün ☹ Sembolünü Kullanım Örneği.....	72
Fotoğraf 4-4: (Ö27)'nin Sembolleri Birden Çok Kez Kullanma Örneği.....	73
Fotoğraf 4-5: (Ö1)'in Sembolleri Birden Çok Kez Kullanma Örneği.....	73
Fotoğraf 4-6: (Ö22)'nin 2. hafta Sembol Kullanım Örneği.....	74
Fotoğraf 4-7: (Ö22)'nin 19. hafta Sembol Kullanım Örneği.....	74
Fotoğraf 4-8: (Ö16)'nin Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği.....	75
Fotoğraf 4-9: (Ö1)'in Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği.....	75
Fotoğraf 4-10: (Ö23)'ün Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği.....	75
Fotoğraf 4-11: (Ö30)'un 1. hafta/20. hafta Cevap Kağıdı Örneği.....	76
Fotoğraf 4-12: (Ö23)'ün Metinden Esinlenerek Kendi Yazdığı Şiir Örneği.....	76
Fotoğraf 4-13: (Ö15)'in Kelime Kullanım Örneği.....	77
Fotoğraf 4-14: (Ö16)'nin “?” Sembolünün Bilinmeyen Kelimede Kullanım Örneği.....	77
Fotoğraf 4-15: (Ö5)'in 2./20. hafta Cevap Kağıtları Örneği.....	78
Fotoğraf 4-16: (Ö17)'in Görsele Sembol Koyma Örneği.....	79
Fotoğraf 4-17: (Ö11)'in Görsele Sembol Koyma Örneği.....	79
Fotoğraf 4-18: Yapışkanlı Kağıt ile Not Alma Örneği.....	80
Fotoğraf 4-19: Sembol Kullanım Örnekleri.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran.

vb.: Ve benzeri.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

PISA: Programme for International Student Assessment

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

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

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

CCSS: Common Core State Standards.

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Birey için kazanılması gereken en temel becerilerden birisi kuşkusuz okumadır. Okuma becerisi, gerek ilkokul ve ortaokul, gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür (Çaycı ve Demir, 2006). Bu önemi gereği okuma becerisi, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış, çeşitli açılardan ele alınmıştır. Güteryüz (2000)'a göre okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Harfleri tanımak ve seslendirmek okumanın gözlemlenebilen boyutudur. Ancak öğrencilerin mekanik olarak okuma becerisini geliştirmek, okuma eğitiminin nihai hedefi olan anlamayı gerçekleştirmeyebilir. Çünkü akıcı okumayı geliştirmek her zaman okuduğunu anlamayı garantilemez. Akıcı okuma, özellikle anlama başarısı için ön koşul olarak görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Eğitimdeki bu denli önemli olan okumayla ilgili günümüze kadar birçok tanımlama yapılmıştır. Güneş'e göre (1997, s. 55) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak ifade eder. Akyol (2017, s. 1) ise, okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda özellikle anlama süreci vurgulanarak, okuma becerisi, anlama becerisi ile birlikte düşünülmektedir. Okuma eylemi, okunan materyalden anlam çıkarıldığı sürece niteliklidir.

Çeşitli değerlendirme raporlarında ve bilimsel çalışmalarda okuma becerisine sahip her öğrencinin okuduğunu anlamayabileceği veriler yoluyla da desteklenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili genel bir çerçeve çizen, ulusal ve uluslararası boyutlarda yapılan, geçerliliği kabul görmüş bazı değerlendirme mekanizmalarında, öğrencilerde okuduğunu anlamamanın düşük olduğu veriler yoluyla tespit edilmiştir. Örneğin; 2015 yılı PISA sonuçlarına göre, okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 iken tüm ülkelerin ortalaması 460'tır (PISA, 2015). En son

yapılan PISA 2018 sonuçlarına göre ise, Türkiye okuduğunu anlamada 78 ülke arasından 40. sırada yer alarak, PISA ortalamasının altında kalmaktadır (PISA, 2018). Ulusal boyutta, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılında yayınlamış olduğu, Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu'nda da 10 öğrenciden yaklaşık 4'ü okuduğunu anlamamaktadır (MEB, 2019).

Temel düzeyde okuma becerisinin kazandırılmasıyla birlikte öğrencilerin okuduğundan anlam kurabilmesi için bir ön koşul beceri olan akıcı okuma becerisinin kazanılması gerekmektedir. Ancak sadece akıcı okuma becerisi ile iyi bir okuduğunu anlama sağlanamaz. Çünkü akıcı okuma dışında okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok faktör vardır. Bunların başlıcaları kelime dağarcığı, metnin özellikleri (metnin yapısı, tarzı ve üslubu, kullanılan kelimeler, metnin dili), duyuşsal faktörler (okumaya olan tutumu, okuma ilgisi ve okuma motivasyonu) ve strateji kullanımıdır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, ss. 9-11). Bu değişkenlerin okuduğunu anlamayı farklı etki düzeylerinde de olsa etkilediği bilinmektedir. Özellikle okuduğunu anlamada strateji kullanımının etkililiği, okuduğunu anlama öğretiminde sürekli olarak araştırmalara konu olmuştur. Okuma sürecinde strateji kullanımının, okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Doğan (2012) alanyazın taraması türünde yaptığı çalışmada, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda ortaya çıkarmaktadır. Epçaçan (2012) ise öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda işlenen Türkçe ders etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Temizkan'ın (2008)'de yapmış olduğu çalışma bulgusuna göre; okuma stratejilerinin uygulanmasının, öğrencilerin bilgi vermeye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani okuma stratejilerinin uygulanması, bilgi vermeye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel eğitimden daha etkilidir. Sidekli ve Altıntaş'ın (2017) Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasının bulgularında, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir. Baker, Gersten ve Grossen (2002)'ye göre ise

okuduğunu anlama stratejisi kullanımı, öğrencilerin okuma materyalindeki zorluklarla mücadele etme aracı olarak okuduğunu daha iyi anlamasına katkı sağlamıştır. Hatta araştırmalara göre okuma güçlüğü çeken öğrencilerde de okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde arttırdığı görülmüştür. Ayrıca birçok stratejinin sınıf ortamında kullanımına uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlamada strateji kullanımının önemi araştırmalarla kanıtlanmış olmasına rağmen, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde strateji kullanmadığı; ayrıca anlama eğitimi çalışmalarında da öğretmenlerin strateji kullanmadığı ve strateji kullanımında kendilerinin yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını gerekli gördükleri ancak, sınıf mevcutları, metinler ve süre açısından sıkıntı yaşadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma stratejileri konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu da araştırmalarla dikkat çekilmektedir (Duran ve İnce, 2013). Öğretmenlerin okuduğunu anlama strateji bilgisi ile ilgili yapılan başka bir araştırmaya göre, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur (Topuzkavuş ve Maltepe, 2010).

Öğretmenlerin strateji bilgisinin yetersiz olmasına rağmen, literatürde etkililiği kanıtlanmış çok sayıda strateji bulunmaktadır. Demirel ve Epeçan (2012) çalışmalarında, okuduğunu anlamayı artıran stratejileri dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler, okuma sonrası stratejiler ve okuma işinin tümünde işe koşulan bağımsız stratejilerdir. Bu bağımsız stratejilerden birisi de derinlemesine okuma stratejisidir.

Derinlemesine okuma, öğrencilerin özellikle metnin derinliklerine ulaşması, metin okumada otomatikleşmeyi sağlaması bakımından güçlü stratejiler arasında yer almaktadır. Özellikle tekrarlanan okumalar yoluyla, öğrencilerin okuduğu metni eleştirel incelemekten geçirdiği ve metni derinlemesine incelediği bir okuduğunu anlama stratejisidir. Ayrıca; tekrarlı okuma, altını çizme, not alma gibi çeşitli okuma yöntemlerini de içerisinde barındırmaktadır. Ancak bilindiği gibi not alma, altını çizme gibi okuma becerileri genellikle lise ve üniversite seviyesinde kullanılan bir alışkanlıktır (Fisher ve Frey, 2012). Bu becerileri barındırmasından da kaynaklı olarak, derinlemesine okuma stratejisi uluslararası literatürde ileri sınıf düzeylerinde (ortaokul, lise ve üniversite) daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca ortaokul düzeyinde Derinlemesine okuma stratejisini destekleyen birçok araştırma

bulunmaktadır (Stout, 2015). Bu araştırmalarda derinlemesine okuma stratejisinin ortaokul öğrencileri üzerinde başarıyı arttırdığı belirlenmiştir. Bu verilerin sonucunda, ilkokul düzeyinde de araştırmalar yeni yeni başlamıştır. Fisher ve Frey'in (2012) öğretmenlerle yürüttüğü, derinlemesine okumanın ilkokul düzeyine nasıl uyarlanacağı konusunu içeren çalışma, stratejinin ilkokul seviyesine de uyarlanabileceği umudunu arttırmıştır. Bu çalışmalarda başarıya ulaşılması öğrencilerin okuma alışkanlıklarını kazandıkları ve okumaya tutum geliştirdikleri dönem olan ilkokulda da bu stratejinin uygulanabileceği fikrini doğurmuştur. Yapılan çalışmalara göre, lise ve üniversite gibi üst sınıflara hazırlık için, ilkokulda derinlemesine okuma çalışmalarına başlanabileceği düşünülmektedir (Stout, 2015). İlkokul düzeyinde yapılan uluslararası çalışmalara göre ise derinlemesine okuma, öğrencilere sadece üst kademeler için hazırlık sağlamamış ayrıca okudukları metnin altındaki derin anlamı anlamalarına yardımcı olmuştur (Boyles, 2012/2013; Frey ve Fisher, 2013).

Bütün bu veriler ışığında derinlemesine okuma yönteminin ilkokul seviyesine uyarlanması ve işlevselliği araştırma konusu olmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar genellikle ilkokul düzeyine nasıl uyarlanacağına, stratejinin bileşenlerine ve aşamalarına odaklanmıştır. Bu noktada işin mutfağında olan öğretmenlerle çalışmış, öğrenci çalışmalarında ise az sayıda örneklem üzerinden gidilmiştir (Katz ve Carlise, 2009; Houck, 2016; Fisher ve Frey, 2012). Ayrıca stratejide öğrencinin okuduğu metnin de önemi büyüktür. Metnin istenilen amaca ulaşması için; bilgilendirici, kısa, karmaşık vb. nitelikleri taşıması gerekmektedir (Fisher ve Frey, 2014). Ancak derinlemesine okuma metnlerinin niteliğine ve metin örneklerine dair çok az çalışma bulunup, öğrencilere derinlemesine okuma stratejisini kullanma becerisi kazandırmada yeterli düzeyde metin uygulanmadığı görülmüştür.

Derinlemesine okumayla ilgili, uluslararası literatürde özellikle ilkokul düzeyine nasıl uyarlanacağına dair sınırlı sayıda çalışma varken, ulusal boyutta derinlemesine okuma ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma ulusal literatürde ilk olma özelliği taşıyarak, uluslararası literatürde sınırlı sayıda bulunan ilkokul seviyesindeki derinlemesine okuma çalışmalarına işlevsellik kazandırarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuma yaparken derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmanın problem cümlesini “İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde derinlemesine okuma stratejisinin etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. Derinlemesine okuma stratejisi uygulanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Derinlemesine okuma stratejisi uygulanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test başarı puanlarının metin türüne göre etki büyüklükleri nasıldır?
3. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili katılımcı öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili araştırmacı deneyimleri nelerdir?
5. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili katılımcı öğrencilere ait doküman analiz sonuçları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma ile toplanacak veriler,

1. Ulusal boyutta daha önce İlkokul seviyesine uygulanmamış olan derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine katkı sağlayacağı düşüncesi,
2. Ulusal alanda ve özellikle İlkokul seviyesinde yapılan çalışmaların bulunmaması ve alana katkı sağlayacağı düşüncesi,
3. Derinlemesine okuma stratejisinin, okuduğunu anlamada kullanılan diğer okuduğunu anlama stratejilerine çeşitlilik kazandıracağı düşüncesi,
4. Uluslararası boyutta özellikle ilkokul seviyesinde çok az çalışma bulunmasından dolayı, uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Hazırlanan görüşme sorularına öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği düşünülmüştür.

2. Çalışmada kullanılan metinlerin güçlük seviyelerinin, öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Konu ile ilgili araştırmaların taranması ile,
2. İstanbul ili, Sancaktepe ilçesinde bulunan bir ilkokulun 3. Sınıf öğrencileri ile,
3. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. dönemi ile,
4. Okuduğunu anlama stratejilerinden derinlemesine okuma stratejisi ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama; yazının anlamını bularak üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine alan çok boyutlu bir süreçtir (Güneş, 2004, s. 59).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştiren, okuduklarını sağlıklı bir biçimde algılamasını ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkin olmasını sağlayan birçok yöntem ve teknik barındıran stratejilerdir (Epçaçan, 2009).

Derinlemesine Okuma: Derinlemesine okuma, öğrencilerin karmaşık bir okuma metnini özellikle tekrar tekrar okuma yoluyla ve çeşitli okuma tekniklerini içinde barındırarak okumayı amaçlayan, metnin eleştirel bir şekilde incelediği ve derinlemesine analiz edildiği bir okuduğunu anlama stratejisidir (Fisher ve Frey, 2012).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okumaya Genel Bir Bakış

Geçmişte okuma becerisine daha çok mekanik bir beceri, salt harfleri seslendirme ve sesleri birleştirme işi olarak bakılırken, günümüzde artık okuma becerisinin anlama boyutu da büyük önem kazanmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin ayrı bir beceri olduğunun farkındalığını kazanmamış eğitimciler ve ebeveynler, öğrencileri okuma ve yazma becerisini kazandığında her okuduğunu anlayabileceği ve okudukları bilgi ve becerilerin işlevsel bir şekilde kullanabileceği yanılgısına düşmektedir.

Tinker ve McCullough’a (aktaran Coşkun, 2002) göre, okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir. Oğuzkan’a (1987) göre ise okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir. Daha eski yıllara dayanan bu tanımlara göre, okumaya ilişkin verilen eski tanımlarda genellikle algılama ve kavrama üzerinde durulduğu dikkatleri çekmektedir. Ancak bir süre sonra bunun yeterli olmadığına anlaşılmaya başlandı, okumaya ilişkin bu bakış açılarındaki değişim, okuma tanımlarına da yansımıştır. Akyol (2017)’ye göre; okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma kavramı günümüze kadar birçok kişi tarafında tanımlanmış, okumanın zihinsel bir beceri ve bir anlam kurma süreci olduğu ortak dile getirilen görüşlerden olmuştur. Adalı’ya (2011) göre, okuma aynı zamanda dinleme gibi edilgen olmayan zihinsel bir etkinliktir. Okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir biçimde, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde “anlama” hedefi vardır (Epçaçan, 2009).

Bu tanımlara bakıldığında okumanın yalnızca gözün harfler üzerinde hareketini içeren yüzeysel bir beceri olmadığı, okunulan bilginin anlamlandırılması ve yorumlanmasını da içeren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 108).

Okuma, daha mekanik olan bir beceri olarak metni seslere ve konuşma sözcüklerine çevirmeyi ve deşifre etmeyi içerirken; okuduğunu anlama, okunanları almayı ve bu sözcüklerden anlam çıkarmayı içerir. Daha basit terimlerle, okuduğunu anlama, işleme ve geri çağırma becerisidir. Dolayısıyla okuduğunu anlama, okuma işleminden daha fazlasını gerektirmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 5). Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı toplumu geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2017). Okuma öğretiminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür (Epçaçan, 2009). Adalı' ya (2011) göre kuşkusuz her yazı herkes anlasın diye yazılmamıştır, her okur da her yazıyı anlayamaz. İyi bir okur olabilmek eğitim ve çaba sonucunda gerçekleşir. Ders kitaplarını ezberleme yoluyla öğrenmeye alışan bir öğrenci bunlardan biraz daha değişik nitelikteki bilimsel yazılar karşısında şaşkınlığı uğrar. Sanatsal bir değer ortaya koymayı amaçlamadan yazılan romanlara alışkın birine, özgün bir roman, kapılarını kolay kolay açmaz. Bu nedenle okuma materyallerinin nitelikleri de okuma ve özellikle okuduğunu anlamanın önemini sürekli olarak gündeme getirmektedir.

2.2 Okuduğunu Anlama

Okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Belet ve Yaşar, 2007). Bu bileşenlerden biri olan okuduğunu anlama ve değerlendirme becerisi, eğitimcilerin dikkatle üzerinde durması gereken ve öğrenciye çeşitli strateji ve planlanan düzenli etkinliklerle kazandırılması gereken becerilerdendir.

Okuma eyleminin en büyük amacı olan okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde, okuyucuya ihtiyacı olan temel fayda sağlanamamaktadır. Okuduğu materyali anlayan ve okuduklarından çıkarımda bulunabilen bireyler ise, okumaktan zevk alarak okuma eylemini sürdürmektedirler. Anlama, basılı bir materyalin anlamını bulma, onun

üzerine akıl yürütme, sebep sonuç ilişkileri kurma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme ve seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihni becerileri içine almaktadır (Güneş, 2000, s. 60).

Öğrenciler günlük yaşamda çok sayıda yazılı metinle karşılaşmaktadır. Onların bu metinlerden öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, metinleri anlama ölçüsünde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, okul içindeki metin kitapları, çalışma kâğıtları gibi pek çok çeşitli yazılı materyali okumak zorundadır. Ancak bu okumalar, anlamayla sonuçlanmazsa, okuma işinin etkililiğinden ve öğrencinin başarılı olmasından bahsedilemez (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s.5). Ayrıca çağımız fonksiyonel okuryazarlığı zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan yetiştirilecek bireylerin fonksiyonel okuryazarlığın gerektirdiği okuduğunu anlama becerileriyle donanmış olması gerekir. Bu becerilere sahip bireyler okuduklarını hızlı bir şekilde anlayabilirler (Yılmaz, 2008). Anlam kurma ise; ön bilgilerin kullanılarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2017). Okuma, bireyde anlam kurma süreci gerçekleştiği takdirde değerlidir. Birey okuma eylemini gerçekleştirirken, gördüğü harfleri yalnızca seslendirerek veya zihninde eşleştirerek değil, aynı zamanda okuduklarını zihninde canlandırarak günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilir. Okunan bilgi işlevsel hale geldiğinde ise anlamlı hale gelmektedir. Bloom yaptığı çalışmalarla okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (aktaran Yılmaz, 2008). Okumadaki bu anlama yetisi, öğrencilerin diğer disiplinlerdeki başarısıyla da paralellik göstermesi nedeniyle, öğrencinin bütün öğrenme hayatındaki temel basamağı oluşturmaktadır.

Bireylerin, okudukları metinleri anlayabilmeleri için sahip olmaları gereken dört beceri vardır. Bunlar; sözcükleri tanımak, tanınan sözcüklerin anlamlarını kavramak, okunan metinde savunulan fikirlere karşı en uygun tepkiyi verebilmek, okunan metinlerden kazanılan bilgileri veya fikirleri hayatına aktarabilmektir. Birey, metni okuduktan sonra metinden kazandığı fikri, benzer veya farklı fikirlerle karşılaştırabilmeli, anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sezgileri yoluyla tahmin edebilmeli, okuduğu metin ve o metni yazan kişi hakkında bir takım yargılara sahip olabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s. 111). Metni iyi bir şekilde anlaması için gerekli olan bu ve bunun gibi temel becerilere sahip olmayan bireyler okuduğunu anlamakta güçlük çekmektedir. Yapılan ulusal ve uluslararası değerlendirme sınavları

sonucunda elde edilen veriler de okuduğunu anlama becerileri konusundaki eksiklikleri veriler yoluyla destekler niteliktedir.

2.2.1. Ulusal ve Uluslararası Boyutta Okuduğunu Anlama Verileri

Okunan materyalde edinilen bilgileri günlük hayata aktarabilme, fikirleri karşılaştırma, anlamını bilmediği kelimeleri sezgiler yoluyla tahmin etme, çıkarımlarda bulunabilme gibi birçok önemli süreci barındıran okuduğunu anlama becerisinin bilindiğinden daha karmaşık bir yapıda olduğu sonucuna varılmıştır. Böylesine önemli zihinsel süreçleri içeren okuduğunu anlama becerisi, günümüzde ulusal ve uluslararası boyuttaki değerlendirme sınavları tarafından daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu değerlendirme sınavlarından biri olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı – OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (The Programme for International Student Assessment) eğitimin bu yeni işlevini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmadır. PISA uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen alanlarındaki okuryazarlıkları değerlendirilmektedir. Her uygulamada bu üç alandan birisi ağırlıklı alan olarak belirlenmekte, bu alanda yeni sorular geliştirilmekte ve derinlemesine analizler gerçekleştirilmektedir. PISA 2018 uygulamasında ağırlıklı alan *okuma becerileridir* (PISA 2018 Ulusal Raporu). Özellikle okuma becerilerini ağırlıkta olduğu bu veriler, ülkemizin okuma becerileri konusunda uluslararası boyuttaki yeriyle ve konumu ile ilgili önemli veriler sunmaktadır.

Tablo 2-1: PISA 2018 Okuma Becerilerine Göre Ülkelerin Sıralaması

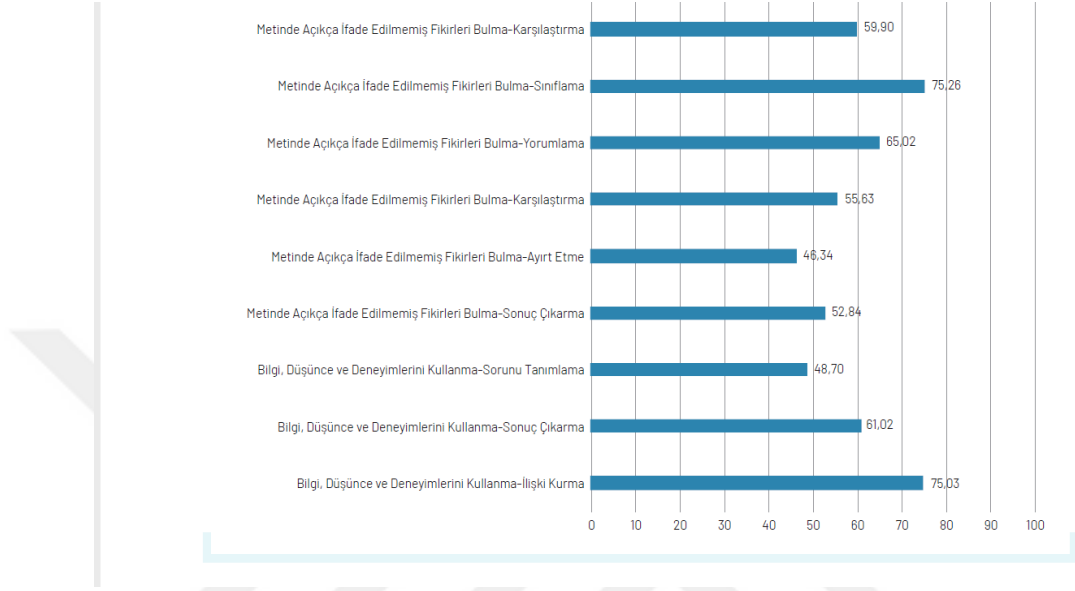
Ülke Sıralaması	OECD Ülkeleri Arasındaki Sıralama	Ülke/Ekonomi	Ortalama Puan	Ortalama Puan için %95 Güven Aralığı	Ülke Sıralaması	OECD Ülkeleri Arasındaki Sıralama	Ülke/Ekonomi	Ortalama Puan	Ortalama Puan için %95 Güven Aralığı
1		B-S-J-Z (Çin)	555	550 - 561	39		Ukrayna	466	459 - 473
2		Singapur	549	546 - 553	40	31	Türkiye	466	461 - 470
3		Makao (Çin)	525	523 - 528	41	32	Slovakya	458	454 - 462
4		Hong Kong (Çin)	524	519 - 530	42	33	Yunanistan	457	450 - 465
5	1	Estonya	523	519 - 527	43	34	Şili	452	447 - 457
6	2	Kanada	520	517 - 524	44		Malta	448	445 - 452
7	3	Finlandiya	520	516 - 525	45		Sırbistan	439	433 - 446
8	4	İrlanda	518	514 - 522	46		Birleşik Arap Emirlikleri	432	427 - 436
9	5	Kore	514	508 - 520	47		Romanya	428	418 - 438
10	6	Polonya	512	507 - 517	48		Uruguay	427	422 - 433
11	7	İsveç	506	500 - 512	49		Kosta Rika	426	420 - 433
12	8	Yeni Zelanda	506	502 - 510	50		Güney Kıbrıs	424	422 - 427
13	9	Amerika Birleşik Devletleri	505	498 - 512	51		Moldova	424	419 - 429
14	10	Birleşik Krallık	504	499 - 509	52		Karadağ	421	419 - 423
15	11	Japonya	504	499 - 509	53	35	Meksika	420	415 - 426
16	12	Avustralya	503	499 - 506	54		Bulgaristan	420	412 - 428
17		Tayvan	503	497 - 508	55		Ürdün	419	413 - 425
18	13	Danimarka	501	498 - 505	56		Malezya	415	409 - 421
19	14	Norveç	499	495 - 504	57		Brezilya	413	409 - 417

(MEB-PISA 2018 Ön Değerlendirme Raporu, 2019).

2018 PISA'ya katılan toplam 78 ülke arasından, okuma becerilerinde Türkiye 40. sırada yer almıştır. Bütün bu veriler ışığında Türkiye, dünya ortalamasının altında kalmış, okuma ve okuduğunu anlamının önemle üzerinde durulması gereken konular olduğu görülmüştür.

Ulusal boyutta, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılında yayınlamış olduğu, Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu'nda da özellikle okuduğunu anlama becerilerinin verileri dikkati çekmektedir. Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA), öğrencilerin 4., 7. ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca araştırma örneklemine katılan öğrenciler, Türkiye'de 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaklaşık %9,65'ini oluşturmaktadır. Bu açıdan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından izleme amacıyla yapılan ve en geniş öğrenci örneklemine ulaşılan uygulamadır. Bu nedenle ulusal boyutta, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili güvenilir ve kapsamlı bir çerçeve çizmektedir. Yapılan Türkçe testinde yer alan 15 sorunun %40'ı (6 soru) "bilme" düzeyinde, %60'ı (9 soru) ise "anlama" düzeyindedir. Türkçe alt testinde bulunan anlama düzeyindeki dokuz

sorunun öğrenciler tarafından doğru yanıtlanma oranı ise %46,34 ile %75,26 arasında değişmektedir. Metinde açıkça ifade edilmeyen fikirleri bulma, bilgi, düşünce ve deneyimleri kullanma becerilerine dayalı anlama düzeyindeki soruların ortalama doğru cevaplanma oranının %59,97 olduğu belirlenmiştir (Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu, 2019).

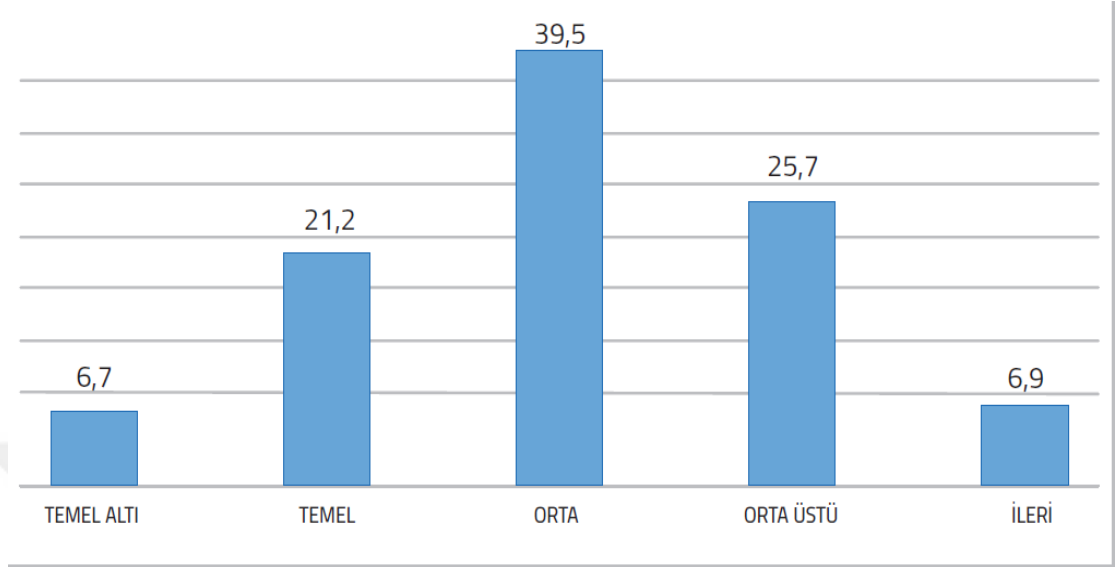


Grafik 2-1: TMF-ÖBA Değerlendirilmesinde Anlama Düzeyindeki Soruları Doğru Yanıtlayan Öğrenci Oranları (MEB, 2019).

Grafik verilerine bakıldığında, anlama düzeyindeki sorulara yaklaşık olarak her 10 öğrenciden 4'ünün cevap vermesi üzerine, %60'ın anlama düzeyindeki soruları cevaplama başarısız olduğu görülmektedir.

Diğer bir değerlendirme sistemlerinden olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması ilkök 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin örgün eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri ne derece kullandıklarının ölçüldüğü bir durum belirleme çalışmasıdır. ABİDE araştırmasıyla öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerinin ve zihinsel becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. ABİDE araştırması, becerilerin ölçülmesine odaklanması yönüyle PISA, kazanımları temel alması yönüyle de TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ile benzerlik göstermektedir. PISA ve TIMSS ülke genelinde öğrenci başarısını izlemekte ve il düzeyinde geribildirim vermemektedir. Her ilin kendine özgü durumlarının izlenmesi ve ile özgü geribildirim verilmesi il düzeyinde örneklem alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda ABİDE araştırması ile öğrencilerin okul yaşamında

öğrendiklerini günlük yaşam durumlarına aktarma becerileri ve herhangi bir problem durumuyla karşılaştıklarında çözme becerilerinin ölçülmesi de hedeflenmiştir.



Grafik 2-2: Türkçe Alanına Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı (ABİDE, 2019).

Grafik 2-2 incelendiğinde, Türkçe alanı için öğrencilerin %27,9'nun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'nin orta düzeyde, %32,6'nın ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir. Sınavı alan öğrenci grubunun yaklaşık dörtte birinin Türkçe alanında temel altı ve temel düzeyde yer aldığı ve neredeyse yarısının orta düzeyde yeterliğe sahip olduğu, yaklaşık üçte birinin ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisindeki bu verilerin yapılan değerlendirmelerle dikkatleri çekmesi ve ilkokul döneminin okuma becerileri açısından kritik bir dönem olması sonucunda, okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceğine dair araştırmaların önemini arttırmaktadır. Bireyin okuduğu materyallerdeki anlam kurma süreci ise bazı temel faktörlere bağlıdır. Bu temel faktörleri kazanmamış bireyin okuduğunu anlamayı tam anlamıyla gerçekleştiremediği düşünülmektedir.

2.3. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Temel Faktörler

Okuma yolculuğunun başlamasıyla birlikte, öğrencilerin kazanması ve geliştirmesi beklenen okuduğunu anlama becerisi bazı temel faktörlere bağlıdır. Bu temel faktörler geliştirilmeden okuduğunu anlama sürecinin yeterince gelişmesi beklenemez. (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 9).

2.3.1. Akıcı Okuma

Allington (2006) akıcı okumayı, metindeki anlamı uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmek olarak tanımlarken Vilger (2008) ise, okuyucunun doğal sesiyle uygun hızda ve doğru şekilde okuması olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle akıcı olarak okuyamama çok sayıda okuma hatası yapmak, monoton ve doğal olmayan bir sesle kesik kesik ve çok yavaş okuma olarak tanımlanabilir (aktaran Başaran, 2013). Henüz akıcı okumayı kazanamayan öğrencinin kesik kesik ve çok yavaş okuması sonucu öğrenci harfleri doğru olarak seslendirme işine odaklanırken okuduğunu anlamada zorluk çekebilmektedir. Buradan yola çıkarak akıcı okumanın, okuma öğretiminde ön koşul ve gerekli temel kavramlardan birisi olduğu söylenebilir. Hatta zaman zaman okuma öğretimi, akıcı okuma öğretimiyle birlikte düşünülmektedir. Akıcı okuma, basit olarak sadece metnin seslendirilmesi değil, aynı zamanda anlamayı engelleyecek şekilde kelime tanıma sorunu yaşamadan, otomatik olarak okuma yeteneğidir. Akıcı okumayı kazanmış okuyucular, okuduklarını anladıkları için okumaktan zevk almakta ve okumayı sürdürmektedir. Bundan dolayı okumayı sürdürdükçe daha çok okumakta ve hem okuma becerisi hem de kelime hazinesi gelişmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 9).

Akıcı okuma için gereken temel faktörler incelendiğinde (otomatiklik, prozodi, doğruluk), bütün faktörlerin süreç içerisinde sırasıyla kazanıldığını ve birinin gelişmeden diğerinin tam anlamıyla gerçekleşmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Bütün bu okuma becerilerinin kazanılması ise, okuma sürecinin en büyük amacı olan ve süreç sonunda okuyucudan beklenen, okuduğunu anlama becerisine hizmet etmektedir. Rasinski (2006, s. 8) akıcı okumayı metindeki kelimeleri doğru ve uygun bir hızda okuyarak, doğru seslendirmek olarak tanımlamaktadır. Heceleme, duraksama, harfi ya da kelimeyi yanlış seslendirme, harfleri tanıyamama gibi durumlar öğrencinin akıcı okuma yapmasını etkileyen durumlardır. Bu durumlar

öğrencinin okuduğunu anlamasına ket vurarak, okuduğunu anlamanın tam anlamıyla gerçekleşmesini engelleyebilmektedir.

İlkokul seviyesinde gerekli zamanda akıcı okuma yapamayan öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde de yetersiz kalmaktadır (Yıldız, 2013). Çünkü öğrenci harfleri doğru seslendirmek için çaba sarf harcarken anlama yoğunlaşmamaktadır. Bu yüzden öncelikle öğrencide akıcı okumanın sağlanmış olması gerekmektedir.

Akıcı okuma için gerekli olan beceriler ise şunlardır:

Doğruluk (Kelime Tanıma): Kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır.

Otomatiklik (Hız): Okuma esnasında kelimelerin hızlı bir biçimde az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması okumanın otomatikleştiğini gösterir.

Prozodi: Metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma olarak tanımlanabilir. Sesteki doğallık, okunan metnin içeriğine göre, uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama ile sağlanır (Başaran, 2013).

2.3.2. Kelime Dağarcığı

Diğer önemli bir faktör ise **kelime dağarcığı**dır. İnsanlar söylenilenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için sözcüklere ihtiyaç duyarlar. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilgi vardır (Karatay, 2007). Öğrencinin okuduğu metindeki kelimelerin anlamını bilmesi gerekir. Öğrenciler, okuma sürecinde karşılaştığı kelimelerin yüzeysel ve derin anlamını bilmezse hem akıcı okumada hem de okuduğu metni anlamada sorun yaşar. Öğrenci okuduğu metni yeterince anlamadığında da okumaktan keyif almayacaktır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 10).

Okuduğumuz yazılarda ve materyallerde, yazıyı oluşturan cümlelerin, en temel anlam ifade eden ögesi kelimedir. Bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlama becerisini etkileyen en temel unsurlardan biri de kelime dağarcığıdır. Öğrenci ne kadar çok kelime dağarcığına sahip ise okuduğu metni anlamlandırması da o kadar kolaylaşacaktır.

Kelimenin farklı anlamlarını kavratmak için farklı öğretim teknikleri kullanılabilir ve genel yollar tanımlanabilir. Kelimenin tanımı ve kullanımı ortam içerisinde verilmelidir. Farklı anlamları tartışmalı ve yeni kelime önceden bilinen kelimelerle

ilişkilendirilmelidir. Birden fazla (en az üç ayrı şekilde) yolla kelimeler öğretilmelidir. Etkili kelime öğretimi için bazı prensiplerin göz önünde tutulmasında yarar vardır. Öncelikle öğrenci ve öğretmenin kelimenin niçin öğrenildiğine dair hedef belirlemesi, kelimeyi öğrencilerin ön bilgileri üzerinde yapılandırması, farklı anlamları farklı etkinliklerle tanıtması, kelimelere ilgi duymalarını sağlaması, öğrencinin hayatıyla ilişkilendirmesi ve bağımsız olarak kelime öğrenmesini teşvik etmesi gerekmektedir (Akyol, 2017, s. 209). Bütün bu uygulanan kelime dağarcığı geliştirme yolları, öğrencinin kelimeyi anlamlandırarak zihninde kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrenci kelime hazinesiyle orantılı olarak okumaya istekli ve motive olacak, metinle mücadele etme gücünü kendinde bulacaktır.

2.3.3. Okuduğunu Anlama ve Metinler

Okuyucu, metin aracılığı ile kendine yeni bir dünya kurmakta, okuma ilgisini alışkanlığa dönüştürmektedir. Kişinin kendini keşfetmesinde, toplumdaki rol ve statüsünü belirlemesinde; toplumun yapılaşma ve devamı açısından istenilen kavramların, değerlerin, yargıların ve davranışlarının oluşturulmasında okuma alışkanlığının önemli olduğu dile getirilmektedir (Tosunoğlu, 2002). Bu süreçte okuyucuya sunulan metinler de büyük önem arz etmektedir. Okuma ve anlama süreci metinler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bunun için öğrencilerin doğru ve nitelikli metinlerle karşılaştırılması gerekir. Ayrıca metinlerle ilgili diğer önemli bir nokta ise metinlerin güçlük düzeyidir. Okuyucunun okuma ve sınıf düzeyi karşılaştığı metne uygun değilse okuyucu okumakta ve anlamakta güçlük yaşayabilir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 19).

Metnin yapısı, tarzı ve üslubu, kullanılan kelimeler, metnin dili her metni özel yapan niteliklerdir. Anlamlandırma da buradaki en küçük yapıdan, kelimedenden başlar. Metnin içeriği, zorluğu, basıldığı punto ve uzunluğu da okurun metinle etkileşimini etkileyen faktörler arasındadır. Bunlar yüzeysel özelliklerdir ancak çalışmalar metnin kalitesinin okurun metni anlamlandırabilmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir (aktaran Özaslan, 2006).

Niteliği düşük metinler öğrencide istenilen hedefe ulaşılmasını engellerken, ayrıca öğrencilerin okuma eyleminden soğumasına sebep olmaktadır. Öğrenciler seviyesinin üstünde ve anlamını bilmediği kelimelerle dolu bir metinle karşılaştığında okuduğunu anlayamamakta ve okumaktan vazgeçmektedir. Bu sebeple öğrencilerin karşılaştıkları

metinlerin niteliği, konusu, öğrenci seviyesine uygunluğu, taşıdığı özellikleri vb. büyük önem arz etmektedir.

2.3.4. Okumada Duyuşsal Faktörler

Okuma yolculuğunun ve sürecinin her aşamasında önemli olan, okumadaki duyuşsal faktörler, okuyucunun okumaya olan tutumu, okuma ilgisi ve okuma motivasyonunu içeren faktörlerdir. Bu motivasyonu, ilgiyi ve tutumu etkileyen önemli dış uyarıcılardan olan öğretmenlerin ve ebeveynlerin oynadığı rollerin etkisi de büyüktür. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler incelenip, okuma süreci bu faktörlere dikkat ederek hazırlandığında, okuduğunu anlamanın da paralel bir şekilde gelişim göstereceği ve derinleşeceği beklenmektedir.

Bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel faktörlerden birisi olan *motivasyon*, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir. Öğrenciler ilgilerinden ve meraklarından dolayı içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okul, aile, arkadaş çevresi vb. dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler (Yıldız, 2011). Ek olarak, sosyoekonomik statünün rolü ve özellikle anne-baba eğitim seviyesinin çocuğun okuma gelişimini etkilediği ortaya konmuştur (Haznedar ve Özata, 2018). Okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan, özellikle ailelerin ve eğitimcilerin sorumlu olduğu çevresel faktörler, öğrenciye okuduğunu anlama becerisinde katkı sağlayacak şekilde düzenlenip, o yönde etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin öneminin fark edilmesi sonucu, okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirileceği de önemli konular arasında yer almaktadır. Okuduğunu anlamanın bilindiğinden daha karmaşık ve önemli bir süreç olduğunun anlaşılması üzerine, öğrencilerde okuduğunu anlamayı arttıracak ve geliştirecek stratejiler ve yöntemler geliştirilmiştir. Ancak öğrenciler strateji bilgisinin olmamasından kaynaklı, okuma sürecinde bu stratejileri kullanmamaktadır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmamasının en önemli etkenlerinden biri ise çoğu öğretmenimizin strateji bilgisi eksiliği ve bu stratejileri öğrencilere öğretmemesinden kaynaklanmaktadır. Topuzkanamış ve Maltepe'nin (2009) çalışmalarında da görüldüğü gibi öğretmenlerin okuduğunu anlamada başarısız ve strateji bilgilerinin zayıf olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlamada stratejik okumanın önemi fark edilerek okuduğunu anlama stratejileri daha yakından ele alınmıştır.

2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

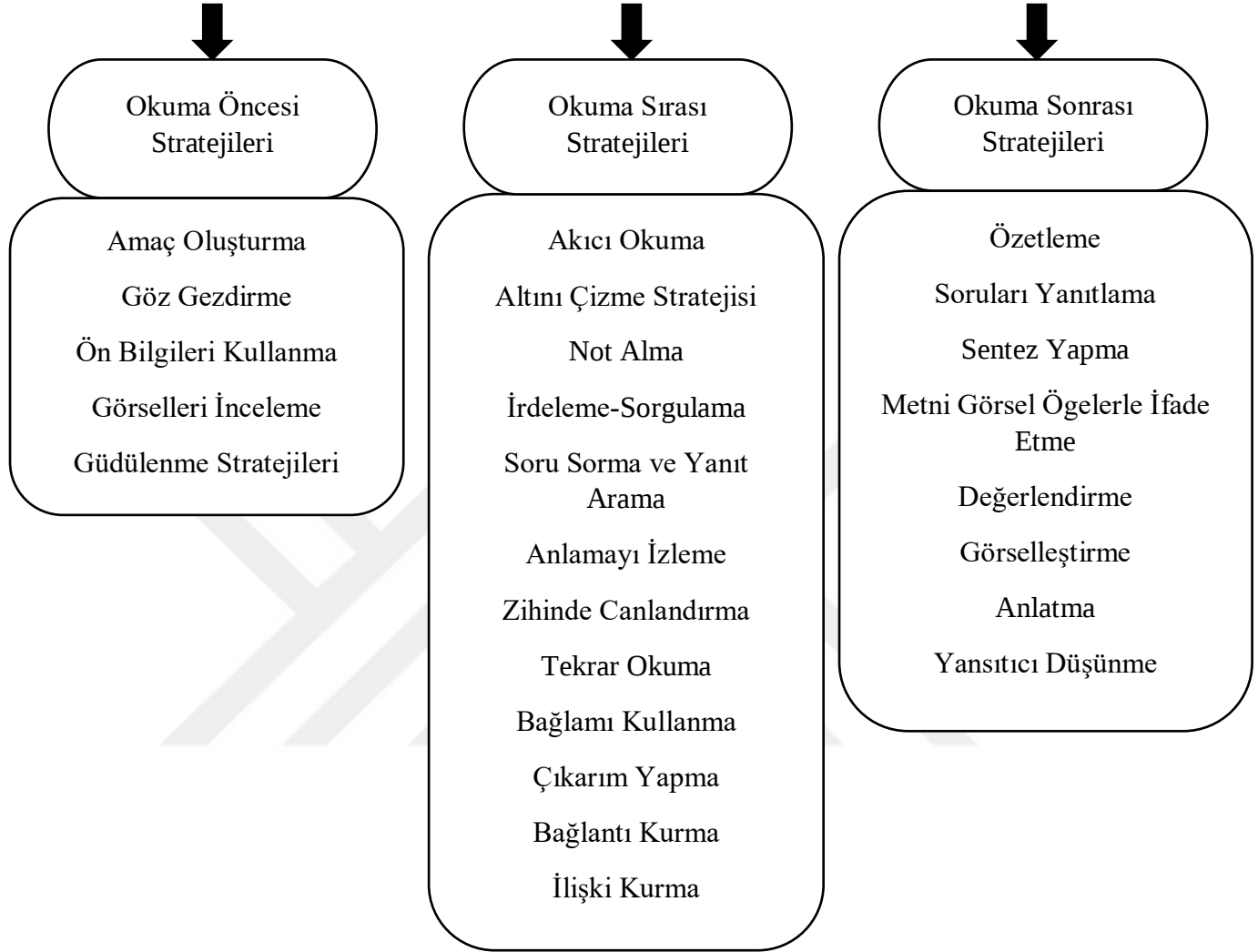
Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ekonomik gelişme, yaşam boyu öğrenme, akademik başarı sağlama, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi pek çok açıdan bireylerin sınırlarını genişleten okuma becerisinin geliştirilmesi eğitim sürecinde geliştirilecek okuma etkinliklerinin etkili ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Bireylerin hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı kazanma gibi akademik ve sosyal gelişim alanlarının temelini oluşturan okuma becerilerinin gelişimi ilkokulun ilk yıllarından itibaren okuma stratejilerinin etkin bir biçimde kullanılmasına bağlıdır (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 117). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar (Epçaçan, 2009).

Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe (2019) okuduğunu anlama stratejilerini, başlıca okuma stratejileri ve çoklu okuma stratejileri olarak iki başlık halinde ele almıştır. Başlıca okuma stratejileri, birçok kişinin ve öğrencinin okuma yaparken, birini veya birkaçını (özetleme, altını çizme, anlatma, not alma, vb.) kullanabileceği stratejileri içerir. Çoklu okuma stratejileri de bu stratejileri içeren ve okuma sürecinin öncesini, sırasını ve sonrasını kapsayan, planlı ve düzenli bir şekilde çerçevesinin belirlendiği stratejilerdir. Bu stratejiler sistemli ve planlı hale getirilerek, okuduğunu anlama becerisini daha da geliştirmeyi ve okuduğunu anlamada derinleşmeyi hedeflenmektedir.

2.4.1. Başlıca Okuma Stratejileri

Okuma Sürecinin Aşamalarına Yönelik Başlıca Stratejiler



Şekil 2-1: Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Aşamalarına Göre Kullanılabilecek Stratejiler
(Susar Kırmızı, 2008; Epçaçan, 2009; Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 33).

2.4.2. Çoklu Okuma Stratejileri

Çoklu okuma stratejilerinde, birden çok strateji birlikte ya da iç içe kullanılmaktadır. Çoklu okuma stratejileri sınıf içinde veya dışında kullanılabileceği gibi bireysel olarak öğrenciler tarafından da kullanılabilirler. Çoklu okuma stratejileri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

Tablo 2-2: Okuma Sürecinde Kullanılabilecek Çoklu Okuma Stratejileri

1. Kurallara Dayalı Özetleme Stratejisi	22.PQ4R Stratejisi	43.Kendi Kendine Açıklamalı Okuma Eğitimi (SERT Self-Explanation Reading Training)	64.Yapboz (Jigsaw)
2. Grupça Özetleme	23.SQ10R Stratejisi	44. Kendi Kendini İzleme Yaklaşımı	65. Sor- Oku- Söyle
3. RAP Stratejisi	24.T Cetveli Stratejisi	45.Kendi Kendini Sorgulama	66. OKAD (REAP) Stratejisi
4. Zihinsel İmgeleme Kullanma	25. Okumaya Dayalı Problem Çözme Stratejisi (SQRQCQ)	46.Soru-Cevap Stratejisi	67. Düşün-Eşleş-Paylaş
5. Bilişsel Haritalama Stratejisi	26. KWL Stratejisi	47.Kendi Kendine Öğretim	68. Yapışkan Notlar
6. Beklenti Rehberi (anticipation guide)	27. KWL Plus Stratejisi	48. Ayrıntılı Sorgulama Stratejisi	69. İki Sütun Notları
7. Metin Yapısı Öğretimi	28. KWLA Stratejisi	49. Çoklu Öğretim Stratejisi (Multipass)	70. Eleştirel Okuma
8. POSSE Stratejisi	29. KWLQ Stratejisi	50. Anlamayı İzleme	71. Yaratıcı Okuma
9. TELLS Stratejisi	30. KWLS Stratejisi	51. Örüntü Kılavuzu	
10. FIVES Stratejisi	31. KWWL Stratejisi	52. Grafik Düzenleyiciler	
11. Kavram Tanımı Haritası Tekniği	32. Aşamalı Düşünme Stratejisi	53. Ana fikir Düzenleyicileri	

12. Yakınlaştırma ve Uzaklaştırma (Zooming in and out- ZİZO)	33. 3-2-1 Tekniği	54. Önemli Nokta	
13. Hikâye Haritası Oluşturma	34. Düzeltme Stratejileri (Fix-Up Strategies)	55. Bağlamsal Kelime Tanıma Stratejisi	
14. Hikâye Yüzü	35. Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi-DRTA	56. Okuma Konferansları Tekniği	
15.Karakter Piramidi	36. Sesli Okuma ile Yansıtma	57. Okuyucu Dergileri Tekniği	
16.Hikâye Dilbilgisi	37. İşbirlikli Stratejik Okuma (İŞO)	58. Edebi Rapor Kartları	
17. Metni Sorgulama Stratejisi	38. İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma	59. Çay Partisi	
18.Yazarı Sorgulama Stratejisi	39. Karşılıklı Öğretim	60. Bir Şey Söyle	
19. SQ3R Stratejisi (SurveyQ3R Method of Studying- SQ3R)	40. Sınıfta Akran Desteği	61. Büyüleyici Gerçekler	
20.SRQ2R Plus Stratejisi-İnceleme-Okuma-Soru Sorma-Tekrarlama-Gözden Geçirme	41. Akran/Eş Destekli Öğrenme Stratejileri	62.İki Kelime Tekniği	
21.SQ4R Stratejisi/İnceleme-Soru Sorma-Okuma-Kaydetme(Ezberden)-Anlatma-Yansıtma	42. Sesli Düşünme(Using Think-Alouds)	63. Anlama Sanatı	

(Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, ss. 48-49).

Tabloda da görüldüğü gibi okuma eylemini stratejik, sistematik ve eğlenceli hale getiren birçok okuduğunu anlama stratejisi bulunmaktadır. Bu okuma stratejilerinden bazıları birbirine çok benzemekte ve bazı noktalarda birbirinden farklılık göstermektedir. Ayrıca stratejilerin çoğu, bünyesinde birçok bağımsız okuma yöntem ve teknikleri bir arada barındırmaktadır. Ancak bu stratejilerin arasında derinlemesine okumaya yer verilmemiştir. Derinlemesine okuma bir stratejiden çok, okuyucuya

kazandırılan bir davranış, bir bakış açısıdır. Okuyucuya nasıl okuma yapacağını öğretme biçimidir. İçerisinde birçok yöntem ve tekniği barındıran ve oldukça geniş bir kavram olan derinlemesine okumanın detaylandırılması ve yakından incelenmesi gerekli görülmektedir.

2.5. Derinlemesine Okuma Stratejisi

2.5.1. Derinlemesine Okuma Stratejisinin Tarihsel Gelişimi

Öğrenciler günlük yaşamda onları zorlayıcı metinlerle karşılaşır. Bu zorlayıcı okuma materyalleri ile karşılaşan bazı okuyucular, okuma materyallerini anlamakta zorlanan, daha iyi anlamak için hangi yolu izleyeceğini bilemeyen ve materyali okumaktan kolayca vazgeçebilen savunmasız okuyuculardır. Bu savunmasız okuyucu durumunda olan öğrencilerimizin birçoğunun hemen gözü korkar ve okumaya nereden başlayacaklarını bilemezler. Öğrencilerin bütün bu zorluklarla mücadele etmesi ve okudukları materyalden daha iyi anlam çıkarabilmesi için uzmanlar tarafında geliştirilen ve sistematik hale getirilen birçok okuduğunu anlama stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerden biri olan derinlemesine okuma stratejisi, onları okuma süreci boyunca desteklemek ve metinle aralarında sağlam bir köprü kurmak için tasarlanmış bir okuduğunu anlama stratejidir. Derinlemesine okuma, karmaşık metinlerin kısa parçalar halinde analiz edilmesi ve bir amaca yönelik olarak tekrarlı okumanın yapılmasıdır. Türkçe adı ise uluslararası kaynaklarda bulunan “Close Reading” adlı stratejiden çevrilmiştir. Bu strateji aşamalardan oluştuğu ve her aşamasında metne biraz daha yaklaşarak derinlemesine okunması amaçlandığı için, uzman görüşleri alınarak, uluslararası adından ve işlevselliğinden de yola çıkarak Türkçe çevirisinde “Derinlemesine Okuma” adı uygun görülmüştür.

Derinlemesine okuma aslında yeni keşfedilmiş bir yöntem değildir. New Criticism (Yeni Eleştiri Kuramı) savunucuları tarafından 1930’lu yıllarda ortaya çıkmaktadır. Özellikle Amerika’da 1930-1940 yıllarında sınıflara girmeye ve uygulanmaya başlamıştır. Bu uygulamayı ilk olarak 1929 yılında Cambridge Üniversite’sinde bir profesör olan I.A. Richards lise ve üniversite düzeyinde kullanmıştır (Fisher ve Frey, 2012). 1920 yılından itibaren Richards alanına, metinlerin amaçlı ve derinlemesine okunmasını sağlayan bir görüş getirmiştir. Daha sonra I.A. Richard’ın öğrencilerinden olan ve onun deneyimlerinden yaralanan William Empson, alanında bir doktrin haline gelen ve adı “New Criticism” olarak

bilinen bir kuram oluřturmuřtur (Sisson ve Sisson, 2014, ss. 21-22). İlk bařlarda New Criticism'in bir parçası olduėu dūřūnūlen Cleanth Brooks ve Robert Penn Warren derinlemesine okuma stratejisini řir tūrūnū anlamada kullanmaktadır (Catterson ve Pearson, 2012). Tarihsel açıdan derinlemesine okuma, New Criticism'den etkilenilerek ortaya çıkmıřtır. New Criticism, 20. yūzyılın ortalarında, metin yorumlamada kullanılan eski gūrūřleri geride bırakarak popūlerlik kazanmıřtır (Brewer, 2019).

New Criticism yazarın amacı ve okuyucunun etkisi dışında yalnızca metnin anlamı belirlediğini savunur. Edebi çalışmaların kendisine odaklanarak, okuyucunun sorumluluklarını, yazarın amacını, kūltūrel ve tarihi içeriği ayrı tutmaktadır (Serafini, 2014). Okumaya bilimsel bir yaklaşım olarak geliştiren New Criticism, ağırlıklı olarak metnin yapısına, yazılışına (konu, bakış açısı, dil) sūzdizimi kurallarına ve metnin asıl anlamının keşfedilmesini sağlayan ōgelere dayanmaktadır. Sadece lise sonrası eğitim için değil ortaokul ve lise dūzeylerinde de kullanımı yaygınlaştırılmıştır.

1970'li yıllarda, New Criticism gūrūřū popūlerliėini kaybetmeye bařlarken, Louise Rosenblatt'in Transactional Theory'si diėer bir isimle Reader Response Theory (Okur-Tepkisi Kuramı) okuma sūrecinin alternatifi olarak ōn plana çıkmıřtır. Rosenblatt'e gūre sadece metnin anlamını ele almak ōnemli deėil bunun yanında okuyucunun metni nasıl anlamlandırđı da çok ōnemlidir. Ona gūre metnin anlamı okuyucudan okuyucuya deėiřmekte hatta okuyucunun hayatının hangi dūneminde okuduėuna gūre bile deėiřiklik gūstermektedir. Bu gūrūřūn dikkatleri çekmesiyle birlikte ōėrenciler sınıflarda, metinle kiřisel baėlantılar kurmaya, metinde neler olacaėını ōngōrmeye, kendi hikāyelerini yazmaya cesaretlendirilmiřtir. Okuma sūrecinin bu yōn deėiřikliėiyle birlikte, metinleri anlamak için bir anahtar olan Derinlemesine okuma, Rosenblatt tarafından yeniden dūzenlenerek tekrar ōn plana çıkmaya bařlamıřtır (Sisson ve Sisson, 2014). Yeni Eleřtiri kuramı savunucuları anlamın tarafsız olarak incelenebilmesi için metnin kendi yapısına bakılması gerektiėini savunur. Bu kuramı benimseyenler metin dıřı yaklařımların tamamının taraflı bir deėerlendirmeye sahip olduėunu, bu nedenle de bilimsel olamayacaėını savunurlar. Okur-Tepkisi kuramında ise eleřtirmenler yazarın okura karřı tutumu, okur tūrleri ve okurların metindeki farklı anlamları ortaya çıkarırken içinde bulundukları sūre, okuma gelenekleri, metin eleřtirisi ve metnin statūřu gibi konulara odaklanarak anlamı açıklamaya çalıřırlar. Buna gūre bir metnin anlamını yazar-okur-metin

etkileşimi ortaya çıkarır (Baktır, 2018). Rosenblett'e göre derinlemesine okuma, metin ile okuyucu arasında etkileşimi sağlamaktadır. Bu etkileşim ise okuyucun geçmiş deneyimlerine dayanmaktadır. Okuyucunun bu deneyimleri, bir metni okurken kod çözme ve okuduğunu anlama için yeterli olmayabilmektedir (Ross, 2015).

Günümüzde karmaşık metinler öğrencilerin karşısına sadece sınıflarda değil aynı zamanda dijital ortamlarda, kitle iletişim araçlarında ve hızla değişen dünyada karşısına çıkmaktadır. Metinler günden güne daha da karmaşık hale gelmektedir. Derinlemesine okuma, öğrencilere karmaşık metinleri incelemeleri ve anlamaları için güvenli bir yol sağlamaktadır. Ancak bugün tekrar gündeme gelmesinin sebebi o dönemdeki öğrencilerin bir şifreyi çözer gibi metni okuması değil de metni analiz ederek ve değerlendirerek okumasını amaçlamaktadır (Sisson ve Sisson, 2014, s. 12). Derinlemesine okuma, okumaya ve okuduğunu anlamaya olan bakış açının zamanla değişmesi sonucu günümüzdeki şeklini almıştır. Ayrıca tüm kademelerde, özellikle de ilkökul kademesinde kullanımı yaygınlaştırılarak revize edilmiştir.

2.5.2. Derinlemesine Okuma Stratejisi Nedir?

Günümüz dünyasında teknolojik ve bilimsel gelişmeler, sınav sistemlerinde ve sahalarda öğrencilerden beklenen üst düzey beceriler sonucu, okuma materyallerini daha karmaşık hale getirmiştir. Okuma materyallerinin ve metnlerinin karmaşıklığından dolayı okuduğunu anlama stratejilerinin önemi de giderek arttırmıştır. Özellikle üst kademelerde daha çok kullanılan okuma stratejileri, yöntem ve tekniklerinin alt kademelere de uyarlanarak, okuma yaparken anlamayı arttırmak için strateji kullanımının kalıcı bir beceri hale getirilmesi ve okumanın stratejik olması amaçlanmıştır. Bu stratejilerden biri olan Derinlemesine okuma; not alma, altını çizme, tekrar tekrar okuma gibi birçok okuma ve okuduğunu anlama tekniğini de içerisinde barındırmaktadır. Aslında bu teknikler çoğu kişi tarafından kullanılmaktadır. Ancak amaç, okuma sürecinin düzenlenerek, okuma stratejileri yoluyla sistematikleşmesini sağlamaktır. İşte bu stratejilerden biri de derinlemesine okumadır. Bu noktada amaç okuma becerisinde sistematikliğin gerçekleştirilmesidir.

Derinlemesine okuma, öğrencilerin karmaşık bir okuma metnini özellikle tekrar tekrar okuma yoluyla ve çeşitli okuma tekniklerini içinde barındırarak okumayı amaçlayan, metnin eleştirel bir şekilde incelediği ve derinlemesine analiz edildiği bir okuduğunu anlama stratejisidir (Fisher ve Frey, 2012). Derinlemesine okuma,

karmaşık bir metnin kısa bir parçasının birden fazla kez okunması, incelenmesi ve analizi olarak tanımlanabilir (Brown ve Kappes, 2012). Saccomano ve College'nin tanıma göre ise derinlemesine okuma, zorlu bir metni daha iyi anlamak için kullanılan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Metnin ana fikrinin bulunmaya çalışıldığı hızlı bir okuma veya tarama tekniği değildir. Tam aksine zorlu metinlerin tekrar tekrar okunma yoluyla detaylarına inilmesidir. Alder (1940) ve Van Doren (1972) ise derinlemesine okumayı, metnin iskeletini ortaya çıkaran bir röntgen çekimi olarak tanımlamıştır. Derinlemesine okuma eğitimciler tarafından, özellikle üst kademelerde öğrencilere karmaşık metinlerin analizinin yapabilmeleri için öğretilen bir metot olarak benimsenmiştir (Stout, 2015). Shanahan (2014) ise şu şekilde tanımlamıştır: “ Bir metnin tam olarak ne söylediğini anlamada çok iyi olmadığımızı hepimiz biliyoruz. Derinlemesine okuma yapanlar ise sadece metnin mesajını kavramakla kalmıyor, ayrıca yazarın metni hangi bakış açısı ve tarzla yazdığını, yazarın metin yazımında hangi kelimeleri kullandığını ve metni nasıl yapılandığını bulmaya çalışıyorlar. Ek olarak ise, metnin derinliklerine iniyor, metnin niteliğini değerlendiriyor, diğer metinlerle karşılaştırıyor ve sonuçlarını belirliyor.” demiştir. Shanahan'ın derinlemesine okuma tanımı daha geniş bir ifade ile okuyucunun okuma sürecini ve metnin içeriğini daha iyi anlaması olarak tanımlanabilmektedir. Fisher ve Frey (2014) ise kısaca şöyle tanımlamıştır: “Derinlemesine okuma, karmaşık bir metni dikkatli bir şekilde tekrar okumaktır.” Hinchman ve Moore'a (2013) göre ise öğrencilerin karmaşık ve zorlu metinlerle karşılaştığında onları okumaya cesaretlendirmek ve analitik okuma yapmalarını sağlamak için tekrarlı okumalara dayanan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Daha kısa bir ifadeyle ise zorlu ve karmaşık metinlerle başa çıkma yoludur. Amerika' da 12. sınıf düzeyine kadar olan sınıfların matematik ve İngilizce Dil Öğretim standartlarını belirleyen CCSS'ye (Common Core State Standards) göre derinlemesine okumanın tanımı ise, metnin açıkça ne söylediğinin anlaşıldığı, metin ile etkileşim halinde olarak çıkarımlar yapıldığı ve metinden kanıtlar bularak sonuçların desteklendiği bir strateji olarak tanımlanmıştır (Serafini, 2013).

Burke'ye göre Derinlemesine Okuma'nın İçerikleri:

1. Kısa metinler kullan veya başka metinlerden alıntı yap
2. *Sınırlı* okuma öncesi aktivitelerle metin hakkında fikir edin
3. Metnine odaklan
4. Tekrar oku
5. Kalemle tekrar oku
6. Kafanı karıştıran şeyleri not al
7. Metni diğerleriyle tartış
 - a. Düşüncelerini yanındaki arkadaşınla paylaş
 - b. Düşüncelerini küçük gruplar halinde veya tüm sınıfa paylaş
8. Metinle ilgili soruları cevapla (Burke, 2014).

Burke'ye göre Derinlemesine okumanın aşamalarının belirgin bir sırası bulunmamaktadır. Derinlemesine okumanın aşamaları olarak kastedilen genellikle metne bağlı karmaşık sorulara odaklanmayı arttıran bir ders hazırlamada öğretmenlere rehberlik etmektir. Burke'ye göre Derinlemesine okuma, her tekrar okumayı içinde barındıran üç aşamadan meydana gelmektedir. Metni okurken üç aşamaya bağlı olarak üç okuma yapılmaktadır.

1. Okuma: Ana Fikir ve Detaylar

İlk aşamada okuyucular okuma için amaç belirler ve metni mümkün olduğunca bağımsız bir şekilde okur. Metnin yapısına ve okuyucuya göre ilk okuma bittikten sonra, metin tekrar sesli ve eşli okuma yaptırılarak tekrar okuma yaptırılabilir. İlk okuma ön çalışmasız olur ve öğrenciler metni ilk okurken kendi ön bilgilerini kullanarak okur. Metindeki ana fikre ve detaylara odaklanarak metnin unsurlarını ve yazarın vermek istediği mesajı anlamaya çalışır.

2. Okuma: Yapılandırma

2. okumada, okuyucu metnin bir parçasını veya tekrar okuma ihtiyacı hissettiği bir bölümünü seçer. Metni daha derinlemesine anlamak ve metnin ana fikri veya karmaşık gelen bölümlerini daha iyi anlamak için tekrar okuma yapar. Sonraki okumada öğrenciler gruplar veya eşler halinde metni tartışarak, yazarın metni nasıl ve neden yazdığı ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaya çalışır.

3. Okuma: Bilgi ve Fikirlerin Entegre Edilmesi

3. okumada okuyucular metnin daha da derinine inerek, ön bilgilerini de kullanarak metnin ilgili analiz ve sentez yapar. Okuyucular fikirlerini, küçük not kâğıtlarına, grafik düzenleyicilerine veya kâğıtlara yazabilirler. Okuyuculardan, hazırlanan metne bağlı soruları, metinden kanıtlar bulunarak cevaplamaları istenebilir.

Hinchman ve Moore'un (2013) incelediği derinlemesine okuma çalışmalarının çoğu aşağıdaki ortak noktalarda buluşmuştur:

1. *Tekrar Okuma*: Her okuma için farklı amaçlar edinerek okuma
2. *Not Alma*: Aktif bir okuyucu olmak için, metinde önemli görülen yerler, dikkat çekici bölümler, anlamı bilinmeyen kelimeler, önemli kelimeler hakkında notlar alma
3. *Özetleme*: Yapılan süreci tekrarlama ve tartışma
4. *Açıklama*: Metin hakkında sorular sorma ve cevaplama
5. *Belirlenen önemli yerler*: Belirlenen önemli yerlerin neler olduğunu ve neden önemli olduğunu tartışma

Çeşitli derinlemesine okuma çalışmaları incelendiğinde uzmanların bulunduğu belirli ortak noktalar bulunmaktadır. Bu ortak noktalar etrafında üretilen çalışmalar, stratejinin uygulandığı grubun ilgi, yaş ve bilişsel özelliklerine göre uygulamada değişiklikler gösterebilmektedir. Yapılan bu çalışmada eğitimin temel basamağı olan ilkökul grubu öğrencilerine ve ilkökul düzeyindeki araştırmalara odaklanılmıştır.

2.5.3. Derinlemesine Okuma Stratejisinin İlkokul Düzeyine Göre Yeniden Düzenlenmesi

Derinlemesine okuma yaklaşımı yaklaşık olarak 1900'lü yılların başından beri ortaokul ve lise seviyelerinde kullanılmaktadır. Ancak ilkokul düzeyindeki araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Fisher ve Frey, 2012). Ayrıca bu düzeydeki öğrencilerin, özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde disiplinlerle ilgili temel kavramları bilmesi beklenmektedir. Bu bilgiler ise genellikle yoğun, teknik ve soyut bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu bilgileri öğrenerek içselleştirebilmeleri için, disiplinlerle ilgili metinleri okuyup anlayabilmesi, metin ilgili düşüncelerini yazı diliyle ifade etmesi ve metni değerlendirebilmesi gerekmektedir. Derinlemesine okuma ise dikkatle seçilen karmaşık metinlerin, birden fazla okunarak analitik bir şekilde yorumlanması, metne bağlı soruların cevaplanması ve grupça tartışılmasını içermektedir. Bu içerikler sayesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte başa çıkabilmesi için zengin ortamlar sunacağı düşünülmektedir. Bu stratejinin ilkokul düzeyine indirgenmesi ise, öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisini karmaşık metinlerle mücadele aracı olarak kullanmasını sağlayacaktır (Fang ve Pace, 2013).

Derinlemesine okuma ilkokul sınıflarındaki küçük yaş grubu öğrencilerine karmaşık metinlerin okumasında yardımcı olacak ve ilkokula uyarlanabilecek bir öğretim sürecidir (Ensley ve Rodriguez, 2019). Ayrıca bu öğretim sürecinin temel eğitim basamağı olan ilkokuldan başlaması üst kademelerde yapılacak stratejik okumalara basamak oluşturacaktır. (Stout, 2012). İlkokul düzeyine uygulamak ise üst sınıflara göre biraz daha çaba gerektiren bir iştir (Fisher ve Frey, 2012). İlkokul seviyesine uyarlanırken de Derinlemesine okumanın değiştirilmemesi gereken birçok ortak yönün olduğuna karar verilmiştir. Metinler ortaokul düzeyindeki gibi yine karmaşık, kısa ve stratejinin bir parçası olacaktır. İlkokul sınıflarında metin daha kısa ve karmaşık olarak öğrencilerin tekrar tekrar okumasına izin verecektir (Stout, 2012).

Çalışmalarda, içerisinde derinlemesine okumanın yöntemlerini barındıran ve özüne dayanan çeşitli aşamalar belirlenmiştir. Bu aşamalar belirlenirken öğrencilerin sınıf düzeyleri, bilişsel gelişimleri ve ilgileri göz önüne alınmıştır. Ensley ve Rodriguez (2019) çalışmalarında derinlemesine okuma ile 1. sınıf öğrencilerine öğretim yaparken stratejilerini beş aşamadan oluşturmuşlardır. Bu aşamaları oluştururken dört temel özelliği esas almışlardır:

- a. Metni eleştirel bir şekilde incele
- b. Metni tekrar tekrar oku
- c. Metin hakkında dikkatli bir şekilde gözlem yap
- d. Metin üzerinde notlar al

Adım 1: Öğrencileri değerlendir

“Öğrencilerimiz ne biliyor ya da neyi bilmeye ihtiyaç duyuyorlar? Bir kelimenin anlamını bilmediklerinde ne yapıyorlar?” gibi sorulara cevap aranarak, öğrencilerin akademik durumu da göz önüne alınarak öğrenciler değerlendirilebilir. Tespitlerin yapıldığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlendiği, stratejinin uygulaması için ön hazırlıkların yapıldığı aşama olarak da düşünülebilir.

Adım 2: Bir metin seç

Öğrencilerin seviyesine göre zorlayıcı ama kısa bir metin bulunur. Amaç öğrencilerin karmaşık metin ile bağımsız bir şekilde mücadele etmesini sağlamaktır. En önemli konulardan birisi de ilgi çekici bir metin bulmaktır. Metin zorlayıcı olsa da ilgi çekmesi sebebiyle öğrenciler metni tekrar tekrar okuma isteğine sahip olacaktır. Eğer metin öğrenci için zorlayıcı ve karmaşık olursa öğretmen ve grup desteği alabilmektedir.

Adım 3: Stratejiyi modelle

Öğrencilere stratejinin aşamaları anlatılarak modellenir. Tekrar yapılan okumalardan ve aşamalarından detaylı olarak bahsedilir. Okuma sırasında not almalarını istenir. Özellikle 1. sınıflarda anlamını bilmedikleri kelime ile karşılaştıklarında daire içine alabilecekleri veya sembol kullanabilecekleri söylenir. Daha sonra kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışmaları sağlanabilir.

Adım 4: Pratik Yapmak İçin Fırsatlar Sağlayın

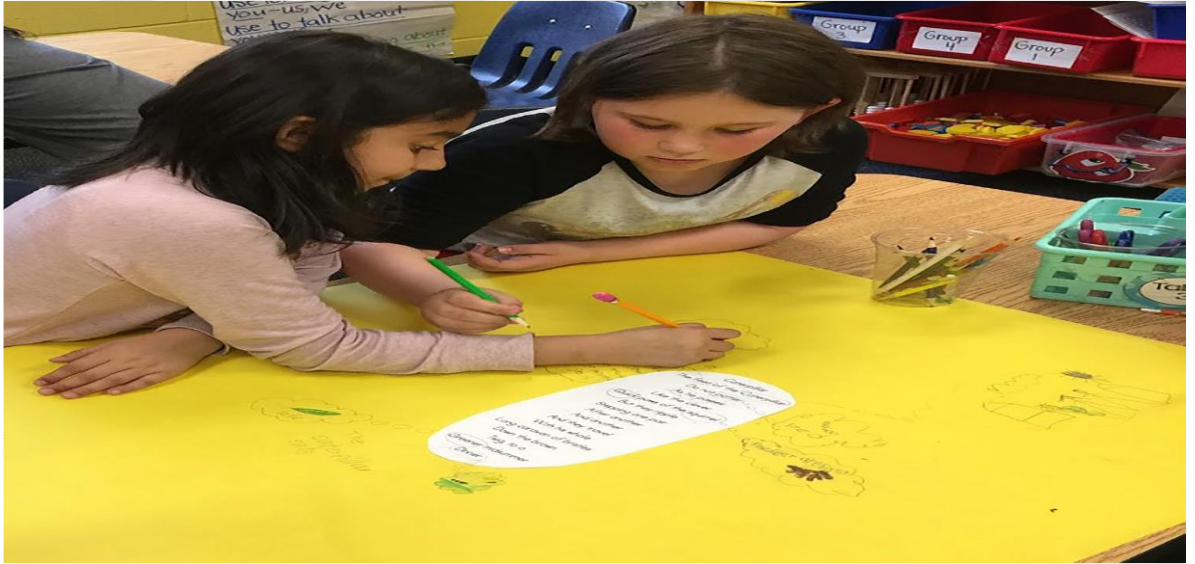
Stratejinin aşamalarıyla ilgili öğrencilerle birlikte öncesinde sınıfta ön uygulamalar yapılır. Amaç, öğrencilere desteklenmiş ve güven sağlayacak bir ortamda stratejiyi uygulama fırsatı vermektir. Bilinmeyen kelimelerin daire içine alınabileceği söylenerek, anlamını tahmin etmeleri ve üzerinde düşünmeleri sağlanır. Uygulamalara metin olarak daha kısa metinlerle başlanması uygundur. Daha uzun metinler, öğrenciler stratejiye aşina olduktan sonra tercih edilebilir. Her dersin sonunda strateji

ve aşamaları hakkında konuşularak, öğrenciler daha sonraki süreçler için, metinleri bağımsız bir şekilde okurken stratejiyi kullanmaya cesaretlendirilir. Öğrencilerin bu süreci küçük gruplar halinde birbirlerine destek olarak tamamlamaları için tekrarlanır.

Adım 5: Uygulama Yapmak İçin Fırsatlar Sağlayın

Öğrencilerin stratejiyi küçük gruplar halinde veya bireysel olarak uygulamaya başlamaları sağlanır. 3-4 kişilik gruplar halinde, büyük kâğıtlara veya fon kartonlarına öğrenciler düşüncelerini çizebilir, yazabilir veya not alabilirler. Gruplar işlerini bitirdiğinde düşüncelerini paylaşabilir veya karşılaştırılabilir. Zamanla öğrenciler bu aşamalara aşina olacaklar ve bağımsız bir şekilde not alma, anlamını bilmedikleri kelimeleri bulma gibi becerileri kazanmış olacaklardır.

Fotoğraf 2-1: 1. sınıf öğrencilerinin “Derinlemesine Okuma Stratejisini” Kullanarak Yaptığı Metin Okuma Örneği



(Ensley ve Rodriguez, 2019).

Sisson ve Sisson (2014), öğrencilerin zorlu ve karmaşık metinlerle mücadele etmesini sağlayan derinlemesine okuma dersini on adımda tasarlamıştır:

Tablo 2-3: 10 Adımda Derinlemesine Okuma Stratejisi ile Ders Tasarlama

Adım 1: Metin seçilir. (seviyelerinin biraz üzerinde)
Adım 2: Okuma için amaç belirlenir.
Adım 3: Bir metin türü seçilir. (Biyografi, anı, otobiyografi, bilgi verici, vb.)
Adım 4: Metinlerin ne şekilde okunacağına karar verilir. (Öğretmenin sesli bir şekilde okuması, bağımsız okuma, eşli okuma, sesli okuma, vb.)
Adım 5: 1. okuma süreci tamamlanır ve amaç belirlenir.(Metnin konusunu bulma)
Adım 6: Tartışma için zaman yaratılır.
Adım 7: 2. Okuma süreci tamamlanır ve görev belirlenir. (Yazarın amacını bulma)
Adım 8: Tartışma için zaman tanınır.
Adım 9: 3. Okuma süreci tamamlanır ve görev belirlenir. (Metne bağlı soruları cevapla)
Adım 10: Tartışma için zaman yaratılır.

Öğrencilerin bu stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulayabilmeleri için, kademeli şekilde hareket edilerek, başlarda daha kolay metinler seçilebilir, öğrencilere süreç esnasında gerekli destekler verilebilir. Adımlarda yapılan okumalardan sonra görevlendirmeler için verilen metnin konusunu ve yazarın amacını bulma konusunda öğrenciler ile alıştırmalar yapılabilir. Ayrıca not alma becerisiyle ilgili gerekli açıklamalar ve uygulamalara yer verilebilir (Sisson ve Sisson, 2014). İlkokul öğrencilerinin öğrenme hızı ve bağımsız hareket kabiliyetleri uygulayıcı tarafından göz önünde bulundurularak, sürecin dikkatli bir şekilde yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmen hazırlığı ve öğretmen desteği büyük önem taşımaktadır.

2.5.4. Derinlemesine Okuma Stratejisinin Bileşenleri

İlkokul düzeyindeki yapılan derinlemesine okuma stratejisi çalışmaları incelenmiş ve araştırmalarda bazı temel bileşenler olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda stratejinin ilkökul düzeyine uyarlanması, stratejinin temel bileşenlerinden yola çıkarak şekillendirilmiş ve düzenlenmiştir. Her araştırmacı temel bileşenlerden yola çıkarak, çalışmalarını ilkökul seviyesine göre uyarlamıştır. Örneğin; Brown ve Kappes (2012) derinlemesine okumanın bileşenlerini; kısa, nitelikli ve karmaşık bir metnin seçilmesi; metnin bireysel olarak okunması; öğretmen veya öğrenci önderliğindeki grubun yüksek sesle okuması; metnin farklı öğelerine odaklanan metin tabanlı sorular ve tartışma; öğrenciler arasında tartışma ve metinle ilgili yazma çalışmaları olarak belirlemiştir. Fisher ve Frey (2012) ise derinlemesine okuma stratejisinin uygulamasında temel özelliklerin şunlar olduğunu belirtmektedir: Kısa ve karmaşık metinler, tekrar okuma, not alma ve metne bağlı sorulardır.

Shanahan (2014) ise tekrar okuma bileşenine değinerek, stratejisini üç okuma aşamasından oluşturmuştur. 1. okuma metnin genel anlamını anlamak için, 2. okuma metnin yapısına ve derinliklerine inmek için, 3. Okuma ise metni değerlendirme ve analiz etmek olarak belirlenmiştir. Benzer olarak Lapp (2013) de aşamalarını tekrarlı okumalardan oluşturarak Fisher ve Frey'e benzer olan bir stratejiyi tarif etmiştir.

Hinchman ve Moore'e (2013) göre ise öğrencilerin amaçlı ve stratejik bir şekilde karmaşık metinleri okumaları, onların okuduklarını analiz etmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca gençlerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağlayacağını düşünmektedir. Ancak stratejinin olumlu etkileri için, derinlemesine okuma dersi tasarlarken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İncelenen çalışmalar sonucu, derinlemesine okuma stratejisi ile işlenecek bir ilkökul dersini tasarlayabilmek ve ayrıntılarını daha iyi anlamak için, stratejinin ortak olan temel bileşenleri belirlenmiş ve her bileşen ilkökul düzeyinde ele alınarak taşınması gereken özellikler detaylandırılmıştır.

1. Tekrar Okuma: Derinlemesine okumanın bileşenleri zengin bir tartışma ortamı yaratmak için, tekrar tekrar okumayla ve metne bağlı sorular aracılığıyla ancak anlaşılabilen karmaşık bir metin parçasının kullanılmasını gerektirmektedir (Boyles, 2013). Öğrencilerin derinlemesine okuma ile meşgul olduklarının temel göstergelerinden biri tekrar okumadır. Derinlemesine okuma için seçilen metinlerin

daha derinlemesine incelenmesi için hızlı bir şekilde tek okumayla bırakılmaları olası değildir. Bu nedenle sınıf seviyesine bakılmaksızın, öğrencilerin derinlemesine okuma dersinin bir parçası olarak metni yeniden okumaları beklenmektedir. İlkokulda bunu bazı öğrenciler yapabilir veya yapamayabilir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilere sesli okuma yapabilmektedir. Sadece amaca dayalı okuma stratejisi için değil, hangi okuduğunu anlama stratejisi olursa olsun, öğrencinin metinle birden fazla kez etkileşiminin olmasında fayda vardır (Fisher ve Frey, 2014b). Metinler, öğrencinin metni tekrar okuma ihtiyacı hissedeceği gerekli nitelikleri taşıyarak, öğrencinin her tekrar okuyuşta metni daha derinlemesine anlamasını sağlamaktadır.

2. Kelime Bilgisi: Kelime dağarcığı okuma materyali ile anlam kurmada köprü görevi görmekte; aynı zamanda okuduğunu anlayamayan okuyucuların önündeki en büyük engellerden biri olarak dikkat çekmektedir. Okuyucunun eğer metni anlamak için yeterli kelime bilgisi yoksa bilişsel tüm enerjisini bilmediği kelimelerin anlamını bulmaya harcayacak ve dolayısıyla metnin bütünündeki anlamı göremeyecektir. Aslında öğretimde kullanılabilecek çeşitli kelime dağarcığı geliştirme stratejileri mevcuttur. Öğrencilerin sınıf düzeyine uygun kelime listesi oluşturarak işe başlanabilir. Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulmak için metnin içindeki kullanım yerine ve analize odaklanarak, doğal okuma yoluyla kelime dağarcığını öğrenciden tahmin etmesini bekleyerek öğretmek de seçilebilir. Bu öğrenciler için kalıcı bir yöntem olacaktır. Tekrarlanan okumalar, daha derin analizler ve yapılandırılmış bir okuma sağlayacağı için derinlemesine okuma, öğrencileri desteklemek ve kelime dağarcığını geliştirmek için doğal bir çerçeve olacaktır (Sisson ve Sisson, 2014). İlk kademelerde, bir kelime veya öğrencilerin bilmeyeceği kelimeleri daire içine alarak başlanabilir. Kelimenin anlamını bulmak için öğrencilere cümleyi tekrar okuma yoluyla kelimenin anlamı tahmin ettirilebilir (Ensley ve Rodriguez, 2019). Böylece öğrenci anlamını bilmediği veya ilk kez karşılaştığı bir kelime ile başa çıkabilme yollarını bilecek ve bu durum okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilecektir.

3. Not Alma: Daha önce belirtildiği gibi derinlemesine okuma stratejisinin önemli bir unsuru, karmaşık metinlerin birden fazla kez okunarak üzerine not alınmasıdır (Fisher ve Frey, 2014). Okuyucular okuma esnasında not alırken yavaş ilerleyerek metni daha iyi kavrayacaklardır (Stout, 2015). Not alma analitik okumanın önemli bileşenlerindendir. Genellikle not alma lise ve üniversitede kullanılan bir alışkanlık haline gelmiştir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin not alma becerileri ve

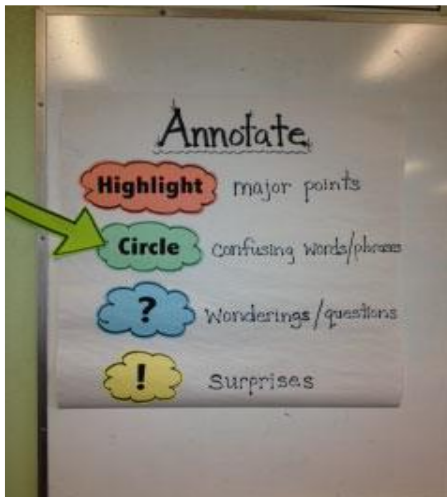
deneyimleri çok sınırlıdır. Bunun üzerine ilkokul 3. sınıf kademesine uygun not alma sembollerinin oluşturulması çalışmaya katılan öğretmenler tarafından da uygun görülmektedir (Fisher ve Frey, 2012). Böylece ilkokul öğrencileri not alma becerisiyle tanışma ve deneyimleme fırsatıyla çok erken yaşlarda tanışmış olacaktır. Not alma öğrencinin metinle ilgili düşüncelerini, yorumlarını veya meraklarını yazıyla anlatarak ve işaretleyerek anlamayı derinleştirmenin bir yoludur. İlk kademelerde, bir kelime veya öğrencilerin bilmeyeceği kelimeleri daire içine alarak başlanabilir (Ensley ve Rodriguez, 2019). İlkokul seviyesindeki öğrenciler ilgi çekici olması adına da, not almak için yapışkan renkli kâğıtlar kullanabilirler (Stout, 2015). Ayrıca metin kâğıtlarının yan taraflarına öğrencilerin okuma esnasında rahatça not alabilmesi ve kendilerini ifade edebilmesi için özellikle boşluklar bırakılabilir (Fisher ve Frey, 2012).

Konuya farklı bir açıdan bakan Hamilton'a (1993) göre ise öğrencilerin notlarını incelemek, okuma sürecine dair bilgi veren bir değerlendirme aracıdır. Böylece sınıf düzeyi arttıkça not alma sembolleri artırılarak çeşitlendirilebilir. Strateji uygulanırken metnin analizinde ve tartışmada üç temel soruya cevap aranmaktadır:

- 1) Bu metin hangi konu hakkında yazılmıştır. (Metnin konusu)
- 2) Metnin yapısı nasıl düzenlenmiştir?
- 3) Yazarın bakış açısı nedir? (Yazarın amacı) (Fang ve Pace, 2013).

Gerekirse öğrencilere strateji aşamalarında bu üç sorunun cevabı yapışkanlı kâğıtlara veya metin kâğıdına not alınması istenebilir.

Fotoğraf 2-2: Not Alma Becerisine Yönelik Hazırlanan Sembol Kartları



Örnek not alma kartı ve sembolleri
(Lapp, Grant, Moss ve Johnson, 2013).

4. Metin Yapısı:

Derinlemesine okuma stratejisi sayesinde öğrenci metinle bir bağ kurmakta, her tekrar okuyuşunda biraz daha metni derinlemesine anlama fırsatı bulmaktadır. Bu metni derinlemesine anlama; çıkarım yapma, metindeki ipuçlarını yakalama, günlük hayatla ilişkilendirme, bilgiyi işlevsel olarak kullanma gibi birçok süreci de beraberinde getirmektedir. Ancak öğrencinin metni tekrar okuma isteğinin açığa çıkması için derinlemesine okuma metinlerinin birtakım özellikleri taşıması gerekmektedir.

Derinlemesine okuma öğrencilere karmaşık yazıların analizi için öğretilen, içerisinde birçok yöntemi de barındıran bir okuduğunu anlama stratejisidir. Stout (2015) derinlemesine okuma metinlerinin kısa ve okuyucuya tekrar okuma ihtiyacı hissettirecek kadar karmaşık olması gerektiğini savunur. Hinchman ve Moore’a (2013) göre öğrenciler, ilginç ve değerli buldukları metinleri okuduklarında ve okuduklarını kişisel yaşamlarıyla, diğer metinlerle ve ön bilgileriyle bağlantı kurabildiğinde başarılı bir şekilde anlayabilmektedir. Öğrencilere sunulan metinler, yaş grubuna göre ilgilerini çekebilecek, bilişsel özelliklerine göre anlayabilecekleri ve günlük hayatla bağlantı kurabilecekleri metinler olması metnin niteliğini arttıran özelliklerdir.

Sonuç olarak, derinlemesine okuma stratejisi uygulayıcılarının, uyguladıkları öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alarak; kısa, karmaşık ve nitelikli konularla donatılmış metinleri öğrencilerine sunması uygun görülmektedir.

Tablo 2-4: “Derinlemesine Okuma Stratejisi” Metni İçin Kontrol Listesi
✓ Metin öğrenciler için merak uyandıracak mı? ✓ Metin yeniden okuma gerektirecek mi? ✓ Öğrencilerin metnin anlamını kavramaları için metnin bölümlere ayrılması gerekir mi? ✓ Öğrencilerin metni tam olarak anlamalarını sağlamak için sınıf içi tartışmalara gerek var mı? ✓ Bir derinlemesine okuma dersi için planlanan süreye uygun mu?

(Sisson, 2014, s. 37).

5. Metnin Türü ve Konusu:

Birkaç tane üst düzey kelimenin bulunduğu ve öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ilgilerini çekecek metin konuları seçmek gerekmektedir. Metinlerin tekrar tekrar okumayı gerektirecek karmaşıklıkta olması ve seviyelerinin biraz üzerinde olması, derinlemesine okuma stratejisinin gerekli verimi sağlaması için uygun ortamı oluşturmaktadır. Seçilen metin, gerekli nitelikleri taşıdığı takdirde bir şarkı, bir şiir, kitap veya bir metnin karmaşık bir kısmından alınmış bir bölüm de olabilir (Ensley ve Rodriguez, 2019).

Uzmanlara göre metin türleri bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki tür altında ele alınmaktadır. Anlatı yapısının aynı kalması bakımından metin türleri içinde hikâye edici metinler, bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşılmaktadır. Anlamı bilinmeyen kelime varlığı, açıklayıcı metin okumada öğrenci motive eksikliği, kurgusal olmayışı gibi nedenlerle bilgilendirici metinler daha zorlayıcı olma eğilimindedirler (Sisson ve Sisson, 2014). Nell Duke yıllar önceki notlarında, ilköğretim çağındaki çocukların özellikle bilgilendirici metinleri anlamada zorluk yaşadığını savunmaktadır (Fisher ve Frey, 2014a). Bilgilendirici metinler okunurken, okuduğunu anlama stratejisine daha çok ihtiyaç duyulduğu için, derinlemesine okuma özellikle bilgilendirici metinleri anlama mücadelesine daha fazla katkı sağlayabilmektedir.

Amerika'daki "Ulusal Değerlendirme Yönetim Kurulu (2008) " bilgilendirici metinlerin içeriklerini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

1. Biyografiler ve Otobiyografiler
2. Tarih, sosyal bilimler, bilim ve sanat ile ilgili kitaplar
3. Grafik, tablo ve teknik bilgileri içeren metinler
4. Dijital kaynaklar

Öğrencileri zorlayan ve belki de okumaktan vazgeçtiren bu konuları içeren bir metinle karşılaştıklarında, derinlemesine okuma, öğrenciler için güçlü bir mücadele aracı olabilmektedir. Bunun yanında kullanılan hikâye edici metinlerin de gereken derinlemesine okuma metin niteliklerini taşıması gerekmektedir.

6. Metne Bağlı Sorular:

Derinlemesine okumanın etkililiğini arttıran bir başka konu ise öğrencilerin metin hakkında birbirleriyle konuşmalarıdır. Akranlar arası iletişimin sağlanamadığı bir metnin derinlemesine okuma için uygun olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle metin hakkında konuşmaları, tartışmaları gerekmektedir. Ancak çoğu öğrencinin metin ile ilgili konuşmasını sağlamak için, metinle ilgili sorular sorulması gerekmektedir. Bu öğrencilerin soru sormayacakları veya sadece cevaplara odaklanması demek değildir. Metne bağlı sorular etkileşimi arttırmak için kullanılmaktadır (Fisher ve Frey, 2014c). Derinlemesine okumada metne bağlı sorular, öğretmenlerin öğrencinin odaklanmasını istediği noktayla ilgilidir ve metinle etkileşime girmesini sağlamaktadır. Okuyucunun kendi kişisel bağlantılarından çok, metnin ne söylediğine odaklanmasından ötürü diğer soru türlerinden ayrılmaktadır. Soruların cevapları kolayca bulunamayabilir ve cevaplama öğrencilerin okumalarını ve tekrar okumalarını gerektirebilir. Sorular, okuyucuları tekrar okuma ve daha derin analiz için metne geri döndürecek şekilde oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin sordukları sorularla, öğrencileri bilişsel düşünme seviyelerinde analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama basamaklarına taşıyacak nitelikte sorular sorması önemlidir (Lapp, Moss, Grant ve Johnson, 2015).

Bu stratejide ve diğer okuma stratejilerinde olduğu gibi öğretmenlerin öğrencilere nasıl soru sordukları da büyük önem taşımaktadır. Sorular öğretmenlerin kendi kişisel deneyimlerine ve düşüncelerine bağlı olmaktan ziyade metne bağlı sorular olmaktadır. Sorulan bu sorular cevaplanırken, metinden kanıtlar içermeli ve metinden kanıtlarla desteklenmelidir. Hazırlanan metne bağlı soruların hiyerarşisi genel olarak şu şekildedir:

1. “Metin ne demek istiyor?” gibi genel anlama soruları
2. Yazarın amacı ve kelime soruları
3. Metnin anlamı ve metinlerarası bağlantı soruları
4. Metnin okuyucuya verdiği fikirleri ve hisleri içeren sorular

(Fisher ve Frey, 2012).

Tablo 2-5: Hazırlanan Metne Bağlı Soruların Aşamaları ve İçerikleri

Soru Aşamaları	Soru İçerikleri
1) Metin ne demek istiyor?	Genel anlama soruları Anahtar kelimeler
2) Metin ne şekilde yapılandırılmış?	Kelimeler Metin yapısı Yazarın amacı
3) Metnin anlamı nedir?	Çıkarımlar Fikirler ve tartışmalar Metinlerarası bağlantılar

(Fisher ve Frey, 2014).

Fisher ve Frey'e (2012) göre yapılan derinlemesine okuma çalışmalarındaki metne bağlı sorular ayrıca öğrencilerin, soruların cevaplarını bulmak için tekrar tekrar okumasını ve metinden kanıtlar bularak soruları cevaplamasını sağlamıştır.

Derinlemesine okuma stratejisinin felsefesine ve aşamalarına uygun olarak hazırlanan metne bağlı soruların niteliğini arttırmak için aşağıdaki özelliklere dikkate edilmesinde fayda vardır.

Sorular;

1. Öğrencileri meraklandıran,
2. Öğrencilerin metinle etkileşime girmesini sağlayan,
3. Genel anlama ve aynı zamanda tekrar tekrar okumayı gerektirecek derin anlama sorularından oluşan,
4. Çıkarımlarda bulunmasını sağlayan,
5. Metinden kanıtlar bularak cevaplanan sorular olması uygulamanın verimini arttırmaktadır.

7. Öğretmen Desteği: Sürecin tasarlanmasında ve planlanmasında öğretmen faktörü büyük önem taşımaktadır. Yapılan plan, uygulamanın gidişatını belirlemekte ve stratejiye yön vermektedir. Uygulamanın öngörülü ve detaylı bir şekilde

planlanmasından sonra, öğretmen süreç esnasında da büyük bir rol üstlenmektedir. Özellikle uygulamanın ilk haftalarında, öğrencilerin stratejiyi uygulama konusunda pratiklik kazanması için öğretmen desteği gerekebilmektedir. Öğretmen, ihtiyacı olan öğrenciye gerekli desteği süreç esnasında veya süreç sonunda sağlayarak uygulamanın verimli bir şekilde ilerlemesine büyük katkı sağlamaktadır. Öğretmen gerekirse öğrenci grubunun ihtiyaçları doğrultusunda yaşanabilecek olumsuzlukları öngörerek, bu durumları dikkate alarak planını tasarlamasında fayda görülmektedir.

2.5.6. Derinlemesine Okuma Stratejisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Derinlemesine okuma stratejisi ilk çıktığı zamanlarda üst kademelere uygulanırken, günümüze doğru dikkatleri çekmeye başlayarak, ilkökul seviyesinde de çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Derinlemesine okuma stratejisi üzerinde çalışan önde gelen araştırmacılar, ilkökula uyarlanması için çeşitli çalışmalar yapmıştır.

Derinlemesine okumanın günümüze ve alt kademelere nasıl uyarlanacağına dair strateji sisteminin belirli bir çerçeve içine alınması için, öğretmenlerle çalışmalara yer verilmiştir. Özellikle derinlemesine okumanın ilkökul kademesine uyarlanışına öncülük eden Fisher ve Frey yapmış olduğu çalışmalarla bu stratejinin okuyucudaki etkisinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Fisher ve Frey (2012) çalışmasında, derinlemesine okumanın ilkökul öğrencileri için uygun bir öğretim rutini olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla okul öncesinden başlayarak 6. sınıfa kadar olan bütün kademelerden ikişer öğretmen seçilmiştir. Seçilen bu öğretmenlerde, mesleğinde en az on yıl tecrübeli olma şartı, yüksek lisans yapmış olma şartı gibi kısıtlar aranmıştır. Çünkü bu stratejiyi etkili bir şekilde uygulayabilecek, öğrenciler üzerinde etkili ve derinlemesine okumayı keşfetmek için araştırmacılarla işbirliği içinde çalışabilecek öğretmenlerle çalışılmak istenmiştir. Uygulamanın ardından katılımcı öğretmenlerin arasında tartışmaları istenmiş ve araştırmacılar tarafından da gözlemlenerek notlar alınmıştır. Çalışmalar sonucunda derinlemesine okuma ilkökula uygulanabilir mi? “Nasıl uygulanabilir?” gibi sorulara cevaplar aranarak, öğretmenlerin alan notlarından ve gözlemlerinden faydalananarak, her kademe için nasıl uygulanabileceğine dair bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilere göre stratejinin ilkökul düzeyine uyarlanabileceği, ilkökula uyarlanmanın diğer kademelere göre daha fazla çaba gerektiren bir iş olduğu ve eğer uygulanmak istenirse belirlenen beş temel özelliğe göre amaca dayalı tekrar dersinin yapılandırılması gerektiği sonucuna

varılmıştır. Çalışmaya göre beş temel özellik şöyledir: Kısa ve karmaşık metinler, metinle ilgili sınırlı ön bilgilendirme veya hiç olmaması, tekrar okuma, metne bağlı sorular ve not alma olarak belirlenmiştir.

Derinlemesine okumaya ilkökul düzeyinde işlevsellik kazandırmak için öğretmenlerle devam eden çalışmalarda, Fox (2017) 14 sınıf öğretmeni ile çalışmasını yürütmüştür. Çalışmanın amacı, derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul düzeyinde uygulanması ve ilkökul öğretmenlerinin derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili algılarını ve görüşlerini belirlemektir. Öğretmenlerin ve araştırmacıların gözlem ve verileri yoluyla, derinlemesine okumanın yararları ve uygulamada karşılaşılan zorluklar ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre derinlemesine okumayı birinci sınıfa uygulamanın çeşitli zorlukları vardır. Ayrıca uygun metin seviyesinin seçilmesi ve derinlemesine okuma aşamaları için yeterli sürenin ve planlamanın yapılması gerekmektedir. Anket sonuçları ise, birinci sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıftaki çocukların genellikle derinlemesine okuma stratejilerini bağımsız olarak uygulayamadıklarını ve kendilerinin temel bir amaca dayalı eğitiminden geçmeleri gerektiğinin farkında olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okuma becerisindeki seviyeye göre yöntemin verimliliği değişkenlik göstermektedir. İkinci sınıf öğretmenleri ise derinlemesine okuma dersi planlamanın kolay olmadığı ve zaman alıcı bir süreç olduğu konusunda hem fikir olmaktadır. Bunun öncesinde temel bir eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler. Üçüncü sınıf öğretmenleri ise üçüncü sınıf öğrencilerinin bağımsız olarak derinlemesine okuma stratejisini uygulayamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler ayrıca stratejiyi planlamanın zaman alıcı ve hazırlık gerektiren bir iş olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın sonunda, derinlemesine okuma ile ilgili öğretim uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel doğasına ve ilkökul düzeyindeki öğrencilerin eğitim sırasındaki okuma yazma becerilerine bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın tüm bu verilerine göre, stratejiyi uygulayan eğitimcinin bir alt yapıya sahip olması gerektiği ve ciddi planlama ve hazırlığın sonucunda, uygun metinler ile verim elde edebileceği sonucuna varılmaktadır.

Paul (2017) 4.-12. sınıf düzeylerindeki matematik, fen ve tarih öğretmenleri ve öğretmenlerin alanlarında derinlemesine okuma stratejisinin kullanımı ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma özellikle Tarih, Fen ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi alanlarında derinlemesine okuma stratejisini uygulamak için

neler yaptıklarını belirlemeye çalışmaktadır. Bu çalışma için kapsayıcı soru “Tarih, fen ve matematik öğretmenleri disiplinlerinde derinlemesine okumalar yapmak için hangi stratejileri kullanıyor?” sorusudur. Ayrıca öğretmenlerin, disiplinleri için okuma stratejileri konusunda mesleki gelişim aldıktan sonra, disiplinlerinde nasıl derinlemesine okuma yaptığının rapor sonuçları ve bu stratejileri, öğretmenlerin disiplinlerindeki uzmanların nasıl kullandığı karşılaştırılmak istenmiştir. Çalışmanın sonunda uzmanlar, öğretmenlerin kendi alanlarında, öğrencilerin analitik okuma yapabilecekleri stratejileri kullanmadıkları sonucuna varmışlardır.

Kerkhoff ve Spires (2015) derinlemesine okuma stratejisinin, öğrencinin karmaşık metinleri anlamasında, anlamayı derinleştirdiğini ve arttırdığını düşünen 12 adet ilkokul ikinci sınıf öğretmeni ile bu çalışmayı yürütmüştür. Çalışmada “İkinci sınıf öğretmenleri derinlemesine okuma ile öğretimsel başarıyı arttırdığını nasıl anlar?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için dört kaynaktan veri toplanmıştır. Bu kaynaklar: 1. Öğretmen alan notları, 2. Gözlemler, 3. Öğretmen tarafından oluşturulan ders planları ve 4. Odaklanılan grubun aldıkları notlardır. Çalışmada, üç tema etrafında derinlemesine okumayı ikinci sınıf düzeyine uyarlamışlardır. Bu temalar: Derinlemesine okuma için uygun metinlerin seçilmesi, derinlemesine okumanın yapı iskelesini oluşturmak ve modellemektir. Çalışmanın sonunda araştırma oluşturulan veriler üç tema altında değerlendirilmiştir. Öğretmenler bu stratejinin hem faydalı gördüğü noktalarını, hem de uygulamada karşılaştıkları zorlukları belirtmiştir. Çalışmada yürütülen üç temaya göre, metinlerin seçimlerinde, öğrencilerin geçmiş yaşantı ve ilgileri doğrultusunda kısa metinler seçilmiştir. “Bir kitabın tamamı yerine bir veya birkaç kısa ve değerli pasaj seçerek uygulama yaptım. Bu kısa metinler bir okuma grubunda birden çok kez okunabilir ve metnin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.” ifadelerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler bu seçimin derinlemesine okumayı daha gerçekçi hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, stratejiyi daha önce uygulamadıkları ve aşına olmadıkları için uygulamada zorlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, derinlemesine okumada bilgilendirici metnin önemini fark ettiklerini, bu konuda kaynakların yetersiz olduğunu ve nasıl erişeceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Çalışmanın sonunda, anaokulu düzeyine kadar öğretmenlerin karmaşık metinlerle mücadele için okuduğunu anlama stratejileri uygulayabildiğini, derinlemesine okuma ile öğrencilerin kendi gelişimlerinde ilerleme kaydettiklerini ve bunun farkında oldukları, ilkokul seviyesine uyarlanması için aşamalarında değişiklikler yapıldığını vurgulamışlardır.

Fisher ve Frey'in (2014a) çalışmasında, "Derinlemesine okuma uygulamasında sorunlarla karşılaşıldığında öğretmenler neler yapmalıdır?" sorusuna cevap bulmak için birçok öğretmenle görüşülmüştür. Bu sorulara cevap aramak için uygulamayı gerçekleştiren üçüncü-sekizinci sınıf seviyesi ve arasında ikişer adet olmak üzere toplam 12 adet öğretmenle çalışma yürütülmüştür. Seçilen bu öğretmenler gerçek anlamda derinlemesine okuma hakkında bilgi ve deneyime sahip kişilerden özellikle seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerin uygulamalarından elde edilen alan notlarından veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu öğretmenler derinlemesine okumayı dört temel üzerinde yapılandırmıştır. Bunlar diğer çalışmalarda da sıkça belirtilen tekrar okuma, not alma, metne bağlı sorular ve grup tartışmalarıdır. Ayrıca karmaşık ancak kısa metinlerin derinlemesine okuma ile okunmasının, öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Derinlemesine okuma derslerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerle kanıtlanarak, karmaşık metinleri daha iyi anlamalarını sağladığı ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, derinlemesine okuma derslerinin öğretmenler tarafından iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Öğrencilerin, karmaşık metinlere verdikleri yanıtlar beklendiği gibi gelişmeyebileceği için çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurmak sürecin verimliliği için iyi olacaktır. Strateji yapısına rağmen bazı öğrenciler metni derinlemesine anlayamamıştır. Bu durumlarla karşılaşabileceğini tahmin eden öğretmenler beş adet acil durum planını devreye sokmuştur. Bunlar: Okuma amacını yeniden oluşturma, olası cevap yerlerini belirlemek için soruları analiz etme, yönlendirme ve işaretleme, modelleme ve ek açıklamalar yapmak olmuştur. Bu verinin sonucuna göre ise öğretmenlerin, derinlemesine okumanın yapı iskelesini ve aşamalarını anlamayan öğrencilerine destek uygulaması gerekebilmektedir.

Lapp, Grant, Moss ve Johnson (2013) yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin özellikle günümüzde sıkça karşılaştığı bilimsel ve karmaşık metinlerle başa çıkma yolu olarak derinlemesine okuma stratejisinden ve birkaç öneriden bahsetmiştir. Öğrencilerin karşılaştığında özellikle bilgi verici veya bilimsel olan metinlerde yaşadıkları zorluklara değinerek, derinlemesine okuma bunun için bir yol olarak gösterilmektedir. Çalışmada, öğrencilerin derinlemesine okuma aşamalarında göstermiş oldukları çaba sayesinde, zorlu metinlere kararlı bir tavırla yaklaşma ve zorlu metinlerden anlam bulma yeteneğini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Çalışmadaki öğretmenler tarafından da belirtildiği gibi, bir metni yakından incelemek öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamalarına, bilgileri eleştirel bir şekilde

incelemelerine, metinle iletişim kurmalarına ve en önemlisi de süreci eğlenerek geçirmelerine katkı sağlamıştır.

Welsch, Powell ve Robnolt (2019) çalışması beşinci sınıf öğretmeni olan Maggie Gray'in derinlemesine okuma kullanımını gerekli görmesi ve bunun üzerine literatürdeki makaleleri tarayarak yeterince çalışmaya rastlamaması sonucunda "5. sınıf öğrencileri ile derinlemesine okuma stratejisi yapılabilir mi?" sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmada derinlemesine okuma stratejisinin günümüzde ilkökul ve ortaokullarda sıkça kullanımına yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca 12. sınıfa gelen öğrencilerden üst düzey okuma ve anlama becerileri beklentisi dile getirilmiştir. Bunun üzerine literatür taranmış ve çalışmalar analiz edilmiştir. Ancak yapılan çalışma güncel olmasına rağmen, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde, derinlemesine okuma stratejisine dair öğretmenlere rehberlik edecek yeterli bilimsel çalışma ve araştırma bulunmadan uygulanmaya devam ettiği vurgulanmıştır. Bu bilimsel çalışmaların çeşitliliği ve uygulama temelli olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Fisher ve Frey (2014b) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, devletin anadili olan İngilizce öğretim programı okuma becerileri ölçütlerine göre, derinlemesine okuma stratejisinin, okuma becerisi düşük düzeyde olan öğrenciler üzerinde akademik başarıyı arttırıp arttırmayacağını belirlemektir. Çalışmada bir otorite olarak kabul edilen Aspen Enstitüsü'nün derinlemesine okuma tanımı kabul edilmiştir. Aspen Enstitüsü'nün tanımına göre derinlemesine okuma, öğrencilerin bir metnin kısa bir parçasını tekrar tekrar okuma yoluyla incelemesini içermektedir. Metne bağlı sorular ve tartışma yoluyla öğrencilerin metnin konusunu, kelimelerini, ana fikrini derinlemesine anlaması beklenmektedir. Çalışmada uygulanan derinlemesine okuma da bu tanıma göre yapılandırılmıştır. Tanıma göre çalışmada şu belirgin özelliklere odaklanılmıştır: Kısa ve karmaşık metinler, tekrar okuma, not alma, metne bağlı sorular ve metnin tartışılmasıdır. Çalışmanın örneklemini, 3 farklı okuldan seçilen 7. ve 8. Sınıf kademesi öğrencilerinden oluşan 75 deney, 247 kontrol grubu olmak üzere toplam 322 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen bu öğrenciler okuma beceri puanları %40'ın altında olan, içerisinde bireysel eğitim planı (BEP) bulunmayan, okuma becerisi düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubuna öğretmen liderliğinde bilgisayar temelli bağımsız okuma yaptırılmıştır. Deney grubuna ise, derinlemesine okuma yöntemi ile okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Derinlemesine okuma yapan öğrencilere öğretmen tarafından bir metin dağıtılmıştır ve uygulamalar yaklaşık 40 ile 55 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar çeşitli

okuma testleri ve analitik okuma envanterleriyle bireysel olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda bu çalışma okul sonrası uygulanan bir program olduğu için isteğe bağlı olmaktadır ve deney grubunda katılım oranı isteğe bağlı olmasına rağmen kontrol grubuna göre daha yüksektir. Özellikle öğrencilerin öz algılarında ve katılım durumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bir başka önemli sonuç ise öğrencilerin önceki performansları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin daha büyük bir ilerleme kaydetmiş olmasıdır. Derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin karmaşık metinleri derinlemesine anlamasında faydalı olduğu görülmüştür.

Dakin (2013) çalışmasında, “Derinlemesine okuma stratejisi bir metni anlamada faydalı mıdır?” sorusunun cevabını aramıştır. Çalışmada bir sosyoekonomik düzeyi düşük, akademik açıdan yaşitlarının gerisinde kalmış, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) uygulanan bir adet 6. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrenci bağımsız çalışmakta zorlanmakta ve yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Okuması iyi durumda olan öğrenci, kelimeleri yüksek düzeyde bilmekte ancak okuduğunu anlayamamaktadır. Çalışmada karma yöntem kullanılarak, yaklaşık 30’ar dakika süren 5 seans uygulanmıştır. İlk oturumda öğrenciye ön öğretim uygulanmış, metnin konusu, yazarın amacı gibi çeşitli beceriler öğretilmiştir. Veriler öğrenci-öğretmen anketleri, araştırmacı-öğretmen alan notları, röportajlar ve ses kayıtları yoluyla elde edilmiştir. Öğrencinin nicel olarak gelişimini ifade etmek için ise metin sorularına verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda doğru öğrencinin daha fazla soru yanıtlayabildiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin derinlemesine okumayı uygularken çok dikkatli planlama yapmaları, kısa, karmaşık ve doğru metinler seçmeleri gerektiği düşünülmektedir. Strateji esnasında öğrencilerin öğretmene bağımlı olarak değil ondan destek alarak yoluna devam etmesi ve öğretmenlerin öğrencileri kademeli olarak bağımsızlaştırması gerektiği belirtilmektedir.

Fisher ve Frey (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 45 öğretmen ile görüşülmüş, 4.-12. sınıf arası 327 öğrenci ile çalışılarak veriler elde edilmiştir. Seçilen 17 okul arasından tekrar rastgele seçim yapılarak üç odak grubuna uygulama yapılmıştır. Derinlemesine okuma ile ilgili öğrenci ve öğretmen bakış açılarına göre araştırma sorusunu cevaplamak için nitel veri toplama tekniklerinden olan fenomenoloji kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci sonuçlarını

birçok açıdan birbirine benzer sonuçlar vermiştir. Bu çalışmaya katılanlar, derinlemesine okuma stratejisinin bir metni derinlemesine analiz etmede yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin derinlemesine okuma eğitimi sırasında daha fazla sorumluluk alma ve katılımları olduğunu ve sonuç olarak süreç boyunca yoğun çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar genel olarak süreci ilgi çekici ve verimli bulmuştur. Buna ek olarak, öğretmenler derinlemesine okuma stratejisini uygulamak için gereken planlama sürecinin zaman alıcı ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. Metin seçme ve metne bağlı sorular geliştirme kısmında zorlandıklarını ve önemli bir süreç olduğunun altını çizmiştir. Bütün bu veriler, stratejinin öğretmenler ve öğrenciler adına ciddi bir ön hazırlık ve mesleki alt yapı gerektirdiği düşüncesini desteklemektedir.

Villasenor (2018) çalışmasının amacını, derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini analiz etmek olarak belirtmiştir. Çalışma deneysel desenle, toplam 21 adet 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrenciler, düşük veya ileri okuma düzeyine sahip olan heterojen bir gruptur. Çalışmada derinlemesine okuma bileşenleri olarak; metne bağlı sorular, kısa metinler, grafik düzenleyiciler ve tekrar okuma yer almaktadır. Çalışma beş hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, derinlemesine okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde etkili ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. 5 hafta süren çalışmada en yüksek verimler 3.ve 4. haftadan sonra alınmaya başlanmıştır. Sürecin sonunda derinlemesine okumanın genel olarak pozitif etkisinin yanı sıra, bireysel açıdan da öğrencilerde olumlu ilerlemeler sağladığı belirtilmiştir.

Derinlemesine okumanın eğlenceli ve öğrencilerin metinle ilişkisini artırıcı etkisi olması gerektiğini savunan Hasty ve Schrodt (2013) çalışmasında, kendilerini okuyucu olarak görmeyen öğrencilere tekrar okumayı, aşamaları ve derinlemesine okuma stratejisini nasıl öğretebiliriz sorusuna cevap aramıştır. Bu soru üzerine derinlemesine okumanın içeriğinde barındırdığı yöntemlerden biri olan not alma becerisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olan etkisine bakılmıştır. Bunun üzerine öğrencilerden okuma esnasında not almaları istenmiş ve süreç sonunda not defterlerinden örnekler sunularak analiz edilmiştir. Öğrenciler not defterlerine anlamını bilmediği, ilginç, sevdikleri kelimeleri, metinle ve yazarın bakış açısıyla ilgili düşüncelerini not almıştır. Öğrencilerin not defterlerindeki düşünceleri ile ilgili metinden kanıtlar bulması ve düşüncelerini desteklemesi istenmiştir. Öğrencilerin okurken not almaları, meraklarının artmasını, sorumluluk almalarını ve sürece

tamamen katılımını sağlamıştır. Öğrencilerin okumaya olan algılarının olumlu yönde değiştiği ifade edilmiştir.

Ross (2015) ise derinlemesine okumanın 5. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini, öğrenci başarısı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini, öğrencilerin okumaya olan güvenleri ve yazmadaki başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamayan geniş kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. 184 5. sınıf öğrencisi üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturularak ön test-son test uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, Derinlemesine okuma deney grubunun başarısını olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Öğrencilerin okuma algısı üzerine ulaşılan verilere göre, öğrencilerin okumaya karşı daha düşük ve olumsuz bir tutum sergilediği sonucuna varılmıştır. Son araştırma sorusunun verilerine göre ise Derinlemesine Okumanın öğrencilerin yazma başarısı üzerinde de olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Çalışmadaki bu bulgular kendinden önceki Derinlemesine okuma çalışmaları ile tutarlılık göstermemiştir. Bunun nedeni olarak önceki çalışmalarda, Lassonde (2009) dışında, çalışma gruplarının daha küçük gruplardan oluştuğu belirtilmektedir. Çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından, okuldaki öğretmenlerin yöntemi nasıl öğrettiği, uyguladığı veya ölçtüğü de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmacılara göre daha düşük okuma becerileri gösteren öğrencilerin stratejiden daha çok yararlanabileceği düşünülmektedir. Diğer bir bulgu olarak ise derinlemesine okuma stratejisinin daha çok araştırılmaya devam edilmesi gereken bir araştırma alanı olduğu sonucuna varılmıştır.

Lassonde (2009) çalışmasını bir lisede Türkçe öğretmeni ile işbirliği içerisinde 11. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Çalışma grubu 17 kişiden oluşan heterojen bir gruptur. Çalışma eylülünden kasıma kadar devam etmiştir. Çalışmada derinlemesine okuma 11. sınıf öğrencilerine göre modellenmiş ve öğretilmiştir. Bu modellemede diğer çalışmadan farklı olarak öğrencilere sürecin sonunda okumalarını görselleştirmeleri istenmiştir. Çalışmada veriler; sınıf gözlemleri, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, öğrenci görüşmeleri ve öğrencilerden anket yoluyla toplanan veriler yolu ile elde edilmiştir. Araştırmacıya göre derinlemesine okuma, kelime bilgisini, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra; cümlelerin yapısı, görsel anlatım, kelimelerin anlam bilgisi, kültürel çıkarımlar, yazarın dünya görüşü gibi konularda da okuyucuları olumlu yönde etkilediğini belirtilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarında ve ilgilerinde de artışlar gözlemlenmiştir. Ayrıca

öğrencilerin karmaşık metinlere karşı kendilerini daha yetkin ve rahat hissederek metinlerle kişisel bağlantılar kurduğu belirtilmiştir.

Stout'un (2015) çalışmasında yaptığı literatür taramasında da ilkökul seviyesinde yeterli kaynağa ulaşamamıştır. Ancak incelenen bütün bu çalışmalar, ortaokula hazırlık evresi için ilkökul seviyesinde çeşitli derinlemesine okuma stratejisinin uygulamalarına başlanabileceğini göstermektedir.

Katz ve Carlisle (2009) çalışmasında 12 hafta boyunca okuma güçlüğü çeken üç adet 4. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. 13. haftanın sonunda uygulanan son test sonuçlarına göre öğrencilerin okuma ve anlamalarında gelişmeler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucu olarak, bu strateji ile ilgili daha fazla deneysel araştırmanın gerekli olduğu belirtilmiştir.

Houck (2017) çalışmasında derinlemesine okuma stratejisinin 3. sınıf öğrencilerinin temel becerisi olan okuduğunu anlama üzerinde etkisinin var olup olmadığına, varsa ne kadar etkili olduğu sonucuna ulaşmak istenmiştir. Amaç, derinlemesine okuma stratejisindeki tekrar okuma ve metin sorgulama yöntemlerinin kullanılmasının, öğrencilerin karmaşık metinleri okurken anlamalarını destekleyip desteklemediğini belirlemektir. Çalışmanın sonuçlarına göre, strateji, öğrencilerin metinleri her okuduğunda metin ve kelime bilgisi için yeniden okumanın anlamada önemli bir destek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler metin sorularını cevaplamak ve cevaplarına metinden kanıtlar sunmak için, metni tekrar okumak ve metin üzerinden kanıtlar bulmak zorunda kalmıştır. Bu strateji ilkökul 3. sınıf gibi erken bir dönem olmasına rağmen, bilişsel gelişime ve bilişsel yeteneğe uygun olduğunda öğrenciyi geliştirdiği belirtilmiştir.

Glover (2017) çalışmasında, derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 24 adet 4. sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerle okumada derinlemesine okuma stratejisinin kullanımının 4. sınıfta okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini açıkça ifade ederek, okuduğunu anlamanın %2'den %27'ye kadar arttığını göstermiştir. Çalışma verilerine göre, derinlemesine okuma eleştirel düşünmeyi destekleyerek metnin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır.

Giambrone (2018) çalışmasında, derinlemesine okumanın 4. ve 5. sınıflardaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğu metni anlama ve metin kanıtlarının kullanımı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya iki dördüncü sınıf

öğrencisi ve bir beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmadaki öğrencilerden ikisi özel öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılırken, diğer biri iletişim bozukluğu olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine okuma stratejisi kullanımından sonra, öğrencilerin metni anlama ve metin kanıtlarını kullanmada becerilerini arttırdığı gözlemlenmiştir.

Victor (2017) çalışmasında derinlemesine okumanın 10 hafta süre ile uygulanmasının ardından, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca derinlemesine okumanın hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerindeki farklı etkileri de incelenmiştir. Sonuçlar derinlemesine okumanın, öğrencilerin genel okuduğunu anlamada akademik başarılar elde etmelerine olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Veriler ayrıca öğrencilerin, derinlemesine okuma stratejilerini metinden anlam çıkarmak için ve genel okumada anlamalarını etkilemek için kullandıklarını yansıtmıştır.

Valentine (2016) yaptığı çalışmada ise derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Amaca yönelik olarak New York eyaletindeki 6.040 3., 4. ve 5. sınıf öğrencisinin İngilizce sınavları incelenmiştir. Sonuçlara göre içerik yükünü azaltarak ve öğrencilerin metni daha ayrıntılı olarak incelemesine izin verilerek, öğrenciler öğrenmeye istekli hale gelmeye başlamıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, öğretmenin öğrencisini motive etmesinin veya derinlemesine okuma kullanmasının öğrenci başarısını garanti edemeyeceğini sonucuna varılmıştır.

Ensley ve Rodriguez (2019) çalışmasında, 6 ve 7 yaşlarındaki küçük yaş grubu öğrencilerinden olan 1. sınıf öğrencileri ile derinlemesine okuma sürecinin nasıl yürütülebileceğini ve süreci detayları ile anlatmayı amaçlamıştır. Aslında “Erken dönemdeki öğrenciler karmaşık metinlere nasıl hazırlanmalıdır?” sorusuna cevap aramaktadır. Çalışmada 19 adet 1. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenciler metnin konusunu bularak bağımsızca anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını bulabilmişlerdir. Öğrencilerin kendine güvenli bir şekilde karmaşık metinlere yaklaşabileceği gözlemlenmiştir. Bütün bu veriler ışığında çalışma derinlemesine okumanın, öğrencileri karmaşık metinleri analiz etmeye teşvik etmek için etkili bir araç olabileceğini ifade etmektedir.

Literatür taraması sonucu incelenen çalışmalarda derinlemesine okuma stratejisinin tarihinin eskilere dayandığı görülmüştür. İçerisinde barındırdığı birçok yöntem ve tekniğin uzun zamandan beri, çoğunlukla üst kademeler olmak üzere

uygulandığı dikkatleri çekmiştir. İlkokul düzeyine ait çalışmalar çoğunlukla, ilkokul düzeyine uyarlanıp uyarlanamayacağı konusunda yoğunlaşmış ve ilkokul düzeyinde uygulama örneklerinin ihmal edildiği görülmüştür. Çalışmalarda, alanında deneyimli öğretmenlerle çalışarak süreç ehemmiyetle planlanmıştır. Buradan da süreç planlamanın önemli noktalardan olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokul düzeyinde, öğrencilerin okuma ve akıcı okuma becerileri daha iyi kazandığı düşünülen 3. ve 4. sınıf kademelerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Derinlemesine okumanın ilkokul düzeyine uyarlanışındaki zorluklara karşın, anaokulu düzeyine ait çalışmaların sonuçlarının olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmalar örneklem boyutunda incelendiğinde, öğrenci sayıları az düzeyde tutulmuş, genel sınıf mevcutlarına örnek teşkil eden çalışmalara çok az rastlanmıştır. Çalışmalarda nitel veri toplanma araçlarından çokça yararlanılmış, öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmacı gözlemlerine yer verilerek önerilerde bulunulmuştur. Süreç sonunda okuduğunu anlama boyutu ise metne bağlı sorulara verilen cevaplar yoluyla tespit edilmiştir.

Çalışmaların çoğunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde olumlu değişim, okuma motivasyonlarında artış ve derinlemesine okuma stratejisine karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Süreç sonunda çalışmaların genelinden olumlu sonuçlar alınması neticesinde bu durum, yeni çalışmaların doğmasını da beraberinde getirmiştir. Ancak derinlemesine okuma stratejisi uluslararası literatürde yerini almasına rağmen, ulusal düzeyde bu stratejiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi, geçerlik ve güvenirlik konularına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, nicel yöntem yoluyla elde edilen verilerin nitel veriler yoluyla da geliştirilmesini ve desteklenmesini sağlamaktır. Bu araştırmanın amacını farklı bakış açılarından ele alarak nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması planlanmıştır. Araştırma yöntemlerinde, yerli ve yabancı literatürde nicel-nitel ayrımındaki sıkıntıyı fark eden yazarlar, her ikisini de birlikte ele alma arayışı içine girmişlerdir (Karasar, 2018, s. 45). Böylelikle, iki yöntemden de yararlanılması gereken durumlar için karma yaklaşım doğmuştur. Karma araştırma, nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır. Karma yöntem desenler, nicel veya nitel her iki veri ya da yöntemleri karma eder (Balcı, 2018). Karma yöntem, bir problemi araştırmak için hem nicel hem de nitel verilerin bir arada toplanarak analiz edilmesini içerir (Creswell, 2014). Çalışmada karma yöntem kullanıldığı için nicel ve nitel veriler ayrı başlık altında ele alınmıştır.

3.1.1. Nicel Bölüm

Çalışmada deneysel modellerden olan tek grup ön test-son test deneysel desen araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçümler yapılır (Karasar, 2018, s. 131). Bu araştırma, ön test- son test ve bağımlı bağımsız değişken kullanılan, fakat deney- kontrol grubu olmayan tek gruplu bir çalışmadır. Sınıflar arası öğretmen rekabeti olması, öğretmenlerin kendi sınıflarını başarılı gösterme isteği ve kontrol grubunda kontrol dışı oluşacak öğelerden dolayı çalışma tek gruplu bir çalışma olarak yürütülmüştür.

3.1.2. Nitel Bölüm

Araştırmanın bu kısmı nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması, araştırılmak istenen problem hakkında sistematik bir biçimde bilgi toplamak için, çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010, ss. 582-583). Bu çalışmada problemi derinlemesine incelemek ve nicel verileri desteklemek amacıyla görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacının süreç içerisinde karşılaştığı durumlar ve gözlemler için araştırmacı günlüğü, katılımcı görüşleri için ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcı metinleri doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe İlçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma bu okuldaki 3. sınıflar içerisinde seçilen, 15’i kız, 15’i erkek öğrenci olmak üzere 30 kişilik bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden alınan bilgi fişlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik durumu genel olarak düşük ve orta düzeydeki ailelerden oluşmaktadır. Çalışma grubu okulun herhangi bir 3. sınıf şubesi olup, çalışmaya bireyselleştirilmiş eğitim programı olan 2 erkek özel öğrenci dâhil edilmemiştir. Özel öğrenciler uygulama süreci ve etkinliklerine dâhil edilmiş ancak süreç sonunda değerlendirmeye alınmamıştır. Örneklem olarak 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmasının sebebi, okuma becerileri ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, özellikle ilkokul kademesi öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların ileride telafisinin oldukça zor olduğu görüşüdür. Örneğin; yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuma yazmasındaki eksiklikleri telafi etme durumunun, üçüncü sınıftan sonra güçleşmesi ve üçüncü sınıfta zayıf okuyan öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde 74’ünün dokuzuncu sınıfta da aynı okuma yazma sorunlarının görülmeye devam etmesi, ilkokulun öğrenciler için okuma ve yazmada önemli bir dönem olduğunu göstermektedir (Talada, 2007). Yani üçüncü sınıftan sonraki kademe olan dördüncü sınıfta da öğrenciler okuma ve yazmadaki sorunları yaşamaya yüksek oranda devam edebilmektedirler. Böylece okuduğunu anlama için kritik dönem olan ilkokul, bireyin ileriki yaşlarda okuduğunu anlama düzeyiyle ilgili

de bize genel bir çerçeve çizerek, ilkokulun okuma becerisi adına önemli bir dönem olduğunun altının çizmektedir. Çalışmanın problem durumu ilkokul kademesine yönelik olduğu için ve ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini, 1. ve 2. sınıf kademelerine göre daha iyi kazanmış olması açısından çalışma grubu olarak ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 89). Diğer bir yönüyle bu çalışma grubunun seçilme şekli, amaçlı örnekleme çerçevesinde uygun durum (kolayda) örneklemeye girmektedir. Bu tür örnekleme türü, araştırma yapılacak çalışma grubunun araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklanmaktadır (Ekiz, 2009, s. 106). Çalışma grubunun aileleri çalışma hakkında bilgilendirilerek araştırma için izin alınmış ve araştırmacının kendi çalıştığı kurum olması üzerine araştırmacıya daha kolay veri toplama olanağı sağlayacağı düşünüldükçe çalışma bu okulda yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler 30 kişiden oluştuğu için, (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4)..... (Ö30) şeklinde adlandırılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama süreci ile veri toplama araçlarına ait bilgiler yer almaktadır. Bu araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel desen tekniklerinden olan, tek gruplu ön test-son test kullanılmıştır. Ön test ve son testte stratejinin yaklaşımına uygun olarak hazırlanan ikişer metin kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise, görüşme, doküman analizi, alan notları ve araştırmacı günlüğü tekniklerinden faydalanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada nicel ve nitel veriler süreç içerisinde birlikte toplanarak, nicel verilerin analizinin ardından nitel veriler yorumlanarak, nicel ve nitel verilerin toplanma süreci olarak ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci:

Derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkilerinin incelendiği bu çalışmada, nicel veri toplama araçları olarak ön test-son testten faydalanılmıştır. Amaçlardan biri okuduğunu anlamayı ölçmek olduğu için metinlerden ve metne bağlı sorulardan faydalanılmıştır. Her metnin sonunda öğrencilere metinle ilgili 3 metin içi ve 3 çıkarım olmak üzere toplam 6 soru sorulmuştur. Veriler tek grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmalardan öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar, hazırlanan rubriğe göre puanlanarak belirlenmiştir. Metinler araştırmacı tarafından öğrencilerin ilgi duyduğu konuları ve seviyelerine uygunluğu göz önüne alınarak, uzman görüşleri ve meslektaşların görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca metinler derinlemesine okuma metin kriterlerine ve kontrol listesine uygun ölçütler temel alınarak oluşturulmuştur (Sisson ve Sisson, 2014).

Öğrencilere öncesinde üç oturumdan oluşan pilot uygulama yapılmıştır. Stratejiyle öğrencilerin tanışmasının sağlanması ardından, öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici türlerden birer tane olmak üzere iki ön test metni uygulanmıştır. Öğrencilerden ön testlerde, hiçbir okuduğunu anlama stratejisi kullanmadan metinleri okumaları istenmiştir. Öğrencilere ön test uygulamasının ilk oturumunda bilgilendirici metinlerden “Zika” adlı metin uygulanmıştır. Öğrencilere metinler ve sorular dağıtılmış metni sessiz bir şekilde okuyarak soruları bir ders saati (40 dakika) içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Süreç sonunda kâğıtlar toplanmıştır. 2. oturumda hikâye edici metinlerden olan “Çatlak Kova” metni aynı şekilde uygulanmış ve süreç sonlandırılmıştır. Bütün oturumlar haftada iki gün, ikişer ders saati olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama günleri salı ve cuma seçilerek araya zaman konmuş ve öğrencilerin sıkılmasının önüne geçmek istenmiştir. Ön testleri uygulamanın ardından derinlemesine okuma stratejisinin tanıtıldığı ve öğretildiği süreç başlamıştır. Öğrencilere strateji uygulaması eylül ayından başlayarak ocak ayına kadar 20 oturumda gerçekleştirilmiştir. Metin uygulamalarına başlamadan önce iki ders saati süresiyle öğrencilere derinlemesine okuma yaklaşımı ve aşamaları anlatılmıştır. Öğrencilere uygulamalarında amaç geliştirebilmeleri için strateji kullanımının nedeni hissettirilmeye çalışılmıştır. Stratejinin içeriklerinden bazıları olan, bir metnin konusunu, yazarın amacını bulma gibi konuların nasıl olacağı üzerinde durulmuştur. Stratejiyle yürütülen ve 15 hafta süren 20 oturumun sonunda, öğrencilere son test olarak, yine ön testteki metinlerin aynısı bu sefer derinlemesine okuma stratejisi ile

okunarak gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda öğrencilerin, vermiş olduğu cevaplar rubriğe ve araştırmacı tarafından oluşturulan cevap anahtarına göre puanlanmıştır. Rubrik ve cevap anahtarı oluşturulduktan sonra uzman ve öğretmen görüşü alınıp, gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Hazırlanan soruların puanlanmasında ve rubriğin hazırlanmasında aşağıdaki tabloda bulunan yol izlenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.3.1.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci:

Araştırma nitel araştırma paradigmasında yer alan durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Nitel araştırma doğal ortama duyarlı olma, bütüncül bir yaklaşım izleme, algıların ortaya konmasına imkân verme, nitel verilerle tümevarımcı analizin gerçekleştirilmesi ve araştırma deseninde esnekliğin olması gibi temel özellikleri taşımaktadır (Demirli, 2007, s. 59). Nicel verileri desteklemek ve geliştirmek amacıyla nitel veri toplama araçlarından görüşme, alan notları, doküman inceleme ve araştırmacı günlüğü teknikleri kullanılmıştır.

3.3.1.2.1. Görüşme:

Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmıştır (Karasar, 2018, s. 210). Bu nedenle araştırmada verileri güçlendirmek adına verilerin bir kısmı yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmada bu araştırma kapsamında geliştirilen ve üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda görüşme formunda kullanılan görüşme sorularına yer verilmiştir:

1- Derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili neler söylemek istersin?

2- Derinlemesine okuma stratejisi ile okuma yaparken nelerde zorlandığınızı gözlemledin?

3- Derinlemesine okuma stratejisini bundan sonraki okumalarında kullanmakla ilgili neler düşünüyorsun?

Bu ana sorularla birlikte görüşme sırasında gerektiğinde sondaj sorular kullanılarak, daha derinlemesine bilgi edinmek ve detaylara inmek amaçlanmıştır. “Neden faydalı olduğunu düşünüyorsun? Neden zorladı? Nereelerde kullanırsın?” gibi sondaj sorulara yer verilmiştir. Bu çalışmada oturumlar sonlandıktan sonra sınıftan rastgele seçilen 13 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Ardından görüşme sonrası kayıt altına alınan bilgiler araştırmacı tarafından rapor haline getirilmiştir.

3.3.1.2.2. Doküman İnceleme:

Yapılan bu araştırmada, araştırmanın niteliği açısından öğrenci metin kâğıtlarının ve cevaplarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Derinlemesine okuma stratejisinde kullanılan not alma becerileri, semboller, öğrencilerde çıkarımsal anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini somutlaştıran ilginç cevaplar incelenmek istenmiştir. Bu nedenle öğrenci metin ve cevap kâğıtlarının doküman olarak incelenmesi yapılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Başarılı bir doküman incelenmesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007). Doküman incelenmesi sürecinde aşağıdaki adımlar sırası ile gerçekleştirilmiştir:

1.Araştırmaya katılan öğrenci ve metinlerin kodlanması

2.Dokümanların inceleneceği konular temalar halinde belirlenerek; Derinlemesine okuma sembollerinin kullanımı, kurulan cümle yapıları, kelime dağarcığı, metnin konusunun bulunması, yazarın amacının bulunması, zaman yönetimi, görsel okuma ve araştırmacının dikkatini çeken “ilginç cevaplar” olarak temalara ayrılması

3.Araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara ilişkin değerlendirmelerin yapılması

4.Değerlendirmelerin ve incelemelerin konu içeriği ile ilgili temaya yazılması.

3.3.1.2.2.1. Dokümanlar: Araştırmada doküman olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin metin kâğıtları ve öğrencilerin metne bağlı sorulara verilen cevaplarının bulunduğu cevap kâğıtları incelenmiştir.

3.3.1.2.3. Araştırmacı Günlüğü:

Kodlama sürecine, verilere, kategorilere ve kavramlara ilişkin not yazımı ve bu notların kendi içinde ve birbirleriyle karşılaştırılması işlemi, araştırmacı günlüğü yazımı olarak adlandırılır (aktaran Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Araştırma süreci boyunca birbirini izleyen notlar yazmak, araştırmacıyı analizin içinde tutar ve fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını sağlar. Araştırmacı günlükleri, araştırmacının hayal gücünü ve bağlantılarını kâğıda dökmek için bir fırsattır. Bu nedenle, günlük yazımının katı kuralları yoktur. Bunlar, özel notlar olarak da düşünülebilir ve ilk izlenimler bile kaydedilebilir (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020).

Yapılan araştırmada, derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul düzeyine uyarlanırken nasıl tasarlandığı, karşılaşılan sorunlar ve bunların üstesinden nasıl gelinebileceğine dair düşünceler, araştırmacının fikirlerinden oluşan notlar, her oturumda ve uygulama öncesi hazırlıkları da içerisine alarak günlük olarak tutulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra, ilgili düşünce, ait olduğu konuyla ilgili temaya yazılmıştır. Araştırmacı günlüğü incelenirken oluşturulan temalar: Derinlemesine okuma ve aşamaları, metin türleri ve özellikleri, derinlemesine okumada zaman ve zaman yönetimi, derinlemesine okumada karşılaşılan güçlükler ve sorunlar, öğrenciler üzerindeki etkileri olarak belirlenmiştir.

3.3.1.3. İşlem:

Derinlemesine okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilere strateji öğretilmeden önce, gerekli araştırmalar yapılarak, uluslararası literatürdeki dokümanlar taranmış ve ilkökul düzeyine uyarlanmıştır. Araştırmalar tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak derinlemesine okuma stratejisi aşamalara ayrılmış ve detayları belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerle 3. oturumdan oluşan pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada gerçek uygulamadan farklı içeriği olan üç metin ve metne bağlı soru hazırlanmıştır. Pilot uygulama ile birlikte öğrencilerin hem strateji

öğrenimi pekiştirilmiş hem de gerekli eksiklikler ve eklemeler tespit edilerek strateji yeniden düzenlenmiştir.

“Derinlemesine Okuma Stratejisi” Öncesi Uygulayıcı Hazırlıkları:

Uygulama öncesi derinlemesine okuma stratejisine uygun kısa ve karmaşık metinler hazırlanarak renkli çıktı halinde basılmıştır. Öğrencilerin derin anlamalarını yordayıcı; üç basit anlama, üç çıkarımsal anlama olmak üzere altı adet metne bağlı sorular hazırlanmıştır. Metinler yapısal olarak hikâye edici ve bilgilendirici olacak şekilde çeşitlendirilmiştir. Metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekecek içerikleri barındırmalarına dikkat edilmiştir. Bu metinler ekler bölümünde sunulmuştur. Not alma becerilerini geliştireceğini ve derin anlamalarına katkıda bulunacağı düşünülen, okuma esnasında öğrencinin yanında bulunan sembol kartları oluşturmuştur. Sembol kartları A4 kâğıdı şeklinde çıktı alınarak, kullanılan materyalin sağlamlığını ve kullanılabilirliğini arttırmak adına arkalarına renkli fon kartonları yapıştırılmıştır. Uygulamada yine not alma becerilerini destekleyen, dikkat çeken ve ilkokul öğrencilerinin ilgisini çekebileceği düşünülen renkli fosforlu kalemler ve yapışkan kâğıtlar kullanılmıştır. Bu materyallere öğrencilerin bütün oturumlarda kullanabilmesi için isim etiketi yapıştırılmıştır.

Öğrencilerin “Derinlemesine Okuma Stratejisi” ile İlk Tanışması:

Öğrencilere uygulamaya geçmeden önce iki ders saati boyunca strateji tanıtılmış ve çeşitli beceriler açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere “Çocuklar hiçbir filmi tekrar tekrar izlediğiniz oldu mu?” sorusu yöneltilerek “Evet” cevaplarının alınması üzerine “Neden?” sorusu sorulmuş ve şu cevaplar alınmıştır:

1. Unuttuğum için,
2. Daha iyi anlamak için,
3. Çok güzel olduğu için,
4. Çok sevdiğim için cevapları olmuştur.

Bu cevapların üzerine öğretmen tarafından “İşte biz de bir metni daha iyi anlamak için tekrar tekrar okuruz.” denilerek okuduğunu daha iyi anlamak için öğretilecek olan derinlemesine okuma stratejisinin aşamalarına geçilmiştir. Stratejinin aşamalarının tanıtıldığı akış şeması öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirilerek ve ilgilerine uygun olarak yeniden düzenlenerek öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenci için hazırlanan akış şeması boyama etkinliği olarak tasarlanarak öğrencilerin ilgisini

çekmek amaçlanmıştır. Sonrasında öğretmen tarafından öğrencilere strateji tanıtılmıştır.

Yapılan araştırmalar ve düzenlemeler sonucu, araştırmadaki uygulamanın da şablonunu oluşturan derinlemesine okuma stratejisinin aşamaları akış şeması şeklinde gösterilmiştir.

Uygulama Öncesi Pilot Çalışma:

Pilot çalışma, çalışmanın örneklemini oluşturan 3. sınıf öğrencileri 2. sınıftayken uygulanmıştır. Pilot çalışma toplam üç hafta olmak üzere altı seanstan oluşmaktadır. Çalışma sürecinde, öğrencilerin fosforlu kalemle metin üzerinde çizim ve işaretleme yapamadıkları fark edilmiştir. Bunun üzerine fosforlu kalem ve yapışkanlı kâğıdın nasıl kullanılacağından kısaca bahsedilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır. Sembol kâğıtları dağıtılarak öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Metni okuma ve metne bağlı soruları cevaplama süresi bir ders saati içerisinde planlandığı şekilde tamamlanmıştır. Öğrencilerin uygulamadan sonra metinlerle ilgili sorular sorması üzerine, hem sembolleriyle ilgili konuşmak hem de derinlemesine okumanın önemli bileşenlerinden olan tartışma ortamını yaratmak için, uygulama bir ders saati daha arttırılarak toplam iki ders saatinde tamamlanmıştır. Pilot çalışma ile hazırlık sürecindeki öngörülemeyen durumlar ve eksiklikler tespit edilerek yeniden düzenlenmiştir.

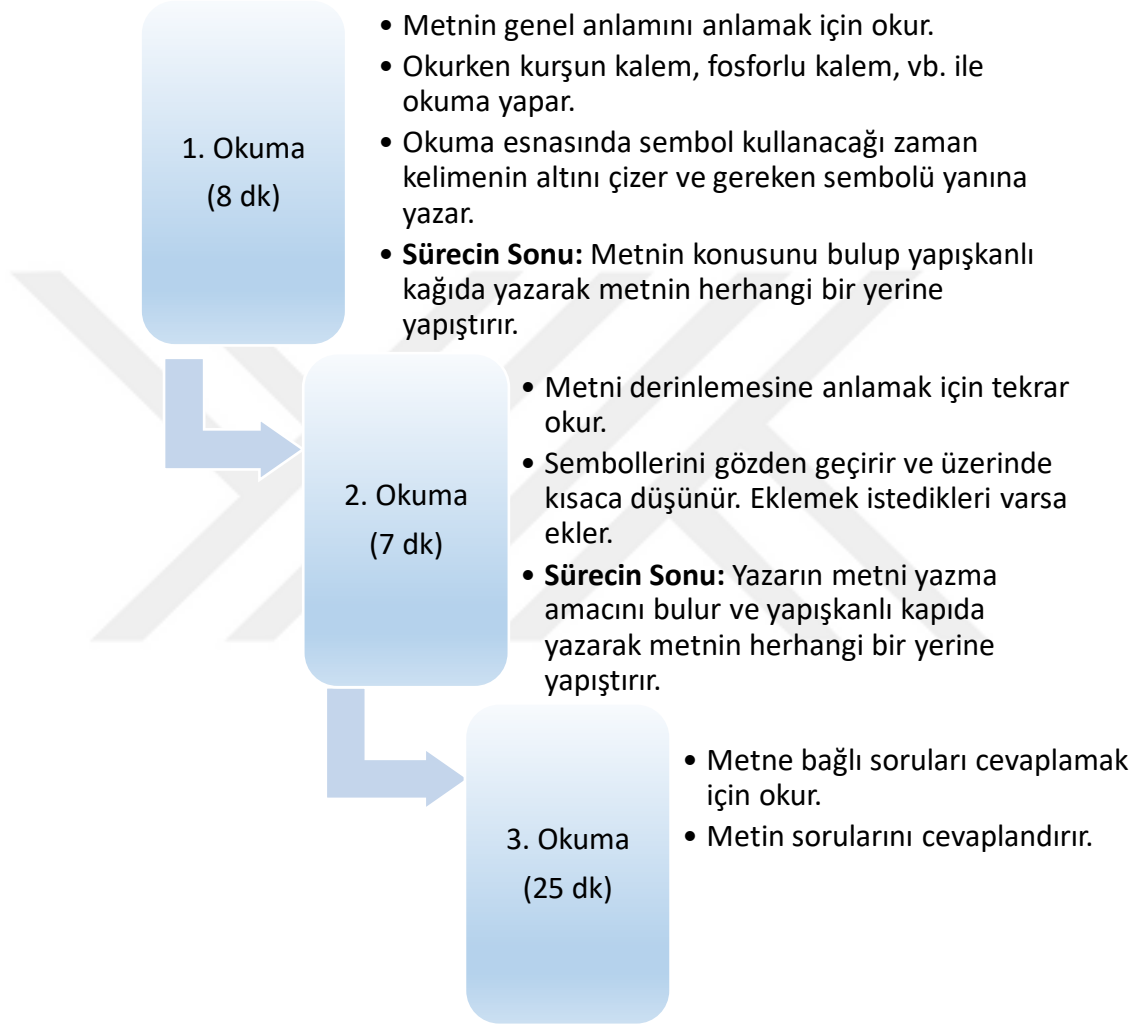
ADIM ADIM DERİNLEMESİNE OKUMA STRATEJİSİ

Sınıf Düzeyi: 3

Süre: 1+1 ders saati (80 dakika)

Uygulama: Öğrencilere metin dağıtılarak aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilir.

1. ders:



Şekil 3-1: “Derinlemesine Okuma Stratejisi” Uygulama Planı Örneği

2. ders: 1. dersin bitiminde öğretmen kâğıtları topladıktan sonra, 2. ders öğrencilerle sınıf içerisinde bir tartışma ortamı oluşturmuştur. Öğrenciler metinle ilgili fikirlerini paylaşmıştır. Öğrencilerin koyduğu semboller üzerinde konuşularak, hangi sembolü neden koyduğuyla ilgili düşünceleri alınmıştır. Metne bağlı sorular gözden geçirilerek, öğrencilerinden yazdıkları cevapla ve savundukları fikirle ilgili metinden

kanıtlar sunması istenmiştir. Dersin sonunda metinle ilgili derinlemesine tartışma tamamlanarak sürece son verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada karma yöntem yürütüldüğü için toplanan nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu aşamada verilerin analizine geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, içinde hatalar olup olmadığı kontrol edilmiş, işlemlere bundan sonra geçilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılma durumlarını tespit etmek için normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Normallik testlerinden Shapiro Wilk testine göre grubun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı grup içerisindeki metin türüne göre ön test son test karşılaştırılmalarında “Bağımlı Örneklem t-testi” uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Hazırlanan soruların cevaplarının puanlanmasında aşağıdaki tabloda verilen yol izlenmiştir (Akyol, 2006, s. 90).

<u>Basit Anlamaya Dayalı Soruları için Puanlama sistemi</u>
0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular
1 = Yarı Cevaplanan Sorular
2 = Tam Cevaplanan Sorular
<u>Derin Anlamaya Dayalı Soruları İçin Puanlama Sistemi</u>
0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1 = Yarı Cevap Verilen Sorular
2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
3 = Tam ve Etkili Cevaplar

Yukarıdaki tablodan yola çıkılarak, her metnin sorusu basit anlama ve derin anlama sorusu olarak iki gruba ayrılmış ve aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi her metin için ayrı ayrı rubrik hazırlanmıştır.

Tablo 3-2: Uygulanan “Zika” Metni Soru Örnekleri ve Soru Puan Değerleri

ZİKA METNİ SORULARI (Ön test-1)				
<i>Basit Anlamaya Dayalı Sorular</i>	0	1	2	
1. Bir doktor olduğunuzu hayal edin. Zika hastalığına yakalanmış bir hastanız geldi. Hastanıza Zika hastalığını nasıl tanımlardınız?				
2. Zika hastalığının insanlara nasıl bir etkisi vardır?				
3. Yazar “ Zika hastalığı doğmamış çocuklar için büyük bir tehlikedir.” derken ne demek istiyor?				
<i>Derin Anlamaya Dayalı Soruları</i>	0	1	2	3
4. İnsanlar Zika hastalığından korunmak için neler yapabilir?				
5. Zika hastalığı bütün dünyadaki insanlar için tehlike oluşturur mu? Niçin?				
6. Bilim insanlarının Zika hastalığını yenmek için çalıştığı söyleniyor. Gelecekte nasıl çözümler bulunabilir?				

Öğrencilerin her metnin sonunda yanıtlamış olduğu metne bağlı sorular bu rubriğe göre puanlanmıştır. Sonrasında öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerinin ön test ve son test puanları SPSS programında çözümlenmiştir. Çözümlemelere göre öğrencilerin süreç içerisinde okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir artış olup olmadığına bakılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler; görüşme, doküman inceleme ve araştırmacı günlüğü ile toplanarak, içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizine göre nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir;

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimsek, 2005, ss. 227–228).

3.4.2.1. Görüşme:

Öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisine olan tutumlarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan, üç maddelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme süreci yarı yapılandırılmış olarak devam etmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı tarafından not alınarak nitel araştırmalarda verilerin işleme süreci basamaklarına göre analiz edilmiştir. Bu süreç (i) *deşifre*, (ii) *kodlama*, (iii) *araştırmacı günlüğü yazımı* ve (iv) *kategori oluşturma* basamaklarından oluşmaktadır (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Görüşme soruları metne dönüştürüldükten sonra, verilerin çeşitli yönlerine göre kodlara ayrılmıştır.

3.4.2.2. Doküman İnceleme:

Öğrencilerin metin kâğıtlarının üzerinde kullandığı semboller, açıklamalar, metne bağlı sorular yazılı dokümanlar olarak incelenmiştir. Öğrencilerin metinleri ve cevapları kodlandıktan sonra, belirlenen temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır. Belirlenen temalar ise şunlardır:

1. Okuma Sembollerinin Kullanımı
2. İfade Niteliği
3. Kelime Kullanımı
4. Zamanı Kullanma
5. Görsellik
6. Diğer Derslere Transfer olarak sınıflandırılmıştır.

3.4.2.3. Araştırmacı Günlüğü:

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan araştırmacı günlüğü, Bogdan ve Biklen' in (2007, s.123-124) araştırmacı günlüklerini altı genel başlık altında topladığı, *Yöntemle ilgili araştırmacı günlükleri* kategorisinde yer almaktadır. *Yöntemle ilgili araştırmacı günlükleri* çalışmanın nasıl planlandığı, karşılaşılan sorunlar ve sorunların üstesinden nasıl gelinebileceğine dair yazılan, araştırmacının fikirlerden ve gözlemlerinden oluşan notlardır. Araştırmacı günlüğündeki yazılar detaylı bir şekilde incelenmiş ve buna bağlı olarak çeşitli temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar şunlardır:

1. Aşamaların Kavranması
2. Metin Özelliği
3. Zaman Kullanımı
4. Duyuşsal Etkiler
5. Uygulamadaki Güçlükler ve Sorunlar
6. Diğer Derslere Transfer olarak belirlenmiştir.

3.5. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu araştırmanın güvenirlilik ve geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmalar iki şekilde sınıflandırılabilir:

- a. Veri toplama araçlarına ait güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları,
- b. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecine ait güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarıdır.

Kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik en çok başvurulanan yöntem, kapsam ile ilgili uzman olarak düşünülen kişilerle belirlenen kapsamı değerlendirmektir (Erkuş, 2006, s. 56). Çalışmada kullanılan metinlerin öğrencinin sınıf düzeyine uygunluğu, gerekli metin özelliklerini taşıması ve derinlemesine okuma stratejisine uygunluğunun sağlanmasında kapsam geçerliliğini sağlamak açısından uzman görüşü alınmıştır. Metinler hazırlanırken *Derinlemesine Okuma Metni Seçimi İçin Kontrol Listesi* 'ne göre hazırlanmıştır (Sisson ve Sisson, 2014, s. 37). Metne bağlı sorular ise tablodaki sınıflandırmaya göre hazırlanmış ve puanlanmıştır (Akyol, 2006, s. 90).

Görüşme formundaki sorular; yansız, yönlendirici olmayan, katılımcıların rahatlıkla anlayabileceği açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Görüşme soruları katılımcılardan kura yolu ile seçilen 13 kişiyle

birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme, öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla gerçekleştirebileceği ve birbirinin cevaplarından etkilenmeyecekleri şekilde sessiz bir odada uygulanmıştır. Çalışma öncesi üç oturumluk pilot çalışmanın yapılması sayesinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamanın tüm araçları uygun hale getirilmiştir. Pilot çalışmanın ikinci oturumuna başka bir uzman da katılımsız gözlem yaparak süreç sonunda görüşleri alınmıştır. Verilen puanlamalar öncesinde hazırlanan cevap anahtarına göre yapılmıştır. Metinler puanlanırken ve analiz edilirken başka bir uzman tarafından da puanlanıp, puanlar karşılaştırılmıştır. Özellikle derin anlama soruları yoruma açık olmasından dolayı başka bir sınıf öğretmeni tarafından da kontrol edilmiştir.

3.6. Araştırma Etiği

Eğer gözlemler katılımcıların bilgileri dışında habersizce yapılıyorsa, bazı etik problemler yaratılır (Balcı, 2018). Bu çalışmada katılımcı olan öğrenciler araştırmacı olan kendi sınıf öğretmenleri tarafından bilgilendirilerek uygulamaya dâhil edilmiştir. Araştırma öncesinde, yapılacak araştırmadan idareciler ve veliler haberdar edilmiş, uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırma verileri toplanırken çekilen fotoğraflarda öğrencilerin görüntüleri alınmamasına ve kimliklerini belli edecek bir ibarenin fotoğrafta bulunmamasına dikkat edilmiştir. Doküman incelemede veriler analiz edilirken, etik nedenlerden dolayı çalışma grubundaki öğrenciler 30 kişiden oluştuğu için (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4)..... (Ö30) şeklinde adlandırılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı; stratejiyi uygulayan kişi olarak hem uygulayıcı, hem sınıfın öğretmeni, hem de araştırmayı gerçekleştiren kişi olarak araştırmacı rolünü üstlenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “İlkokul çağında derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca metin türü (bilgilendirici ve hikâye edici) değişkenine göre okuduğunu anlama düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu araştırmada veriler 4 grupta toplanmıştır:

- 1) Okuduğunu Anlama Verilerinden Elde Edilen Bulgular
- 2) Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular
- 3) Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular
- 4) Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

4.1. Okuduğunu Anlama Verilerinden Elde Edilen Bulgular

4.2.1 Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4-1: Normallik Testi Bulguları

Normallik Testi

	Shapiro-Wilks			$\bar{X}$	Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	p				
Ön Test (Bilgilendirici Metin)	0,970	30	0,532	28,889	26,67	0,260	-0,550
Ön Test (Öyküleyici Metin)	0,892	30	0,005	41,110	33,33	0,724	-0,699
Son Test (Bilgilendirici Metin)	0,920	30	0,027	57,999	53,33	0,304	-1,183
Son Test (Öyküleyici Metin)	0,897	30	0,007	72,667	80	-0,921	0,192

Verilerin dağılımını incelemek için normal dağılım analizlerinden Shapiro-Wilks analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda bilgilendirici metin ön test puanlarının dışındaki metin türlerine ait ön-son test verilerin normal dağılmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu sebeple metin türlerine ait ön-son test verilerin basıklık-çarpıklık katsayılarına bakıldığında bu değerlerin +1,50 ile -1,50 arasında olduğu görülmüştür. Bu sebeple veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve

Fidell, 2013). Elde edilen bu bilgiler ışığında verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 4-2: Bilgilendirici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Türü	Test grubu	n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Bilgilendirici Metin	Ön test	30	28,88	17,62	-8,475	0,000**
	Son test	30	57,99	22,29		

Effect Size: Cohen's d = (5799 – 2888) / 2009.114855 = 1.448897.

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre bilgilendirici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür [$p = .000 < 0,05$]. Bu fark son test ortalamaları lehinedir. Dolayısıyla derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin bilgilendirici metin türü okuma performanslarının pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4-3: Hikâye Edici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Türü	Test grubu	n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Hikâye Edici	Ön test	30	41,11	24,13	-7,265	0,000**
	Son test	30	72,66	23,64		

Effect Size: Cohen's d = (7266 – 4111) / 5402.92754 = 0.58943.

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre hikâye edici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$p = .000 < 0,05$]. Bu fark son test ortalamaları lehinedir. Dolayısıyla derinlemesine okuma yönteminin öğrencilerin hikâye edici metin türü okuma performanslarının pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Her iki metin türündeki etki büyüklükleri incelendiğinde, bilgilendirici metin türündeki etki büyüklüğü verisi, hikâye edici metin türüne göre anlamlı bir şekilde

fazla çıkmıştır. Yani derinlemesine okuma stratejisi, öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlamasına daha fazla etki etmiştir.

4.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Yapılan çalışma ulusal literatürde ilk kez çalışıldığı ve uygulandığı için, daha derinlemesine veri elde etmek adına stratejiyle ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin strateji hakkında düşünce ve görüşlerini belirlemek amacıyla üç açık uçlu sorudan oluşan ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışma grubu 30 kişiden oluşan kalabalık bir grup olduğu için, kura yolu ile rastgele seçilen 13 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin sonucu uygulayıcı tarafından not edilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonucu elde edilen sonuçların, benzer cevapları kodlanarak frekansları oluşturulmuş ve yüzdelik üzerinden analizleri yapılmıştır. Aşağıda sırasıyla görüşme maddeleriyle ilgili öğrenci görüşleri ve analiz sonuçları temalara ayrılarak verilmiştir:

1. Olumlu Tutum:

Öğrenci Görüşü:

1. “Derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili neler söylemek istersin?” Sorusuna cevaben, öğrencilerin tamamı stratejinin faydalı olduğunu düşünürken, %61,5 ‘i stratejinin okuduğunu daha iyi anlamasını sağladığını belirtmektedir. %53,8’i ise Derinlemesine okuma stratejisiyle birlikte metin konusu ve yazarın amacını bulmada kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö23 ise “*Derinlemesine okuma stratejisinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem güzel şeyler öğrenip, aklımızın ve zihnimizin ne kadar çok çalıştığını biliyorum.*” diyerek Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili düşüncesini belirtmiştir. Ö29, Ö30, Ö7 ise metinleri çok bilgilendirici bulduğunu ve okumaktan çok zevk aldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca Ö8 farklı bir açıdan bakarak metinlerin görsellerini çok beğendiğini ve görselleri incelemenin faydalı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen Görüşü:

Bu görüşme maddesinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Derinlemesine okuma stratejisini okumalarında kullanmakta fayda gördüğü, okuduklarını anlamasına katkı sağladığı ve stratejiyle ilgili olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Stratejinin yanı sıra metinler ve metin görsellerinin de öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve metinleri okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri çıkarımında bulunulabilir.

2. Deneyim Eksikliği:

Öğrenci Görüşü:

2. “Derinlemesine okuma stratejisi ile okuma yaparken nelerde zorlandığını hissettin?” görüşme sorusuna ilişkin, öğrencilerin %69,2’si özellikle uygulama başlarında metin sorularını cevaplamakta ve zamanı yetiştirmede zorlandıklarını, ancak zamanla kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra %61,5’i metnin konusun bulmakta, %53,8’i ise yazarın amacını bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö29 ve Ö30 sürecin başlarında stratejinin aşamalarını ve sırasını öğrenmekte zorlandıklarını söylemiştir. Bunların dışında ise Ö23, “*Çok fazla olmadı, olduysa da hatırlamıyorum. Çünkü genellikle o şeyleri bildiğimi düşünüyorum. Hep benim bildiğim, yaşıma uygun şeyler vardı. Metinler de zorlanmadım. Metinler çok basit ve güzeldiler. Metin sembollerini kullanmayı öğrenmekte de zorlanmadım.*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen Görüşü:

Buradaki ifadelere göre, özellikle sürecin başlarında, öğrencilerin stratejiyi öğrenme aşamasında belirgin olarak metin sorularını cevaplarken zamanı verimli kullanma, metin konusu ve yazarın amacını bulma konusunda zorlandıkları ancak süreç ilerledikçe bu becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Bazı öğrenciler ise stratejinin aşamalarını öğrenmede ve uygulamaya geçirmede yaşadığı sıkıntıları dile getirmiştir. Buradan anlaşıldığı üzere öğrencilerin stratejini aşamalarını ve aşamalardaki görevleri öğrenmeleri, ayrıca uygulamaya geçirmeleri biraz zaman alabilmektedir. Stratejiyi bağımsız ve doğru bir şekilde kullanmak da öğrencinin akademik ve bilişsel durumuna göre değişim gösterebilmektedir.

3. Diğer Derslere Transfer:

Öğrenci Görüşü:

3. “Derinlemesine okuma stratejisini bundan sonraki okumalarında kullanmakla ilgili neler düşünüyorsun?” sorusuna ilişkin olarak, öğrencilerin %84,6’sı bu stratejiyi yaptığı başka okuma materyallerinde de kullanmak istediğini belirtmiştir. Hatta öğrencilerden %46,1’i dışarıdan bir müdahale olmadan, kendi yaptığı okumalarda bu stratejide öğrendiği bazı yöntemleri kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %53,8’i okuduğunu daha iyi anlamak için bu stratejiyi kullanacağını söylemiştir. Kullanmak isteyen veya kullanan öğrencilere ne şekilde kullanacağı sorulduğunda, okumalarında semboller koyabileceğini ve özellikle anlamını bilmediği

kelimenin anlamını araştırmak için kolaylık sağlayacağını dile getirmişlerdir. Ö1'in "Ara sıra kullanırım. Mesela anlamadığım yerlerin altını çizer, işaretlerim." ifadesine göre öğrencilerde altını çizme, not alma gibi okuma yöntemlerinin bağımsız bir şekilde kullanımına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı öğrenciler, okuduklarını anlamadıklarında tekrar okumaya başvurduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen Görüşü:

Bu cevaplar sonucunda öğrencilerin tamamı stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanamayacaklarsa da strateji içerisinde yöntemlerden okumalarında faydalanabildikleri ve stratejinin kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilmektedir.

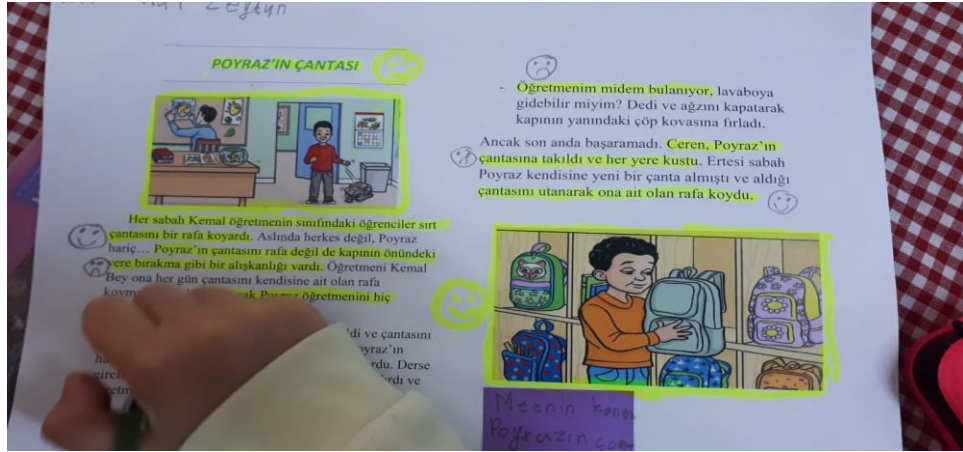
4.3. Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin metin kâğıtlarının üzerinde kullandığı semboller, açıklamalar, metne bağlı sorular yazılı dokümanlar olarak incelendikten sonra kodlanarak temalara ayrılmıştır.

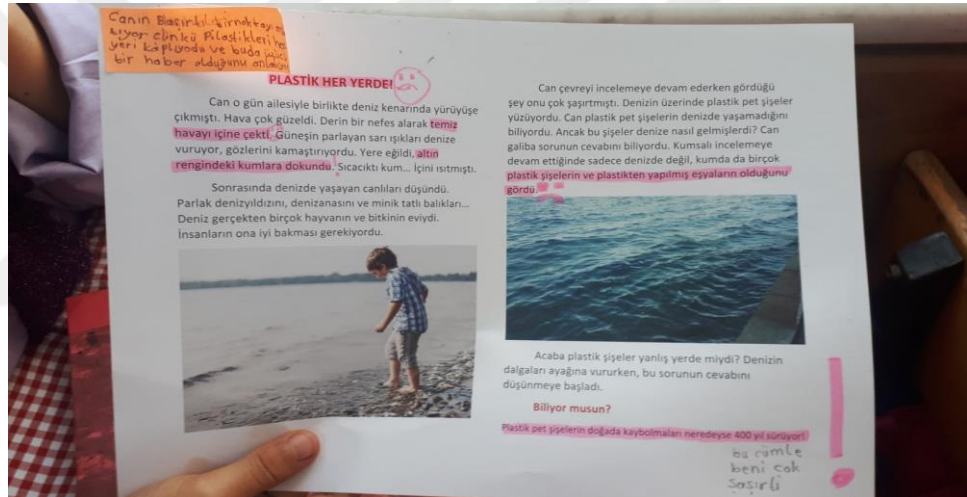
1. Okuma Sembollerinin Kullanımı

Öğrenciler genel olarak sürecin başında bilinçsiz sembol kullanırken, süreç sonunda giderek yerinde ve bilinçli sembol kullanmaya başlamıştır. Bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla yeni semboller kullandığı görülmüştür. Özellikle üzüldükleri ve hassas oldukları çevre kirliliği, geri dönüşüm vb. konularıyla ilgili "☹" sembolünü kullanmaya başlamışlardır. Öncelikle bu sembolü Ö1 öğrencisinin kullanmasının ardından diğer arkadaşları da etkilenip (Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23,...) onları üzen konularla ilgili uygun gördükleri yerlerde bu sembolü kullanmaya başlamıştır.

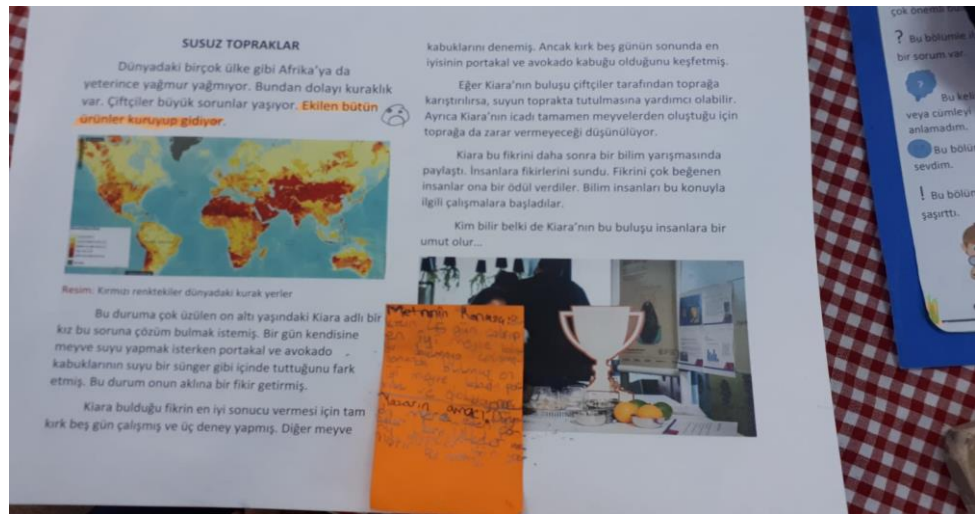
Fotoğraf 4-1: (Ö8)'in “☹” Sembolünü Kullanım Örneği



Fotoğraf 4-2: (Ö22)'nin “☹” Sembolünü Kullanım Örneği



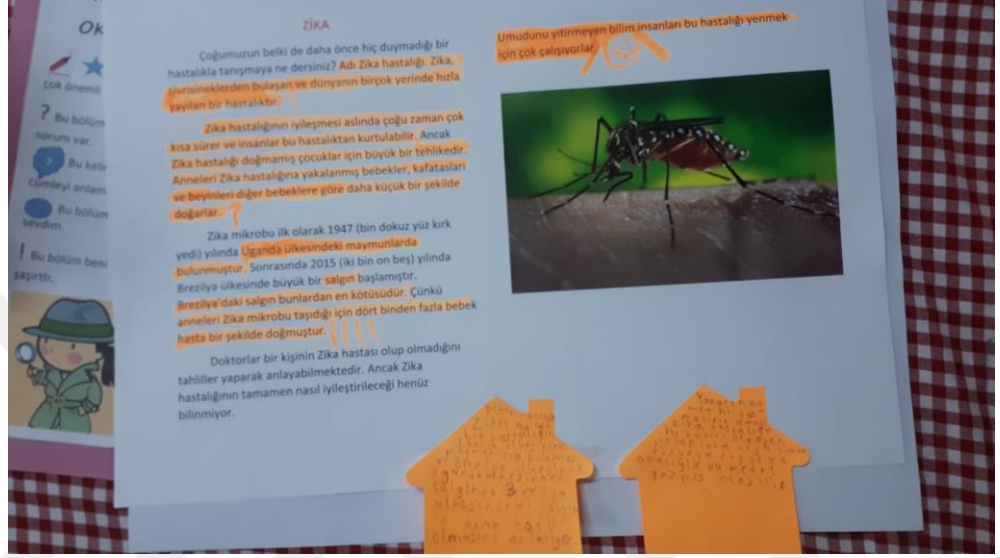
Fotoğraf 4-3: (Ö24)'ün “☹” Sembolünü Kullanım Örneği



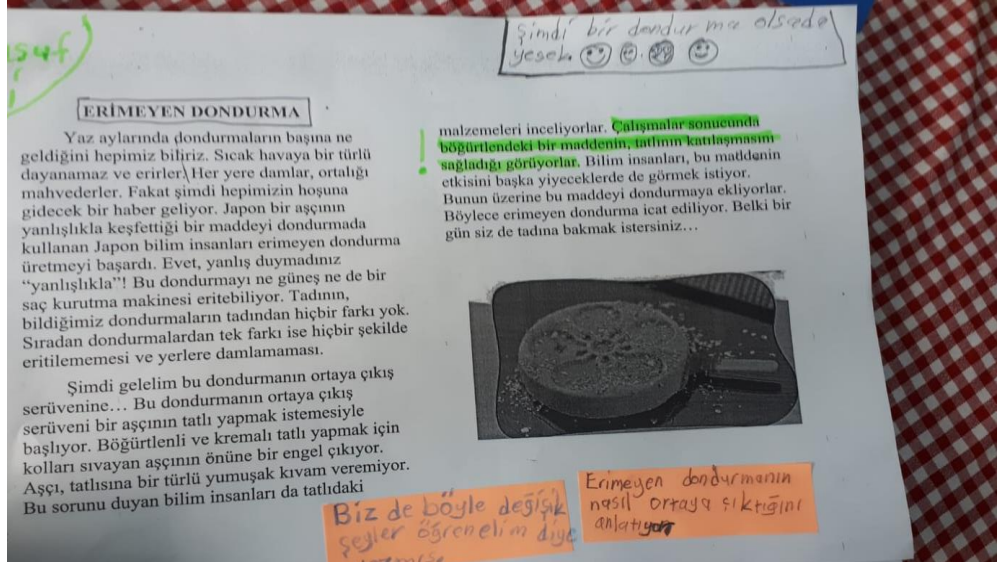
Öğrencilerin dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan, kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden sembollerin kullanmaları; metinle etkileşime girdiklerini ve kendilerini yazı yoluyla ifade edebildiklerini göstermektedir.

Bazen ise sembollerini pekiştirmek adına, derecelendirircesine aynı sembolü birden fazla kez çizmişlerdir.

Fotoğraf 4-4: (Ö27)'in Sembolü Birden Çok Kez Kullanma Örneği



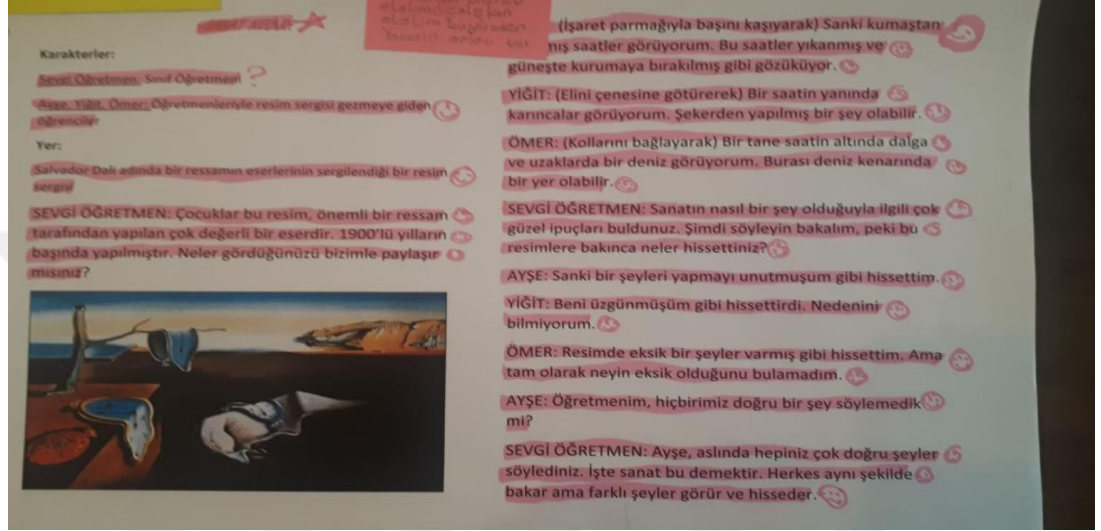
Fotoğraf 4-5: (Ö1)'in 'in Sembolü Birden Çok Kez Kullanma Örneği



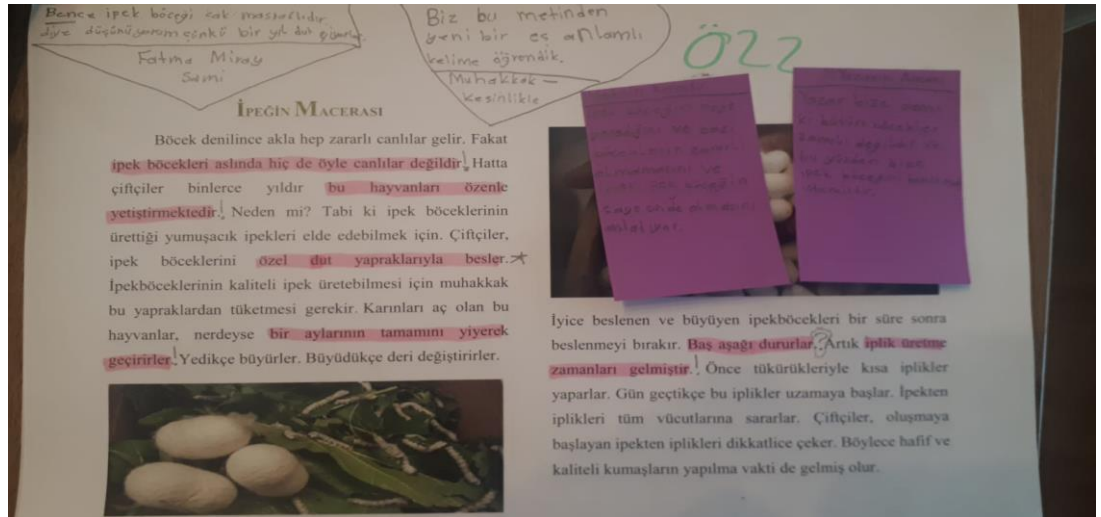
Öğrencilerin sembolleri kullanırken duygularını, sembolleri birden çok kez kullanarak ise duygu yoğunluklarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Bazı öğrenciler (Ö3, Ö5) ilk metinlerde sembolleri hiç kullanmazken sonrasında daha etkili bir biçimde kullanmaya başlamıştır. (Ö22) başlarda sembolleri aşırı ve bilinçsiz bir şekilde kullanırken, sürecin sonlarında bilinçli ve yerinde kullanmaya başlamıştır.

Fotoğraf 4-6: (Ö22) 2. Hafta Sembol Kullanım Örneği



Fotoğraf 4-7: (Ö22) 19. Hafta Sembol Kullanım Örneği

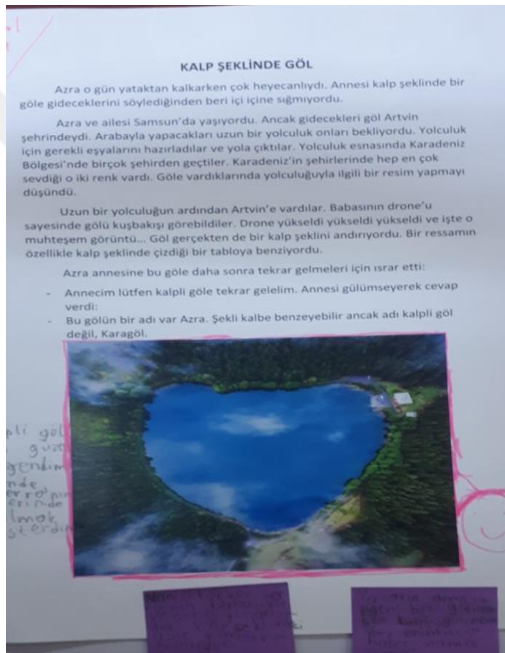


Öğrencilerin bazılarında sembol kullanımının bilinçli ve yerinde kullanımı zaman alabilmektedir. Öğrenciler gerek süreç esnasında gerek süreç sonunda

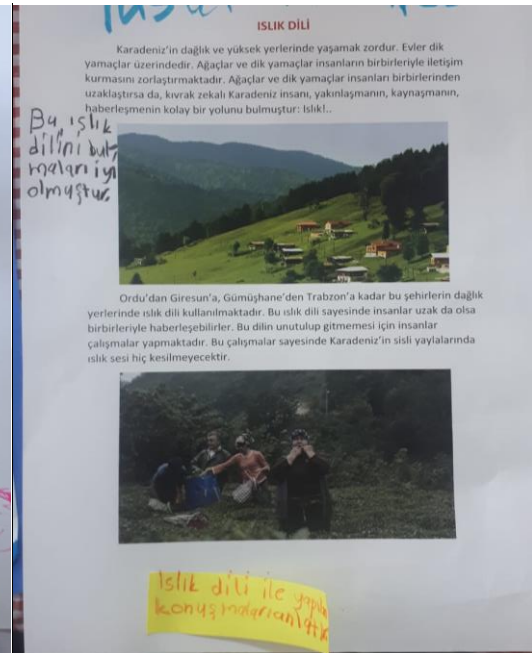
öğretmen tarafından desteklenerek zamanla bilinçli sembol kullanımını yapabilmektedir.

Ö12, Ö26, Ö16, Ö3 öğrencilerinin derinlemesine okuma stratejisine de uygun olarak, metin kâğıdının boş yerlerini kullanarak metinle ilgili görüş bildiriminde bulunduğu gözlemlenmiştir. Sürecin sonunda bazı öğrencilerin ise strateji kullanımını yeterince etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür.

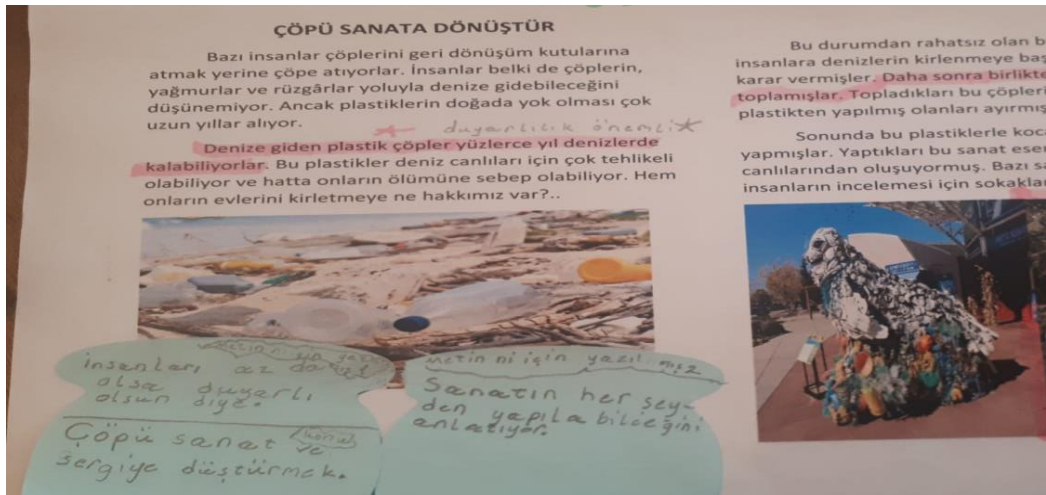
Fotoğraf 4-8: (Ö16)'nın Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği



Fotoğraf 4-9: (Ö1)'in Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği



Fotoğraf 4-10: (Ö23)'ün Düşüncelerini Yazdığı Metin Örneği

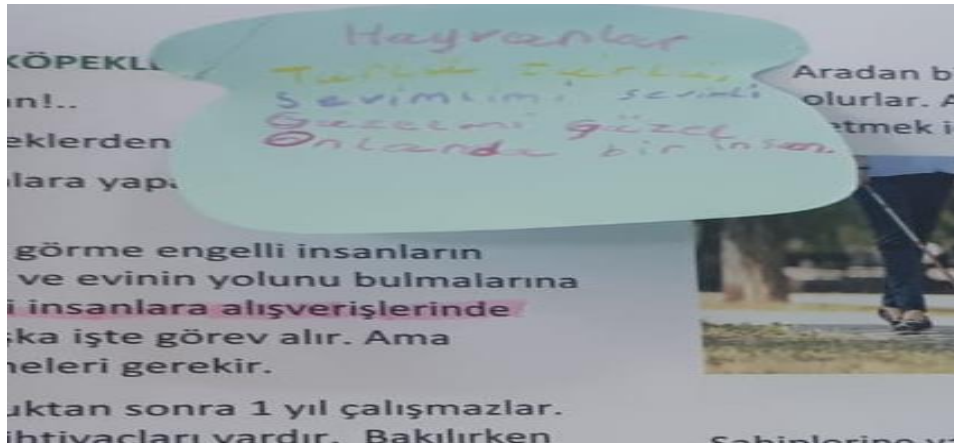
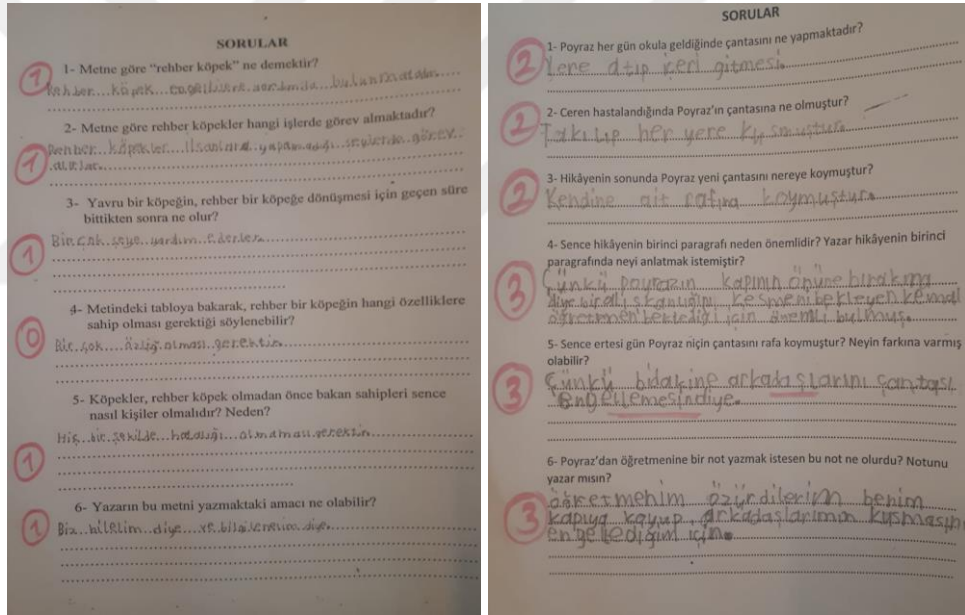


Derinlemesine okuma stratejisi ruhuna uygun olarak metin kâğıtlarında uygun boşluklar bırakılması, öğrencilerin not alma becerisini desteklemiş ve kendilerini ifade ederek öğretmenleriyle bir iletişim kanalı oluşturmasını sağlamıştır.

2. Cümle Niteliği

Genel olarak öğrencilerin kurduğu cümlelerdeki kelime sayısında ve uzunluklarında artış olmuş ve cümleler daha anlamlı halde kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle bu durum Ö3, Ö11 ve Ö30 öğrencilerinde gözlemlenirken, diğer öğrencilerde de gözle görülür bir fark ortaya çıkmıştır. Ö23'ün metnin konusundan esinlenerek kâğıdın sağ üst köşesine bir dörtlük şiir yazdığı görülmüştür. Ö1 öğrencisinin ise "İpeğin Macerası" adlı metinde, metnin konusundan yola çıkarak kâğıdın boş bir yerine, ipek böceği ile ilgili bir bilmece yazdığı gözlemlenmiştir.

Fotoğraf 4-11: (Ö30) 1. Hafta/20. Hafta Cevap Kâğıdı Örneği

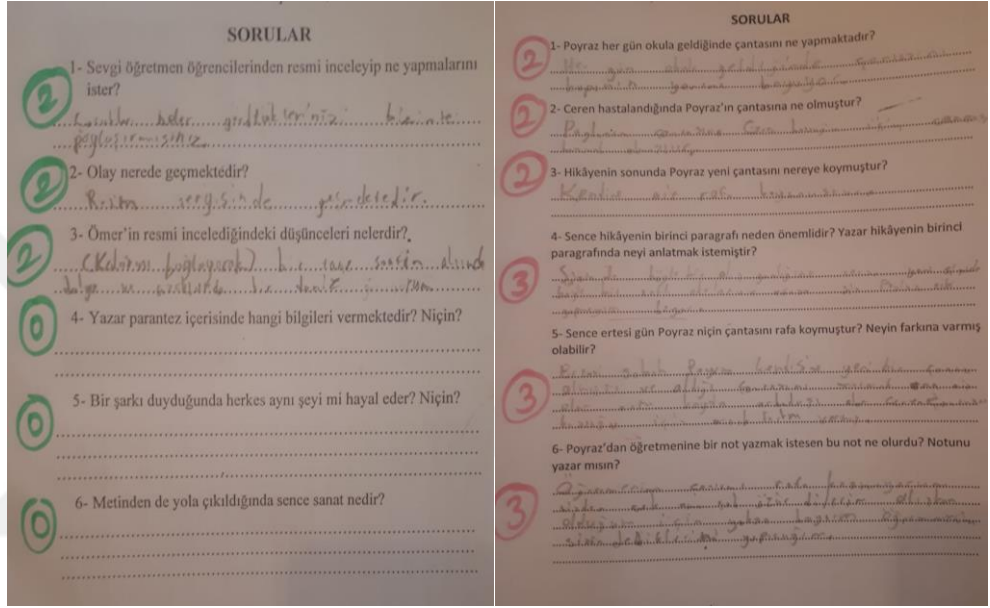


kelimeyle karşılaştığında pes etmeyecek, edindiği mücadele aracıyla üstesinden gelmeye çalışabilecektir.

4. Zamanı Kullanma

Özellikle Ö5, Ö9 öğrencileri başlarda zamanı iyi kullanamamaya süreyi yetiştiremezken, zamanla süreyi daha iyi kullanmaya, soruların hepsini okumaya fırsat bulmaya başlamıştır.

Fotoğraf 4-15: (Ö5)'in 2./20. Hafta Cevap Kâğıtları Örneği

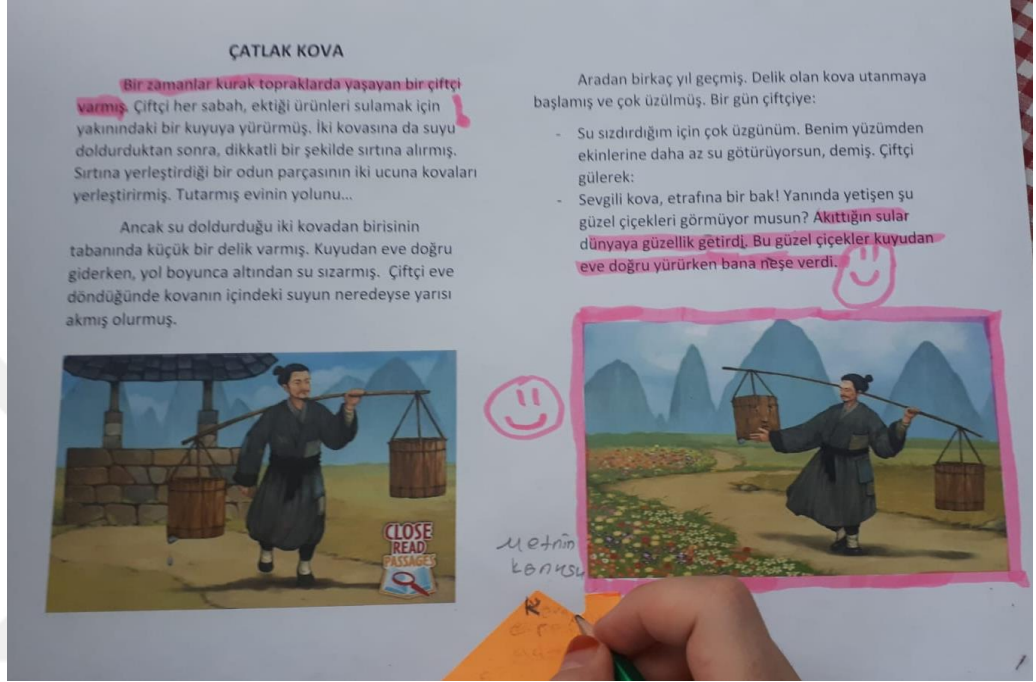


Öğrenciler derinlemesine okuma stratejisinde aşamaların öğrenilmesi, sembollerin öğrenilmesi, metnin konusunun bulunması, yazarın amacının bulunması gibi birçok yönerge ile karşı karşıya kaldığı için, zamanı verimli bir şekilde kullanma süreçleri zaman almaktadır. Uygulamalar ilerledikçe aşamalar oturmuş, sembol anlamları kavranmış ve bilinçli bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. İlk haftalarda bunları yetiştiremeyen öğrenciler, metne bağlı soruları cevaplandırmada yeteri kadar zaman ayıramadıkları için soruları yanıtlamada eksik kalmıştır. Öğretmen desteği ile ilerleyen süreçte öğrencilerin zamanı daha verimli kullanmaya başladıkları görülmüştür.

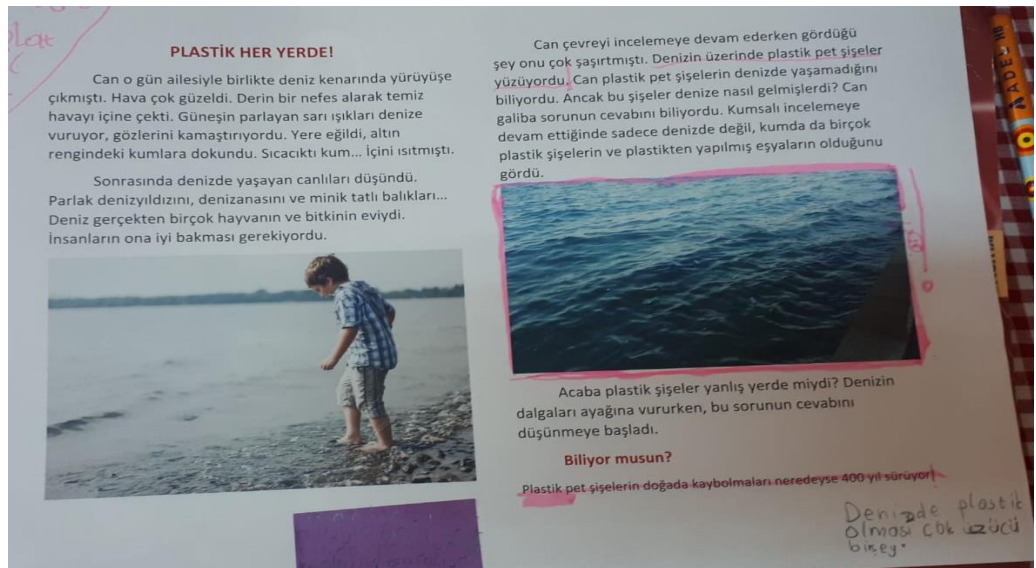
5. Görsellik

Öğrencilerin çoğu, süreçte görseller üzerine de semboller koymaya başlamıştır. Zaman zaman ise metin kâğıdına görsellerle ilgili görüşlerini bildiren yorumlar yazmıştır.

Fotoğraf 4-16: (Ö17)'nin Görsele Sembol Koyma Örneği



Fotoğraf 4-17: (Ö11)'in Görsele Sembol Koyma Örneği

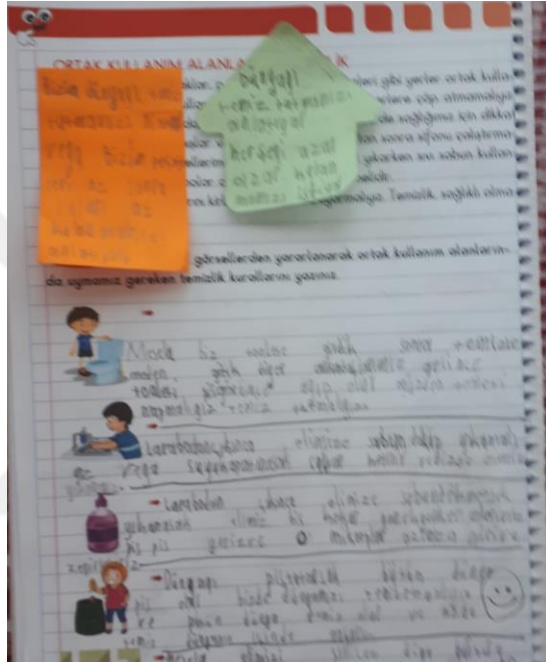


Metin görsellerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve metni incelerken görsellerini de inceledikleri görülmüştür.

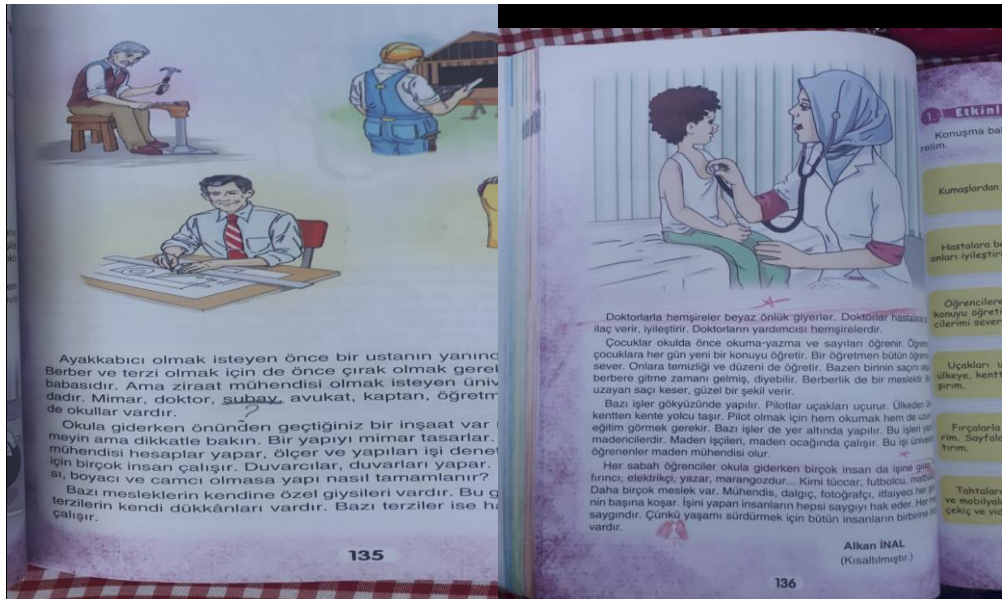
6. Diğer Derslere Transfer

Uygulama sürecinde öğrencilerin, herhangi bir öğretmen yönergesi olmadan, derinlemesine okuma stratejisinde öğrendikleri bazı yöntem ve teknikleri diğer ders ve okuma materyallerinde kullandıkları görülmüştür.

Fotoğraf 4-18: Yapışkanlı Kâğıt ile Not Alma Örneği



Fotoğraf 4-19: Sembol Kullanım Örnekleri



Öğrencilerin diğer okuma materyalleri üzerinde okuma yaparken, yapışkanlı kâğıtlara not alarak, not alma becerilerini diğer derslere transfer ettiği ve bağımsız bir şekilde kullanabildiği görülmüştür. Anlamını bilmediği kelimelerle karşılaştığında, önemli gördüğü bilgilerde sembol kullanımına başvurdukları dikkati çekmiştir.

4.4.Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Yapılan araştırmada araştırmacı günlüğü ile toplanan verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analiz yoluyla incelenen veriler, birbirine benzer kavram ve temalar altında başlıklara ayrılmış ve okuyucunun anlayabileceği halde yorumlanmıştır (Creswell, 2014, Akt: Ersoy, 2015). Araştırmacı günlüğüne içerik analizi yapılırken aşağıdaki aşamalar sırası ile izlenmiştir:

- 1) Araştırmacı günlüğünün detaylı bir şekilde okunarak kodlanması,
- 2) Kodların belirli temalar altında toplanması,
- 3) Kodların ve temaların uygunluğunun gözden geçirilerek temalara son şeklinin verilmesi
- 4) Temaların yorumlanması. Bu işlemler izlendikten sonra belirlenen temalar 5 başlık altında verilmiş ve yorumlanmıştır.

a. Aşamaların Kavranması:

Derinlemesine okuma stratejisinin uygulanmaya başlamadan önce en önemli şeyin aşamalarının dikkatli bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünen araştırmacı, öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onları bilişsel olarak derse hazırlamak adına öğrencilere:

16/05/2019, Perşembe

“Hiçbir filmi tekrar tekrar izlediniz mi?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden alınan “Evet” cevabı üzerine bunun nedenlerini sormuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar: “Unuttuğum için... Daha iyi anlamak için... Çok güzel olduğu için... Çok sevdiğim için cevapları olmuştur. Ardından stratejinin anlatımına geçiş yapılarak, 1 ders saati süresince stratejinin temel aşamalarından, sadece metnin konusunun ve yazarın amacının bulunması konusunun üzerinde durulmuştur. Uygulama öncesi 3 haftadan oluşan 6 seanslık pilot uygulama yapılarak strateji aşamalarına öğrencilerin aşına olmaları ve asıl uygulamadan önce pratiklik kazanmaları planlamıştır.

09/10/2019, Çarşamba

Pilot çalışmadan sonra öğrencilerin sorularından ve yoğun ilgilerinden dolayı derinlemesine okuma stratejisi uygulamasının bir sonraki dersine, daha önce hazırlanan akış şeması düzenlenerek tartışma bölümü eklenmiştir. Tartışma bölümünün eklendiği 2. oturumda, öğrencilerin hangi sembolü nerede kullandıkları ve neden kullandıkları, anlamını bilmedikleri kelimeler ve metinle ilgili sorular konuşulmuş ve sınıf tartışması yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra diğerlerine de eklenen tartışma ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü öğrencilerin bilmedikleri kavramlar, semboller ve metinlerle ilgili konuşmaya istekli oldukları fark edilmiştir.

Bu günlükte tutulan araştırmacı görüşlerine göre, strateji uygulanmadan önceki hazırlık aşamaları özenli bir hazırlık ve dikkat gerektirmektedir. Strateji anlatılırken, öğrencilere okuduğunu daha iyi anlamak için strateji kullanımının gerekliliği ve neden gerekli olduğu hissettirilmektedir. Uygulama öncesi pilot çalışma yapılarak, her grubun özelliklerine göre düzenlemeler yapılmaktadır. Stratejiyi öğrencilerin bağımsız bir şekilde uygulaması ise belli bir süreçten sonra kazanılmaya başlanmaktadır.

b. Metin Türü ve Özellikleri Teması:

05/11/2019, Salı

Öğrencilerin 6. hafta uygulanan “Denizaltı Robotu” metni örneğinde olduğu gibi, bazı teknolojik kavramların, öncesinde duyulmamış özel isimlerin, soyut kavramların olduğu metinlerde daha çok zorlandıkları ve okuma ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir.

28/11/2019, Perşembe

Gelişim özellikleri dikkate alınarak yakından-uzağa ilkesine göre yazılan “Aydos Ormanı’nda Yangın, Oyuncak Müzesinde Bir Gün” gibi metinlere konunun öğrencilere aşina olmasından ötürü metni okumada isteklilik gözlemlenmiştir. Bu notlar ve gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin, daha önce keşfedilmemiş yerler,

daha önceden duyulmamış bitki ve hayvan türleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili konuları içeren metin konularında daha istekli oldukları ve metinleri gördüklerinde olumlu yönde tepki verdikleri sonucuna varılmıştır.

27/12/2019, Cuma

15. Haftadaki “Erimeyen Dondurma” metninin imkânlar çerçevesinde diğer haftalardan farklı olarak siyah-beyaz fotokopi şeklinde dağıtılmıştır. Bunun üzerine bir öğrenci fotokopi kâğıtlarının neden renksiz olduğunu sormuştur. Öğrencilerin diğer haftalarda renkli fotokopi şeklinde dağıtılan metinlere tepkileri dikkate alındığında, renkli basılmış metinlere ve metinlerin görsellerine diğerlerine nazaran olumlu tepkide bulundukları görülmüştür.

Araştırmacı tarafından tutulan günlük doğrultusunda, bilgilendirici metinlerin içeriğinde daha çok bilinmeyen, teknolojik, bilimsel kavramlar içermesinden dolayı öğrencilerin zorlandıkları düşünülmüştür. Çünkü öğrenciler, bilgilendirici metin türündeki metinlerde daha fazla tekrar okuma yapma ihtiyacı hissetmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejisine bu tür metinlerde daha çok ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Uygulama anında alınan dönütler doğrultusunda, öğrencilerde metnin görselleri dâhil, çıktıların renkli olması bile olumlu etki yaratarak motive edici olmuştur. Çocukların gelişim özelliği olan yakından-uzağa ilkesi sonucu, yakın çevresinden seçilen metinlere olumlu tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler stratejiye uyum sağlayarak görsel okuma yapmış ve metinleri içselleştirmeleri sonucu kendi sembollerini oluşturmuşlardır.

c. Derinlemesine Okumada Zaman Kullanımı:

09/10/2019, Çarşamba

Sürecin başlarında, öğrencilerin yöntemi uygulayarak okuma yapması için bir ders saatinin yeterli olmadığı ancak süreç ilerledikçe ve yöntem oturdukça zamanın biraz daha etkili kullanıldığı ve bir ders saatinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Akıcı okuması diğer arkadaşlarından daha iyi olan bazı öğrencilerin, stratejinin aşamalarını gereken süreden erken tamamlayarak beklediği görülmüştür. Öğrencilerin bir sonraki ders için tartışmaya istekli olması üzerine 2. haftadan sonra uygulama süreci 2 ders saatine (40+40dk) çıkarılarak tartışma bölümü eklenmiştir.

d. Derinlemesine Okumada Karşılaşılan Güçlükler ve Sorunlar:

30/09/2019, Pazartesi

Öğrencilerin sürecin başlarında, sembol kartları olmasına rağmen sembollerini kavramada ve anlamlarını öğrenmede zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bunun üzerine bir sonraki ders sembollerle ve stratejiyle ilgili tekrar konuşulmuştur.

16/10/2019, Çarşamba

Öğrencilerden uygulamanın ilk günü ne konuda zorluklar yaşadıklarıyla ilgili uygulama ardından konuşulması üzerine, bazı metinlerde ve durumlarda üç okumanın yeterli olmayıp tekrar okunduğu, yazarın amacını bulmada zorluk yaşadıkları, zamanı iyi kullanamadıkları ve ilk uygulamada fosforlu kalemli ve yapışkanlı kâğıtları kullanmada zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin fırsatını bulduğunda yapışkanlı kâğıt ve fosforlu kalemliyle oynadığı ve amaç dışında kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde derinlemesine okuma stratejisi aşamalarının oturması yaklaşık 5-6 haftayı bulurken, öğrenciden öğrenciye de değişiklik göstermiştir. Burada araştırmacı tarafından karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanabilmelerinin belli bir zaman almasıdır. Gerekli görülen yerlerde öğretmen desteğine ihtiyaç duyulabilmektedir. Planların titizlikle yapılması ve öngörüyle hazırlanan çeşitli tedbir planlarının hazırlanmasında fayda görülmektedir.

e. Derinlemesine Okumanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri:

16/05/2019, Perşembe

Öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler üzerinde düşünmeye ve araştırmaya başladıkları görülmüştür. Özellikle 2. metinden sonra görsellere daha dikkatli bakılmaya başlanmış ve görsellerle ilgili sorular sorulmaya başlanmıştır. Pilot uygulama metninin ilki olan “Konuşan Eldiven” metninden sonraki bir gün öğrencinin, sınıftaki konuşma engelli bir arkadaşına, metinde dikkatini çeken işaret dili alfabesinden harfler yaparak iletişim kurmaya çalıştığı görülmüştür.

09/10/2019, Çarşamba

Pilot çalışmanın ardından, uygulamanın başlaması üzerine öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisi ile okuma yapacakları için çok mutlu oldukları ve

olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Uygulanan metinlerin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ve uygulama sonrasında metinle ilgili konuşmaya istekli oldukları dikkatleri çekmiştir.

08/11/2019, Cuma

Uygulama dışındaki bir ders gününde, bir öğrencinin Türkçe ders kitabındaki bir metin üzerinde derinlemesine okuma sembollerini verilen herhangi bir yönerge olmadan, okuma yaparken kullandığı görülmüştür.

05/12/2019, Perşembe

11. haftada ise bir öğrencin üzüldüğü bir durum karşısında, kâğıdına belirlenen semboller dışında olan “üzgün surat” ifadesi çizdiği dikkatleri çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinden kalan kâğıttaki boşlukları kendi fikirleri ile boşluklara yazdığı gözlemlenmiştir. 11. hafta metnini “Honduras’ın Gizemi” olmasından kaynaklı, Honduras’ın neresi olduğunu bilmeyen öğrencilerin uygulama sonu atlası karıştırarak Honduras’ın yerini bulmaya çalıştıkları dikkatleri çekmiştir.

11/12/2019, Çarşamba

13. haftanın metnine gelindiğinde ise öğrenciler derinlemesine okuma uygulamasından sıkılmadığını, istekli bir şekilde devam etmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca stratejinin artık pekişmesinin ardından öğrencilerin aşamadaki okumasını erken bitirmesi üzerine tekrar okuma yaptıkları gözlemlenmiştir.

Tutulan araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin gözlemlenebilen tepkileri doğrultusunda derinlemesine okuma stratejisinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin de stratejiye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Seçilen bazı metin konularının özellikle öğrenciler üzerinde etkilerinin gözlemlenebildiği ve öğrencilerin günlük hayata uyarlamaya çalıştıkları dikkatleri çekmiştir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

İlkokul çağında derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır? sorusunun cevabının arandığı bu çalışmaya ilişkin sonuçlar, taranan literatür ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan derinlemesine okuma stratejisinin anlamaya etkisi ve değeri ise henüz bilinmemektedir. Uluslararası boyutta özellikle ilkokul düzeyinde çok az çalışma bulunurken, ulusal boyutta okumada otomatikleşmeyi ve okuduğunu anlamayı arttırdığı düşünülen derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulusal literatürde stratejiye yönelik daha önce yapılan bir çalışma bulunmadığından elde edilen veriler uluslararası literatüre göre yorumlanmıştır.

Fisher ve Frey (2012)'ye göre üst düzey sınıflarda kullanılan derinlemesine okuma stratejisinin ortaokul hatta ilkokul düzeyine de uyarlanabilir. Bu uyarlama ilkokul öğrencisinin hem daha iyi okuduğunu anlamasını sağlayacak hem üst sınıflar için okumalarında strateji kullanmalarına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Stuuout (2015)'e göre derinlemesine okuma stratejisi ortaokul ve ilkokul seviyesine uyarlanabilir. Fox (2017)'ye göre ilkokulun ilk yılı olan ve okuma-yazma becerilerini kazanmaya çalışan 1. sınıflar bile okumalarında bu stratejiyi kullanabilir. Ancak öğretmen desteği daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ensley ve Rodriguez (2019) çalışmasına göre de 1. sınıflarda bu strateji uygun şartlar hazırlandığında kullanılabilir. Okuma yazma becerisi kazanan öğrenciler çok daha kısa metinlerle, anlamını bilmedikleri kelimeler üzerine bu stratejiyi kullanabilmiştir.

Houck (2017) çalışmasında, 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri için derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduklarını anlamalarına büyük destek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 3. sınıf gibi erken bir dönem olmasına rağmen, gelişime ve bilişsel yeteneğe uygun olduğunda öğrenciyi okuduğunu anlama becerisi açısından geliştirdiği belirtilmiştir. Fox (2017) çalışmasındaki 3. sınıf öğretmenleri ise, 3. sınıf öğrencilerinin bağımsız olarak derinlemesine okuma stratejisini uygulayamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler ayrıca stratejiyi planlamanın zaman alıcı ve hazırlık gerektiren bir iş olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın sonunda derinlemesine okuma ile ilgili öğretim uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel doğasına ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin

eğitim sırasındaki okuma yazma becerilerine bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Lapp, Grant, Moss ve Johnson (2013) birlikte yürüttüğü çalışmadaki öğretmenler tarafından da belirtildiği gibi, bir metni derinlemesine incelemek öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamalarına, bilgileri eleştirel bir şekilde incelemelerine, metinle iletişim kurmalarına ve en önemlisi de sürecin tadını çıkarmalarına yardımcı olmuştur.

Metin niteliklerinin önem taşıdığı stratejide, Fisher ve Frey (2014)'e göre ilkokul öğrencileri özellikle bilgilendirici metin türlerinde zorluk yaşamaktadır. Ayrıca bilgilendirici metinler üst sınıf düzeylerinde de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, bilimsel, teknolojik, sosyal birçok terimi içerisinde barındırmaktadır. Bilgilendirici metinler barındırdığı bu niteliklerle öğrencileri üst sınıfta karşılaşacakları kavramlar için ön bilgilerini yapılandırmalarını sağlamaktadır. Lapp, Grant, Moss ve Johnson (2013) göre ise, “Bilim metinlerini okumak öğrencilerin, dünyamızdaki sosyal, biyolojik ve fiziksel alanları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve gerçek dünya sorunlarıyla bağlantı kurmasına yardımcı olabilir. Ancak  ğrenciler ilkokul seviyesinde bilgilendirici metinlerle çok fazla karşılaşmamaktadır. Çünkü bilgilendirici metinler, metinle daha fazla mücadeleyi gerektirir. Bu çaba sayesinde öğrenciler, zorlu metinlere kararlı bir tavırla yaklaşma ve zorlu metinlerden anlam bulma kapasitesini geliştirir.

Yapılan  alışmalar uygun koşullar ve gerekli nitelikler sağlandığında, ilkokul öğrencilerine ve aynı zamanda 3. sınıf öğrencilerine bu stratejinin uygulanabileceğini göstermektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar mevcuttur. Öncelikle ilkokul  ğrencilerinin bilişsel düzeyleri ve ilgileri doğrultusunda strateji ilkokul seviyesine uyarlamak gerekmektedir. Bunun yanında seçilen ve uygulanan metinler büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin okuma yapacağı metinler çeşitli derinlemesine okuma stratejisinin özelliklerini içerisinde barındırması gerekmektedir. Metinler kısa ve karmaşık, ayrıca öğrencinin tekrar tekrar okuma yapmasına ve strateji kullanımına elverişli olması sağlanmaktadır. Metin türlerine göre ise, bilgilendirici metin türünden daha etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer önemli bir konu ise süreç boyunca sağlanması gereken  ğretmen desteğidir.

Derinlemesine okumanın, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiğinin yanı sıra diğer önemli bir nokta, derinlemesine okumanın da parçası olduğu okumanın stratejik olması konusudur. Stratejik okumaktan maksat

okuyucunun, yazılı materyalin güçlük seviyesinin göz önünde bulundurularak, konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktararak, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır. Stratejik okuma, okuyucuya okumayı sevdirecektir (Akyol, 2017, s.5). Okuma becerisi stratejik ve sistematik olduğu sürece öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyecek ve çeşitli okuma yöntemleri kazanmasına yardımcı olacaktır. Stratejik okuma yapabilen bir öğrenci okuma materyali ile karşılaştığında nasıl okuması gerektiğini ve okuma esnasında karşısına çıkacak zorluklar ile mücadele etme yollarını bilecektir.

Uluslararası yapılan birçok çalışma, ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkili olduğu sonucunu veriler yoluyla ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada ise derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma ayrıca ulusal literatürde ilk kez çalışılıyor olması açısından önem arz etmektedir.

5.2. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuma yaparken derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği bu çalışmada, metin türlerine bakılmaksızın son teste verileri incelendiğinde, derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Buna göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisi etkilidir.

2. Öğrencilerin bilgilendirici metin düzeyindeki son test verileri incelendiğinde, bilgilendirici metinleri derinlemesine okuma stratejisi ile okumaları, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamasına katkı sağlamıştır.

3. Öğrencilerin hikâye edici metin düzeyindeki son test verileri incelendiğinde ise derinlemesine okuma stratejinin bu metin türü üzerinde de olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

4. Uygulanan metin türlerindeki etki büyüklükleri incelendiğinde, bilgilendirici metin türündeki etki büyüklüğünün, hikâye edici metin türüne göre daha

fazla olduğu gör÷lmektedir. Bu veriye göre derinlemesine okuma stratejisi özellikle bilinmeyen kelime ve kavramların yoğun olduğu bilgilendirici metin türlerinde daha çok etkili ve gerekli olabileceği sonucuna varılmıştır.

5. Öğrenci metinleri ve araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerinde daha çok sembol kullandıkları ve tekrar okuma yaptıkları gör÷lmüştür. Bunun üzerine teknolojik, bilimsel ve bilinmeyen kavramlar içeren bilgilendirici metinlerde öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisine daha çok ihtiyaç duyulduğu ve gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

6. Öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler derinlemesine okuma stratejisini kullanarak okuduklarını daha iyi anladığını ve okudukları metinleri okumaktan mutluluk duyduklarını belirterek, kullandıkları stratejiye karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Öğrencilerin okumaya karşı motivasyon düzeylerinde artış gör÷lmüştür.

7. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu ve araştırmacı günlüğünde karşılaşılan güçlükler ve sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin bu stratejiyi uygularken metnin konusunu bulma, yazarın amacını bulma, sembolleri bilinçli kullanma, aşamaları sırasıyla ve zamana uygun kullanma gibi durumlarda sorunlar yaşandığı ve öğretmen tarafından bir süre desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

8. Doküman incelemekten elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin derinlemesine okuma sembollerini bilinçli olarak kullanımları zamanla gelişmiş, metne kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden yeni semboller çizilmeye başlanmıştır. Okuma esnasında metin kâğıdının boşluklarına yazılan düşünceler ve görüşler öğrenci ile öğretmene arasında etkileşim sağlamış ve öğrencinin metin ile ilgili duygu ve düşüncelerine paylaşmasına olanak vermiştir.

9. Öğrencilerin metne bağlı sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak, cümlelerin uzunlukları ve yapısında öğrencilerin olumlu bir gelişim gösterdikleri gör÷lmüştür.

10. Gerek öğrenci cevap kâğıtlarından gerek derinlemesine okuma Stratejisinin tartışma bölümünden elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştiği ve üst düzey kelimeler kullanmaya başladıkları gözlenmiştir.

11. Öğrencilerin özellikle sürecin başlarında en zorlandıkları konulardan biri olan metnin konusunun bulmada zamanla kendilerini geliştirmiş ve öğrencilere süreç esnasında bu konuyla ilgili öğretmenin destek olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

12. Öğrencilerin uygulama sürecinde zorlandıkları bir başka konu olan yazarın amacının bulunması da öğrencilerde zamanla gelişmiş ve yer yer ve öğrenci özelliklerine göre uygulayıcı desteğine ihtiyaç duyulabileceği sonucuna varılmıştır.

13. Uygulamadan verimli sonuç almanın gerekli şartlarından olduğu düşünülen zaman yönetimi için, öncelikle öğretmenin grup sayısına ve grup özelliklerine göre planlar geliştirerek pilot çalışmalar yapması önemli görülmüştür. Her grubun kendi özelliklerine göre süreci revize etmesi gerektiği ve burada özellikle öğretmene büyük işler düştüğü sonucuna varılmıştır. Sürecin başlarında öğrencilerin gelişim açısından farklı özellikler göstermesinden dolayı zaman yönetiminde belli aksaklıkların yaşanabileceği ve öğretmenin bu durumlar ortaya çıktığında kriz planlarının olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin süreç ilerledikçe zamanı yönetme konusunda da kendilerini geliştirdikleri görülmüştür.

14. Öğrencilerin görsellere semboller koyması ve uygulanma esnasındaki tepkileri üzerine, derinlemesine okuma metnlerinde görsellerin olması gerektiği ve bu görsellerin öğrencilerin metni somutlaştırması adına çok faydalı ve dikkat çekici olduğu sonucuna varılmıştır.

15. Araştırmacı günlüğünden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin strateji uygulanacağı zaman verdiği tepkiler ve konuşmaları üzerine, derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili olumlu tutum geliştirdiği gözlenmiştir.

16. Sürecin sonunda, sayıları az da olsa stratejiyi verimli bir şekilde kullanamayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bunun sebeplerinin akıcı okumayı kazanamama, kelime dağarcığının sınırlı olması ve okumaya motive olamama gibi sebeplerin olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada uygulanan derinlemesine okuma metinleri bilgilendirici ve hikâye edici metinler olarak iki türde hazırlanmıştır. Derinlemesine okuma metinlerinden olan bilgilendirici metin türleri üzerinde, bilinmeyen kelime ve kavramların yoğunluğunun daha çok olmasından kaynaklı, stratejinin daha etkili ve gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

5.3. ÖNERİLER

Çalışmadaki bulgulardan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Derinlemesine okuma stratejisi, özellikle uygulama sürecinin başlarında öğretmen desteği gerektirdiği için, öğretmenin edeceği rehberliğin daha verimli olması adına, sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda uygulanabilir.

2. Uygulayan öğretmenin uygulama sürecinde karşılaşılabileceği problemleri önceden kestirip, bunlara göre çözümler geliştirmesi ve planlamayı dikkatli bir şekilde yapması gerektiği söylenebilir.

3. Derinlemesine okuma stratejisinin her metin üzerinde uygulanamayacağı, uygulama sürecinde kullanılacak olan metinlerin, metin kontrol listesinde gerekli olan şartları taşıyan metinlerden seçilmesi önerilmektedir (kısa, karmaşık, vb.).

4. Öğretmenlerin uygulama öncesinde yapacağı hazırlıkların yanında, süreç esnasında da ve özellikle sürecin başlarında, öğrenci özelliklerine göre gerekli rehberliği sağlayabilir. Bu rehberliğin özellikle metin konusu bulma, yazarın amacını bulma ve stratejinin aşamalarını bağımsız bir şekilde kullanma gibi konular olduğu söylenebilir.

5. Derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili ulusal boyutta başka çalışma bulunmamasından dolayı, diğer üst kademelerde, ilkokul düzeyinde ve başka sınıf düzeyinde de çalışmalar çeşitlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- ABİDE, (2019). Erişim adresi: <http://abide.meb.gov.tr/haber1.asp>.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve Anlatmak (4. Baskı)*. İstanbul: Pan Yayıncılık
- Adler, M.J. ve Van Doren, C. (1972). *How to read a book*. New York: Touchstone.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, S., Gersten, R. ve Grossen B. (2002). Interventions for Students With Reading Comprehension Problems. *Interventions For Academic And Behavior Problems II: Preventive And Remedial Approaches*, 27.
- Baktır, H. (2018). Meaning in the text: reader-response theory of criticism. *Temaşa*, 8.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Educational Sciences: Theory ve Practice*. 13(4), 2287-2290.
- Baştuğ, M. Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 5(4), 394-411.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1), 69-86.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and method*. Boston, USA: Allyn ve Bacon.

- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and method*. Boston, USA: Allyn ve Bacon.
- Boyles, N. (2013). Closing in on close reading. *Educational Leadership*, 70(4), 36–41.
- Boyles, Nancy. "Closing in on Close Reading." *Educational Leadership* 70.4 (2013): n. pag. *Educational Leadership*. Web. 10 Mar. 2015.
- Brewer, M. (2019). The Closer the Better? The Perils of an Exclusive Focus on Close Reading. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*. 62, 635–642.
- Brown, C. ve Kappes, L. (2012). *Implementing the Common Core State Standards: A*
- Burke, B. (2014). A Close Look at Close Reading. *National board certified teachers*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catterson, A.K. ve Pearson, P.D. (2012). *Is close reading better reading? : The history and pedagogy of close reading*. California: Berkeley.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* USA: SAGE Publications
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*. 11.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Çaycı, B. ve Demir, M. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 437-456.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 9.

Dakin, C. (2013). *The Effects of Comprehension Through Close Reading*. School of Arts and Sciences St. John Fisher College.

Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*. 2146-5606.

Demirli, C. (2007), *E-Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenenlerin Tutumları ve Algıları*

Demirli, C. (2007). *E-Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenenlerin Tutumları ve Algıları Üzerine Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 15.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ensley, A. ve Rodriguez, S. (2019). Annotation and Agency: Teaching Close Reading in the Primary Grades. *The Reading Teacher*. 73, 223-229.

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

- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks Yayınları: Ankara.
- Fang, Z. Ve Face, B. (2013). Teaching With Challenging Texts in the Disciplines Text Complexity and Close Reading. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy* 57(2), 104-108.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2013). Student and Teacher Perspectives on a Close Reading Protocol. *Literacy Research and Instruction*, 53. 25–49.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2014b). Contingency Teaching During close Reading. *The Reading Teacher*. 68, 277–286.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179–188.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2014a). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 57(5), 367–376.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2014c). *Close reading and writing from sources*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fox, E. S. (2017). *Implementation and teacher perceptions of close reading Instruction in the primary grades*. Widener University.
- Giambrone, M. (2018). *The effectiveness of close reading strategies on the expository text comprehension of students with learning disabilities*. Rowan University.
- Glover, C. (2017). *Close reading and its impact on reading comprehension*. Brenau University.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi (3. Baskı)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2004). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. 1.Baskı.

Hasty, M. ve Schrodt, K. (2015). Using Writing to Support Close Reading: Engagement and Evidence from the Text . *Voices from the Middle*, 22(4).

Hinchman, K. ve Moore, D. (2013). Close reading a cautionary interpretation. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*. 56(6), 441-450.

Houck, L. (2017). An exploration of close reading strategies and 3rd grade comprehension. Rowan University.

Instructional Shifts in Early Literacy. *Journal of Language and Literacy Education*. 11(2).

İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.

Karadağ, R., Yurdakal, İ. ve Susar Kırmızı, F. (Ed.) (2016). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2007) 27, 141-153.

Katz, L. ve Carlisle, J. (2009). Teaching Students With Reading Difficulties to be Close Readers: A Feasibility Study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40, 325–340.

Kerkoff, S. ve Spires, H. (2015). Getting Close to Close Reading: Teachers Making

Lapp, D., Moss, B., Grant, M. ve Johnson, K. (2013). Sudents' close reading of science texts. *The Reading Teacher*. 67, 109-119.

Lapp, D., Moss, B., Grant, M. ve Johnson, K. (2015). *A close look at close reading*. Virginia: ASCD.

Lassonde, C. (2009). Recognizing a “different drum” through close-reading strategies.

MEB- Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması, (2019, Eylül). Erişim adresi:
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF-OBAI-4-2019_Rapor9.pdf.

MEB-PISA 2018 Ön Değerlendirme Raporu, (2019, Aralık). Erişim adresi:
http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015. OECD Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *ABİDE 4. Sınıflar raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018. OECD Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (tmf-öba)-ı: 2019 4. sınıf seviyesi*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 9.

National Assessment Governing Board. (2008/2009). *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. *Networks*, 11(1), 7/5/13.

Oğuzkan, F. (1987). *Okuma ve Dinleme Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 35(2), 1-34.

Paul, C. (2017). Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teachers' close reading strategies. *Literacy UKLA*. 52 (3), 161-170. *primer on "close reading of text."* Washington DC: The Aspen Institute Retrieved.

Rasinski, T.V. (2006). *A brief history of reading fluency*. 0-93). Newark, DE: Inter- national Reading Association.

Ross, A. J. (2015). *The effects of close reading strategies on reading Achievement, writing achievement, and students' Perception of confidence related to reading*. Trevecca Nazarene University.

Serafini, F. (2014). Close Readings and Childeren's Literature. *The Reading Teacher*. 67, 299–301.

Shanahan, T. (2014). This is not close reading (but we'll tell you what is). *Instructor*, 123(4), 28–30.

Sidekli, S. ve Çetin Altıntaş, E. (2017). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (2), 285-303.

Sisson, D. ve Sisson B. (2014). *Close Reading in Elementary School*. New York: Routledge.

Stout, M. (2015). Close reading in elementary schools. University Of Central Missouri.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008. (1) 23*.

Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn ve Bacon. Inc.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 2(2008), 129-148.

- Topuzkamaş, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*. 27, 655-677.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili, Dil Bayramının 70. Yılı Özel Sayısı*, 609, 547.
- Valentine, C. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement*. Liberty University.
- Victor, L. (2017). *How close reading influences reading comprehension*. Arizona State University.
- Villasenor A., D. (2018). *The correlation between close reading as an instructional strategy with reading comprehension in elementary schools*. Dominican University of California.
- Welsch, J., Powell, J. Ve Robnolt, V. (2019). Getting to the core of close reading: what Do we really know and what remains to Be seen?. *Reading Psychology*. 40, 95-116.
- Yıldırım A. ve Simsek, H. (2005) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. 5.Baskı. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2011) 31, 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/4, 1461-1478.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(3). 793-815.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, 5.

EKLER

EK 1: Çalışmada Kullanılan Sembol Kartları

DERİNLEME SİNE OKUMA

  Bu bilgiyi
çok önemli buldum.

? Bu bölümle ilgili bir
sorum var.

  Bu kelimeyi veya
cümleyi anlamadım.

 Bu bölümü çok
sevdim.

! Bu bölüm beni çok
şaşırttı.



DERİNLEME SİNE OKUMA

  Bu bilgiyi
çok önemli buldum.

? Bu bölümle ilgili bir
sorum var.

  Bu kelimeyi veya
cümleyi anlamadım.

 Bu bölümü çok
sevdim.

! Bu bölüm beni çok
şaşırttı.





Derinlemesine Okuma



1. OKUMA

- Metnin konusunu bulmak için oku.
- Okurken önemli gördüğün yerlerin fosforlu kalemle altını çiz ve derinlemesine okuma sembollerini kullan.
- Metnin konusu hakkında düşün ve yapışkanlı kâğıda yaz.



2. OKUMA

- Metni 2. kez oku.
- Koyduğun okuma sembollerinin incele ve varsa anlamadığın yerlere bak.
- Yazarın bu metni neden yazmış olabileceği hakkında düşün ve yapışkanlı kâğıda yaz.



3. OKUMA

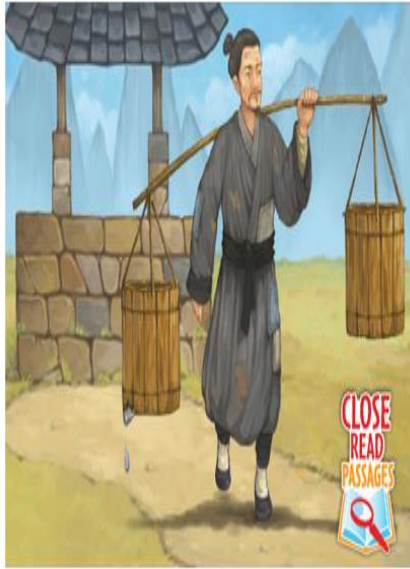
- Metin sorularının cevabını bulmak için tekrar oku.
- Soruların cevaplarını yaz.
- Neden böyle düşündüğünü metinden kanıtlar bularak arkadaşlarıyla tartış.

EK 3: Derinlemesine Okuma Stratejisi Uygulamasında Kullanılan Metin ve Soru Örnekleri

ÇİFTÇİ VE DELİK KOVA

Bir zamanlar kurak topraklarda yaşayan bir çiftçi varmış. Çiftçi her sabah, ektiği ürünleri sulamak için yakınındaki bir kuyuya yürümüş. İki kovasına da suyu doldurduktan sonra, dikkatli bir şekilde sırtına almış. Sırtına yerleştirdiği bir odun parçasının iki ucuna kovaları yerleştirmiş. Tutarmış evinin yolunu...

Ancak su doldurduğu iki kovadan birisinin tabanında küçük bir delik varmış. Kuyudan eve doğru giderken, yol boyunca altından su sızarmış. Çiftçi eve döndüğünde kovanın içindeki suyun neredeyse yarısı akmış olurmuş.



Aradan birkaç yıl geçmiş. Delik olan kova utanmaya başlamış ve çok üzümüş. Bir gün çiftçiye:

- Su sızdırdığım için çok üzgünüm. Benim yüzümden ekinlerine daha az su götürüyorsun, demiş. Çiftçi gülerek:
- Sevgili kova, etrafına bir bak! Yanında yetişen şu güzel çiçekleri görmüyor musun? Akıttığın sular dünyaya güzellik getirdi. Bu güzel çiçekler kuyudan eve doğru yürürken bana neşe verdi.



SORULAR (ÇİFTÇİ ve DELİK KOVA)

1- Çiftçi her sabah ne yaparmış?

.....
.....

2- Çiftçi ürünlerine suyu nasıl götürürmüş? Yolda giderken ne olurmuş?

.....
.....
.....

3- Yazar, kovayı anlatırken su sızdırdığını söylemiş. Metindeki ipuçlarından da yararlanarak sence “sızdırmak” kelimesi ne anlama gelmektedir?

.....
.....

4- 2. resimdeki yolun iki tarafını da karşılaştırın. Aralarında nasıl bir fark vardır? Niçin?

.....
.....

5- Delik kovaya karşı çiftçi neler hissetmektedir? Niçin?

.....
.....

6- Sence delik kova mükemmel midir? Nasıl dünyaya güzellik ve neşe getirmiştir?

.....
.....

EVSİZ KAPLUMBAĞA

Brezilya ülkesindeki yardımsever insanlar, zor durumda olan bir kaplumbağaya yardım etmek istiyordu. Bunun için daha önce duydukları üç boyutlu yazıcıyı kullandılar.

Üç boyutlu yazıcı, bir fotokopi makinesi gibi çalışarak, elle tutulan, üç boyutlu şeyler yapan bir makinedir. Örneğin; plastikten bir oyuncak ya da vazo yapabilir. Brezilya'da ise bu makineyi bir kaplumbağaya yardım etmek için kullandılar. Bu kaplumbağanın kabuğu ülkede çıkan bir orman yangınında zarar görmüştü. Bir kaplumbağa ise kabuksuz yaşamaya devam edemezdi.

Yardımsever insanlar öncelikle bu tatlı kaplumbağaya Freddy ismini verdiler. Ona sadece yardım etmiyorlar, yaşaması için ikinci bir şans veriyorlardı. İlk olarak Freddy'nin fotoğraflarını çektiler. Sonra kabuğu zarar görmemiş, sağlıklı bir kaplumbağanın fotoğraflarını çektiler. Sağlıklı kaplumbağanın kabuğuna bakarak, bilgisayarda Freddy'e yeni bir kabuk çizdiler. Yazıcıyı bilgisayara bağladılar ve yazıcı üç parça halinde yeni bir kabuk yaptı. İnsanlar bu parçaları bir yapbozu yapar gibi birleştirdi ve böylece Freddy'nin evi tamamlanmış oldu. Freddy ise şimdi ona yardım eden doktoru ile birlikte yaşıyor.



1. Resim: Yangından sonra Freddy'nin kabuğu neredeyse yok oluyordu. **2. Resim:** Yardım etmek isteyen insanlar Freddy'e üç boyutlu yazıcıyla plastikten bir kabuk yaptılar. **3. Resim:** Yeni kabuk çok güzel olmuştu, ancak beyaz olduğu için Freddy gerçek bir kaplumbağaya benzemiyordu. **4. Resim:** Bir ressam Freddy'nin kabuğunu gerçek bir kaplumbağaymış gibi boyadı ve sonuç harika oldu!

SORULAR (EVSİZ KAPLUMBAĞA)

1- Metne göre üç boyutlu yazıcı nedir?

.....
.....

2- Metindeki insanlar üç boyutlu yazıcıyı ne için kullanmıştır?

.....
.....
.....
.....

3- Freddy kabuğu tamamlandıktan sonra kiminle yaşamaya devam etmektedir?

.....

4- Yazar “Evsiz Kaplumbağa” başlığını neden koymuş olabilir?

.....
.....
.....

5- Yardımsever insanlar niçin Freddy’e bir kabuk yapmıştır?

.....
.....
.....
.....

6- Metindeki yardımsever insanların yaptığı akıllıca şey ne olmuştur?

.....
.....
.....
.....

ZİKA HASTALIĞI

Çoğumuzun belki de daha önce hiç duymadığı bir hastalıkla tanışmaya ne dersiniz? Adı Zika hastalığı. Zika, sivrisineklerden bulaşan ve dünyanın birçok yerinde hızla yayılan bir hastalıktır.

Zika hastalığının iyileşmesi aslında çoğu zaman çok kısa sürer ve insanlar bu hastalıktan kurtulabilir. Ancak Zika hastalığı doğmamış çocuklar için büyük bir tehlikedir. Anneleri Zika hastalığına yakalanmış bebekler, kafatasları ve beyinleri diğer bebeklere göre daha küçük bir şekilde doğarlar.

Zika mikrobu ilk olarak 1947 (bin dokuz yüz kırk yedi) yılında Uganda ülkesindeki maymunlarda bulunmuştur. Sonrasında 2015 (iki bin on beş) yılında Brezilya ülkesinde büyük bir salgın başlamıştır. Brezilya'daki salgın bunlardan en kötüsüdür. Çünkü anneleri Zika mikrobu taşıdığı için dört binden fazla bebek hasta bir şekilde doğmuştur.

Doktorlar bir kişinin Zika hastası olup olmadığını tahliller yaparak anlayabilmektedir. Ancak Zika hastalığının tamamen nasıl iyileştirileceği henüz bilinmiyor.

Umutunu yitirmeyen bilim insanları bu hastalığı yenmek için çok çalışıyorlar.



SORULAR (ZİKA HASTALIĞI)

1- Bir doktor olduğunuzu hayal edin. Zika hastalığına yakalanmış bir hastanız geldi. Hastanıza Zika hastalığını nasıl tanımlardınız?

.....
.....

2- Zika hastalığının insanlara nasıl bir etkisi vardır?

.....
.....
.....

3- Yazar “ Zika hastalığı doğmamış çocuklar için büyük bir tehlikedir.” derken ne demek istiyor?

.....
.....

4- İnsanlar Zika hastalığından korunmak için neler yapabilir?

.....
.....
.....

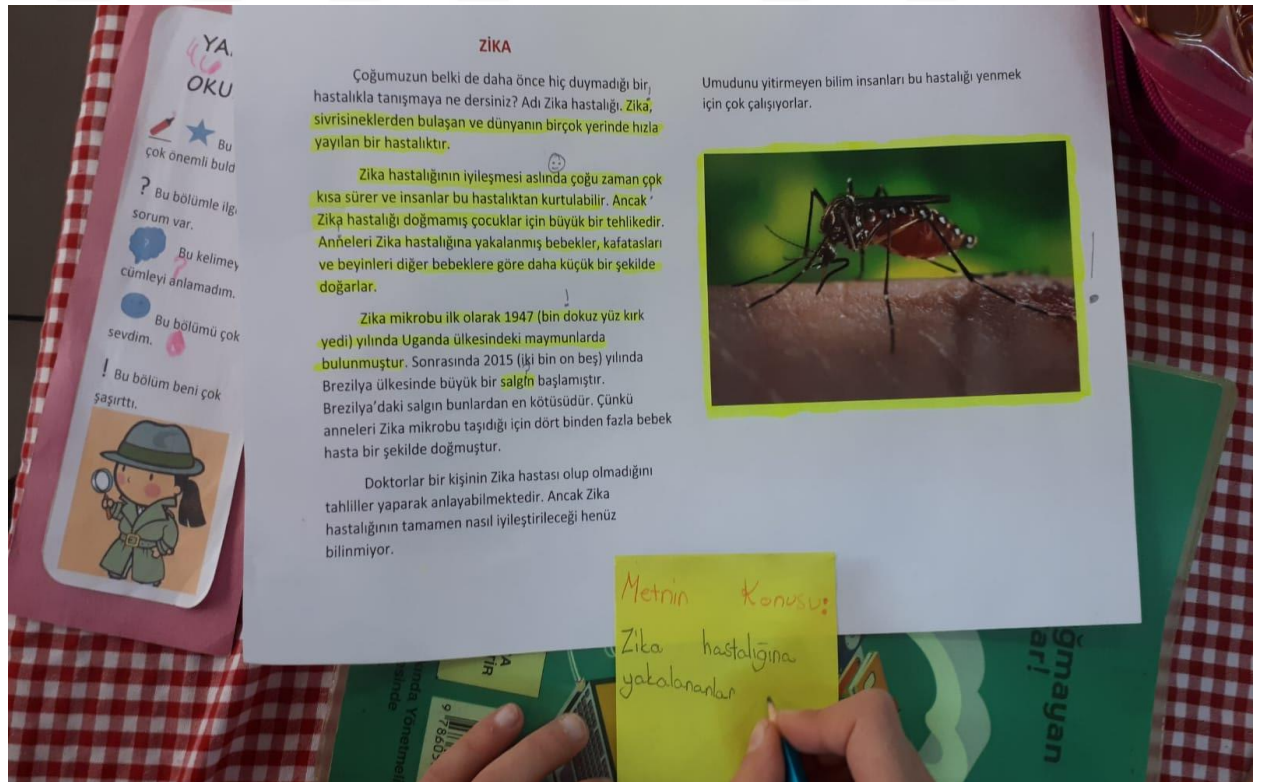
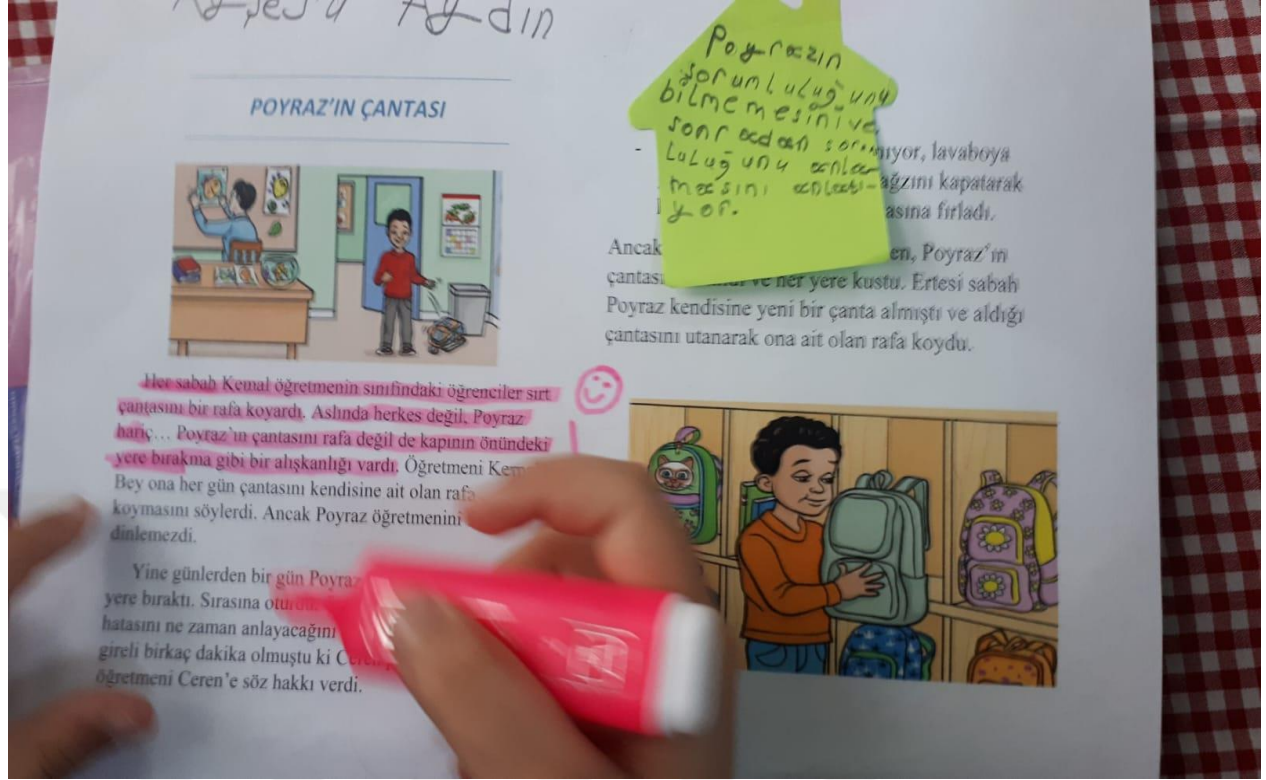
5- Zika hastalığı bütün dünyadaki insanlar için tehlike oluşturur mu? Niçin?

.....
.....
.....

6- Bilim insanlarının Zika hastalığını yenmek için çalıştığı söyleniyor. Gelecekte nasıl çözümler bulunabilir?

.....
.....

Ek 4: Derinlemesine Okuma Uygulama Örnekleri:



SINEKKAPAN BİTKİSİ

Sizde de çok ilginç bir isim değil mi?

Sinekkapan bitkisi, adından da anlaşılacağı gibi, sinekleri kaparak beslenen bir bitkidir. Peki, sadece bu kadar mı? Cevabımız hayır...

Sinekkapan nemli topraklarda az miktarda besinle yaşayan bir bitkidir. Bazen sineklerle beslenirken, bazen de örümcek, böcek ve diğer küçük canlılarla beslenir. Yapraklarında küçük saçları vardır. Biri gelip o küçük saçlara dokunduğunda, yapraklar kapanır ve yaprağa dokunan canlı tuzığa düşer.



İnsanlar bir yemeği sindirirken, yemek, ağızlarındaki tükürükle ıslanır ve sindirilmeye başlar. Sinekkapan da tuzığa düşen yemeğini tükürüğe benzer bir şey salgılayarak sindirmeye başlar.

Bilim insanları bir gün bu ilginç bitkiyi gözlemlemeye karar verirler. Sinekkapanın sineği yakaladıktan sonra 6-7 saat yapraklarını kapalı tuttuğunu görürler. Bitkinin bir sineği tamamen sindirmesi ise birkaç gün sürer.



Biliyor Musunuz?

Sinekkapan bir insanın göz kırpmasından daha hızlı bir şekilde yapraklarını kapatabiliyor!

Biz si-
k, kapan bit-
ni teni yalım
e yaz mış
zarın

Sinek kapan
bitkisini anke-
t196
Metnin

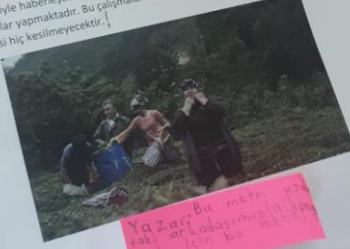
Not
Bu metin
çok güzel
Not

İslık Dili

Karadeniz'in dağlık ve yüksek yerlerinde yaşamak zordur. **Büyük dağ yamaçları üzerindedir.** Ağaçlar ve dik yamaçlar insanların birbirleriyle iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır. Ağaçlar ve dik yamaçlar insanların birbirlerinden uzaklaştırsa da, kıvrak zekalı Karadeniz insanı, yakınlaşmanın, kaynamanın, haberleşmenin kolay bir yolu bulmuştur: İslık!



Ordu'dan Giresun'a, Gümüşhane'den Trabzon'a kadar bu şehirlerin dağlık yerlerinde **İslık dili** kullanılmaktadır. Bu İslık dili sayesinde insanlar uzak da olsa birbirleriyle haberleşebilirler. Bu dilin unutulup gitmemesi için insanlar çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde Karadeniz'in İslık yayılarda İslık sesi hiç kesilmeyecektir.



Yazar: Bu metin çok
güzel, çok ilginç ve
bilgi verici.

Yazın Sinekkapan Bitkisi ve İslık Dili Sorular

1. Sinekkapan bitkisi ne ile beslenmektedir?
Böceklerle.

2. Sinekkapan bitkisi yemeğini nasıl yakalamaktadır?
Yapraklarındaki tuzığa düşen böceklerle.

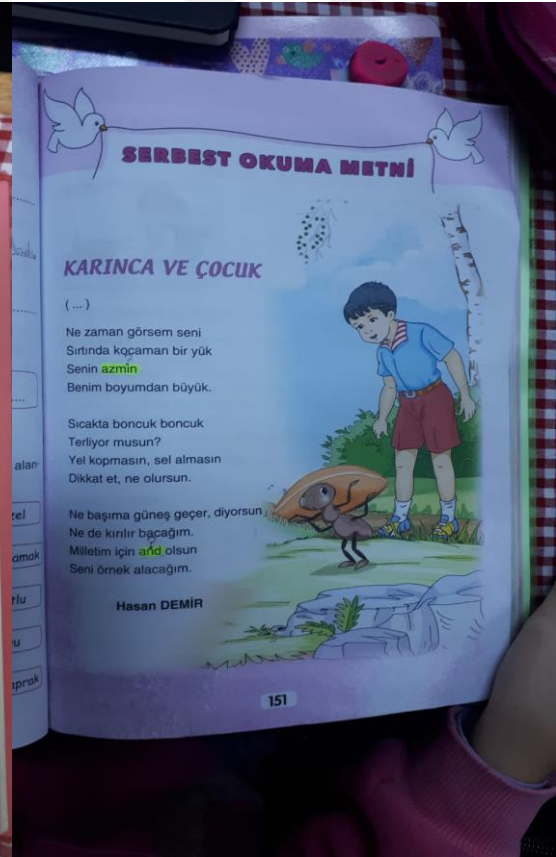
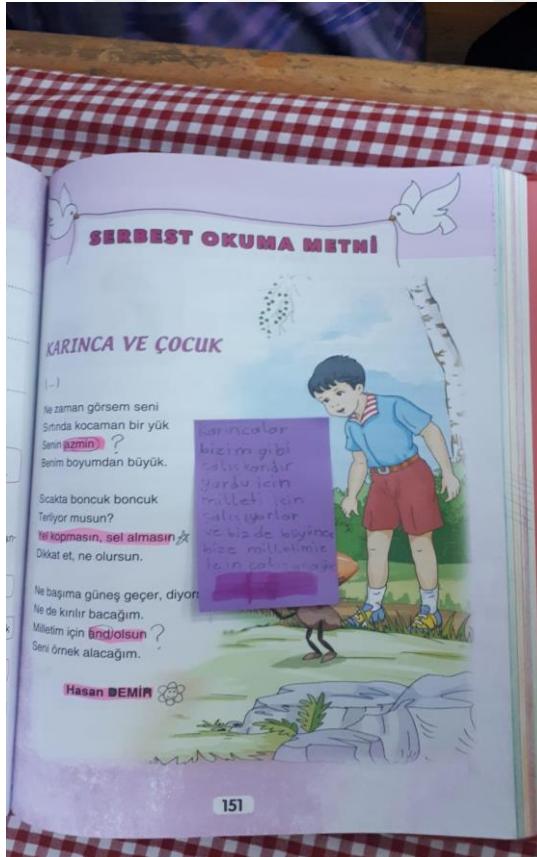
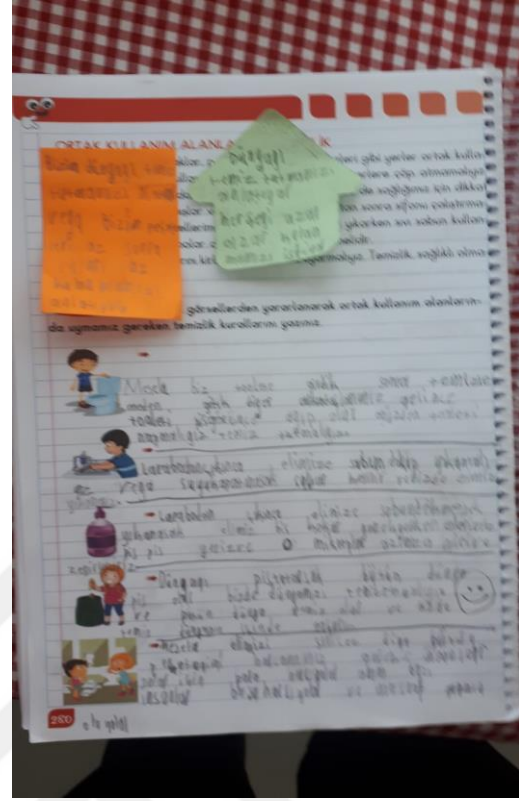
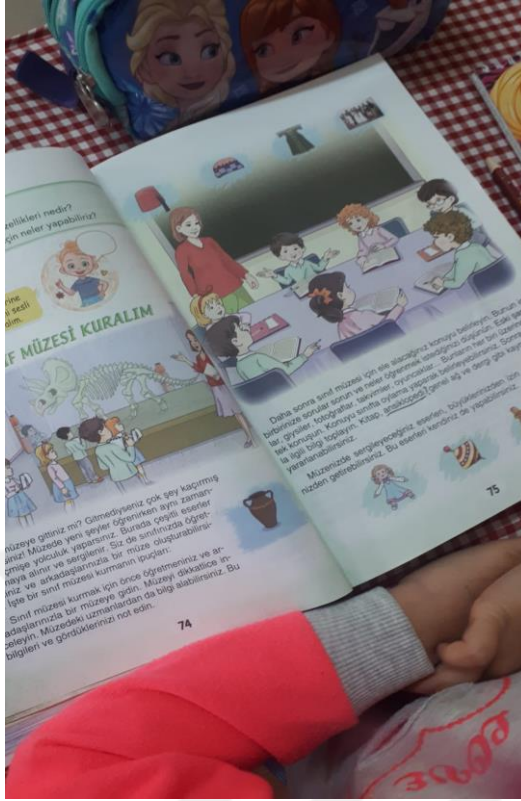
3. Yazar sinekkapan bitkisi hakkında ne yazmıştır?
İslık dili.

4. Yazar sinekkapan bitkisi hakkında ne yazmıştır?
İslık dili.

5. Sinekkapan bitkisi ne ile beslenmektedir?
Böceklerle.

6. Sinekkapan bitkisi yemeğini nasıl yakalamaktadır?
Yapraklarındaki tuzığa düşen böceklerle.

Ek 5: Diğer Derslere Transfer Örnekleri:



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL

Ad-Soyad: Sinem GÜÇLÜER

E-Posta : snm.ylmz92@gmail.com

GENEL

Eğitim Durumu : Yüksek Lisans(devam)

Medeni Durum : Evli

Uyruk : T.C

Doğum Tarihi : 22/10/1992

Doğum Yeri : SAMSUN

EĞİTİM

İlköğretim : Çarşamba Atatürk İlköğretim Okulu

Lise : Giresun Keşap Anadolu Öğretmen Lisesi

Üniversite : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (2014)

Staj : Ankara Mamak Demirlibahçe İlkokulu
: Ankara Gülen Muharrem Pakoğlu İlkokulu

Yüksek Lisans : Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı (2016-...)

Yabancı Dil : İngilizce

SEMİNERLER ve BELGELER

Özel Eğitim Hizmetleri Semineri (13/04/2016)

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu (23/05/2016)

Değerler Eğitimi Kursu (15/02/2017)

Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası Farkındalık Kursu (28/02/2017)

Öğretim Programı Tanıtım Semineri (11/10/2017)

NİTELİKLER

Öğretmen Olarak Çalıştığı Kurumlar: Sakarya Hendek Karadere İlkokulu
(Köy Okulu)

İstanbul Sancaktepe Cengiz Topel
İlkokulu

Bilgisayar Bilgileri : Microsoft Word, Microsoft Power Point

SINAV BİLGİLERİ

ALES: 77,97948 (EA) (2015)

KPSS: 87,75362 (P10) (2014)

YÖKDİL: 60 (sosyal bilimler)

İŞ TECRÜBESİ

MEB Kurumları

Ankara Çankaya Sarar İlkokulu (2013-2014 eğitim-öğretim sezonu Halk Oyunları Eğitimciliği)

Sakarya Hendek Karadere İlkokulu (2014-2017 eğitim-öğretim sezonu Sınıf Öğretmenliği)

İstanbul Cengiz Topel İlkokulu (2017-Devam Ediyor) eğitim öğretim sezonu Sınıf Öğretmenliği)

Bildiriler

Özel Yetenekliler Eğitiminde Matematik Dersinde Yaratıcı Problem Çözme ve Nitelik Listeleme Tekniklerinin Kullanılması

Yaratıcı Düşünme Teknikleri Konusunda 2005 Yılı Ve Sonrasında Yayımlanmış Çalışmaların İncelenmesi