SOKRAT SEMİNERİ TEKNİĞİNİN SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Esengül TAN HATUN

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOKRAT SEMİNERİ TEKNİĞİNİN SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

(The Effect of the Socratic Seminar Technique on Eighth-Grade Students' Reading Comprehension and Critical Reading Skills and Their Attitudes and Motivations Toward Reading)

DOKTORA TEZİ

Esengül TAN HATUN

Danışman: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Erzurum

Ocak, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Esengül TAN HATUN tarafından hazırlanan "Sokrat Semineri Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Okuma Becerilerine, Okumaya Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı çalışması 20/01/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ahmet KARABULUT *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. M. Fatih ÖZCAN *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve …… sayılı kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Sokrat Semineri Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Okuma Becerilerine, Okumaya Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20/01/2023

Aslı ıslak imzalıdır

Esengül TAN HATUN

☐Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarımda özveri ile beni destekleyen, kendisi ile çalışmaktan gurur duyduğum tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Sayın H. Ahmet KIRKKILIÇ'a şükranlarımı sunuyorum.

Tez takip jüri üyeleri Prof. Dr. Sayın A. Halim ULAŞ ve Prof. Dr. Sayın Oğuzhan SEVİM'e tez aşamalarında deneyimleri ile sundukları katkılardan dolayı teşekkür ediyorum. Tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Sayın Ahmet Karabulut'a ve Doç. Dr. M. Fatih ÖZCAN'a emekleri için teşekkür ediyorum. Ayrıca eğitim hayatımda iz bırakan bütün hocalarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin uygulama boyutunu yürüttüğüm okulun idaresine, öğretmenlerine, çalışmaya katılan öğrencilere ve öğrenci velilerine; bilimsel bir çalışmaya verdikleri değerden dolayı teşekkür ediyorum.

Bu uzun yolda desteğini benden esirgemeyen, yorgun düştüğüm günlerde yanımda olarak beni motive eden arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca sevgileriyle beni sarıp sarmalayan, desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen ilk öğretmenlerim kıymetli annem Şengül TAN ve kıymetli babam Dumlu TAN'a, ağabeyim Edip Onur TAN'a ve ailesine, varlıklarıyla hayatımı anlamlı hâle getiren eşim Bilal HATUN'a ve biricik kızım Hilal HATUN'a minnettarım.

Esengül TAN HATUN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

SOKRAT SEMİNERİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNE, TUTUMLARINA, MOTİVASYONLARINA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Esengül TAN HATUN

Ocak 2023, 270 Sayfa

Amaç: Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Araştırma, karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma deney ve kontrol gruplarında kullanılan ders içeriklerinin hazırlanması, nicel ve nitel veri toplama araçlarının belirlenmesi, uygulama süreci, nicel sonuçların analizi, öğrenci görüşlerinin alınması ve nitel sonuçların analizi, araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi, yorumlanması ve rapor yazılması aşamalarını içermektedir. Araştırmanın çalışma grubu; Erzurum'da 8. sınıfta öğrenim gören ve çok aşamalı örnekleme yöntemiyle seçilen 67 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 2 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere 3 grupla sürdürülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci; deney gruplarında Sokrat semineri tekniğine göre düzenlenen çalışma yaprakları, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarına göre düzenlenen çalışma yaprakları ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Eleştirel Okuma Ölçeği, Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu ve doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans, yüzde, Ki-Kare, Kruskal-Wallis H ve Dunnett T3 Post Hoc testleri; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgular; deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri, okumaya yönelik tutum ve motivasyonları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar: Araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını, uygulama sürecine yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve araştırmanın nitel sonuçlarının nicel sonuçlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını geliştirmek amacıyla kullanılabileceği önerisinde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Sokrat semineri tekniği, Türkçe eğitimi, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi, okumaya yönelik tutum, okumaya yönelik motivasyon

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF SOCRATIC SEMINAR ON STUDENTS' READING SKILLS, ATTITUDES, MOTIVATION, AND CRITICAL THINKING SKILLS

Esengül TAN HATUN

January 2023, 270 Pages

Purpose: This study investigated the effect of the Socratic seminar technique on eighth graders' reading comprehension and critical reading skills and their attitudes and motivation toward reading. The study also examined eighth graders' views of the implementation process.

Method: The research was designed and conducted according to the mixed method research explanatory sequential design. The research involved preparing course contents for experimental and control groups, choosing quantitative and qualitative data collection tools, implementing, analyzing quantitative results, eliciting participants' views, analyzing qualitative results, evaluating and interpreting the findings, and writing a report. The research was conducted in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The sample consisted of 67 eighth graders in Erzurum, Türkiye. Participants were recruited using multistage sampling. The sample was divided into three groups: two experimental and one control group. The experimental groups used worksheets organized according to the Socratic seminar technique, while the control group used worksheets organized according to the Turkish Curriculum and Turkish textbooks. The data were collected using a Reading Comprehension Achievement Test, a Critical Reading Scale, an Adolescent Reading Attitude Scale, a Personal Information Form, and a Socratic Seminar Student Interview Form, and document analysis.

The quantitative data were analyzed using frequency, percentage, Chi-Square, Kruskal Wallis H and Dunnett T3 Post Hoc tests. The qualitative data were analyzed using descriptive and content analysis.

Findings: The results showed that the experimental groups had significantly higher mean reading comprehension, critical reading, attitude towards reading, and reading motivation scores than the control group. The experimental groups had positive views of the implementation process.

Conclusion: The results showed that the Socratic seminar technique positively affected students' reading comprehension and critical reading skills, their attitudes and motivation toward reading, and their views on the implementation process and that qualitative data supported the quantitative data. Therefore, the Socratic seminar technique can be used to improve students' reading comprehension and critical reading skills and their attitudes and motivation toward reading.

Keywords: Socratic seminar technique, Turkish education, reading skill, reading comprehension skill, critical reading skill, attitude toward reading, motivation toward reading

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xiii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi 3
Problem Durumu 5
Araştırmanın Kapsamı 6
Araştırmanın Sınırlılıkları 6
Varsayımlar 6
Terim ve Tanımlar 6
İKİNCİ BÖLÜM 8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 8
Okuma Becerisi 8
Okuma ve Okuduğunu Anlama 11
Eleştirel Okuma 14
Okumaya Yönelik Tutum 17
Okumaya Yönelik Motivasyon 19
Sokrat Semineri 22
Sokrat Semineri Tekniğinin Ögeleri 24
Sokrat Semineri Tekniğinin Yapısı 27
Sokrat Semineri Tekniğinin Formatları 28
Alanyazın Derlemesi 32
Yurt Dışı Alanyazın Derlemesi 32

Türkiye Alanyazın Derlemesi 36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 43
Yöntem 43
Araştırma Yöntemi 43
Araştırmanın Çalışma Grubu 49
Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu 50
Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu 54
Araştırmanın Veri Toplama Araçları/Teknikleri 54
Araştırmanın Nicel Veri Toplama Araçları 54
Araştırmanın Nitel Veri Toplama Araçları 58
Araştırmanın Uygulama Süreci 62
Veri Analizi 64
Nicel Veri Analizi 64
Nitel Veri Analizi 65
Araştırmacının Rolü 66
Araştırmanın Etik İlkeleri 66
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 68
Deney ve Kontrol Grupları Ders İçerikleri 71
Deneysel Uygulama Süreci 76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 79
Bulgular 79
Nicel Bulgular 79
Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Bulgular 79
Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Bulgular 82
Okuma Tutumu ile İlgili Bulgular 87
Okuma Motivasyonu ile İlgili Bulgular 94
Nitel Bulgular 100
Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular 100
Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı ile İlgili Bulgular 126
BEŞİNCİ BÖLÜM 130
Tartışma ve Sonuç 130
Nicel Sonuç ve Tartışma 130
Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Sonuç ve Tartışma 130
Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Sonuç ve Tartışma 131
Okuma Tutumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma 132

Okuma Motivasyonu ile İlgili Sonuç ve Tartışma 132
Nitel Sonuç ve Tartışma 133
Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma 133
Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı ile İlgili Sonuç ve Tartışma 136
Öneriler 137
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 137
Öğretmenlere Yönelik Öneriler 138
KAYNAKÇA 140
EKLER 157
EK-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) 157
EK-2. OABT Sorularının Alındığı Sınavlara Ait Bilgiler 163
EK-3. Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ) 164
EK-4. Eleştirel Okuma Ölçeği Kullanım İzni 166
EK-5. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği (EDOTMÖ) 167
EK-6. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Kullanım İzni 168
EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçesi (OMÖ) 169
EK-8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni 170
EK-9. Kişisel Bilgi Formu (KBF) 171
EK-10. Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF) 172
EK-11. Onam Formu 174
EK-12. Uygulama İzinleri 175
EK-13. Deney Grupları Ders İçeriği 177
EK-14. Kontrol Grubu Ders İçeriği 208
EK-15. Sokrat Semineri Soruları 244
EK-16. Uygulama Sürecine Ait Fotoğraflar 251
ÖZ GEÇMİŞ 253

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Wallace'in Eleştirel Okuma Çerçevesi* 16
Tablo 2. *Araştırmanın Uygulama Süreci* 48
Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri* 51
Tablo 4. *OABT Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları* 55
Tablo 5. *SSÖGF'de Yer Alacak Soru ve Sondalar İçin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)* 60
Tablo 6. *İçerikte Yer Verilen Metinler* 72
Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Çalışma Yapraklarında Örtüşen Etkinlikler* 74
Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 79
Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 82
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 83
Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 86
Tablo 12. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 88
Tablo 13. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 90
Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 92
Tablo 15. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 94
Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 96
Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği izleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması* 98
Tablo 18. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri* 100

Tablo 19. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Ön Bilgileri Harekete Geçirerek Yazılı Bir Materyalde Verilmek İstenilen Düşünceleri Çözme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 101
Tablo 20. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Yazılı Bir Materyaldeki Ayrıntıları Çıkarma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 103
Tablo 21. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Yazılı Bir Materyalde Yazarın Vermek İstediği Mesajları Mantıksal Olarak Yapılandırma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 105
Tablo 22. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 107
Tablo 23. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri* 109
Tablo 24. *Eleştirel Okuma Becerisi "Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 110
Tablo 25. *Eleştirel Okuma Becerisi "Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 112
Tablo 26. *Eleştirel Okuma Becerisi "Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 114
Tablo 27. *Eleştirel Okuma Becerisi "Konuyu Olumlu ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 115
Tablo 28. *Eleştirel Okuma Becerisi "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 116
Tablo 29. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuma Tutumlarına Etkisine Yönelik Görüşleri* 118
Tablo 30. *Okumaya Yönelik Tutum "Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 118
Tablo 31. *Okumaya Yönelik Tutum "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 120
Tablo 32. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Görüşleri* 121
Tablo 33. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Okumaya İstekli Olma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 122
Tablo 34. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Okumaya Merak Duyma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 123
Tablo 35. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri* 125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Klasik Model Sokrat Semineri* 29
Şekil 2. *Akvaryum Modeli Sokrat Semineri* 29
Şekil 3. *Araştırmacı/Araştırma Asistanı Modeli Sokrat Semineri* 31
Şekil 4. *Eşzamanlı Sokrat Semineri* 32
Şekil 5. *Araştırmada Karma Yöntem Kullanımının Gerekçeleri* 44
Şekil 6. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen (Creswell, 2014/2017).* 45
Şekil 7. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen Araştırma Süreci (Cresswell & Plano-Clark, 2011/2014).* 46
Şekil 8. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desenin Nitel Aşaması Araştırma Süreci* 49
Şekil 9. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen Örneklem (Çalışma Grubu) Seçim Süreci* 50
Şekil 10. *Nicel Aşama Çalışma Grubu Seçim Süreci* 51
Şekil 11. *Başarı Testi Verilerine Ait Histogram Grafiği* 56
Şekil 12. "*Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu" Soru ve Sondaları* 61
Şekil 13. *Araştırma Süreci* 64
Şekil 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön-test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 81
Şekil 15. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 83
Şekil 16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 85
Şekil 17. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 87
Şekil 18. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 89
Şekil 19. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 91
Şekil 20. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 93

Şekil 21. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 95
Şekil 22. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 97
Şekil 23. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması* 99

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
APA	: American Psychological Association
APS	: Australian Psychological Society
AUİ	: Araştırma ve Uygulama İzni
CPA	: Canadian Psychological Association
EDOTMÖ	: Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği
EOÖ	: Eleştirel Okuma Ölçeği
f	: Frekans
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
KW	: Kruskal-Wallis H Testi
M	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Görüş alınan uzman sayısı
NG	: Maddeye uygun diyen uzman sayısı
OABT	: Okuduğunu Anlama Başarı Testi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OMÖ	: Okuma Motivasyonu Ölçeği
Ort.	: Ortalama
Ö	: Öğrenci
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SS	: Standart Sapma
SSÖGF	: Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

21. yüzyılda büyük bir hızla gelişen teknoloji, bilgi birikiminin katlanarak artmasına ve bilgi yığınlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu süreçte hızla artan bilgi, aynı hızda da yayılmaya başlamıştır. Oluşan bilgi yığınlarının içinden doğru bilgiyi seçmenin ve anlamlandırmanın en kolay ve sağlıklı yolu ise okuma becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek bilgi yığınları içinden kendi amaçlarına uygun bilgiyi seçip kullanabilen bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmeye başlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma ile ilgili birçok tanıma ulaşılmaktadır. Kavcar vd. (2004) okumayı "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" (s.40) olarak tanımlamaktadır. Odabaş vd. (2008) de Kavcar vd.nin (2004) tanımına benzer bir tanım yaparak okumayı "dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreç" (s.433) olarak açıklamaktadır. Maden (2018) ise okumayı, "yazılı veya çizili olan sembolleri görüp seslendirme ve anlamlandırarak bilgi edinme" (s.233) olarak tanımlamakta ve okumanın, okurun içinde bulunduğu dünyayı anlamasını sağlayan, ufkunu açan ve ona kimlik kazandıran bir dil becerisi olduğunu ifade etmektedir. Balcı (2016) ise okumayı sembollerin tanınıp algılanması ile başlayan ve zihinsel kavramlara dönüştürülmesi ile devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadır.

21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler, eğitim ortamlarını da etkilemiş ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda meydana gelen hızlı değişim sonucunda şekillenen yeni toplum yapısının öngördüğü bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım, tüm ülkelerde etkisini göstermeye başlamıştır. Bu bağlamda dil eğitimi yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınmış ve okumanın tanımı da bu çerçevede yeniden yapılandırılmıştır. Güneş (2007) yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde okumayı "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç" (s.118) olarak açıklamaktadır.

Okuma eğitiminin yapılandırmacı yaklaşımla ele alınmaya başlaması, okuma sürecinde öğrenciyi aktif kılacak ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek okuma

yöntem ve tekniklerinin kullanılması gereğini doğurmuştur. Bu bağlamda Adler'in (1998) öğrencilerin önemli fikirlere ve değerlere yönelik genişleyen bir anlayış kazanmalarının ancak önemli metinlere yer verilen Sokrat semineri tekniğinin kullanıldığı derslerle mümkün olabileceği yönündeki görüşlerinin, Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabileceği düşüncesinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Sokrat semineri, üst düzey ve derin anlam tabakalarına sahip bir metnin grupla tartışılarak keşfedilmesine dayanan bir tekniktir. Alanyazını incelendiğinde Sokrat semineri tekniği ile ilgili birçok tanıma yer verildiği görülmektedir. Sokrat semineri tekniğini Adler (1984) öğrencilerin bir metindeki düşünce ve değerleri anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı bir sorgulama yöntemi, Copeland (2005) düşünceleri sorgulamak için kullanılan sistematik bir süreç, Napitupulu (2020) ise eleştirel düşünmeyi özendirmek ve düşünceleri gün yüzüne çıkarmak için kullanılan, öğrencilerin kendi sorularını sormalarına yarayan bir metot olarak tanımlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniği ile ilgili yürütülen araştırmaların genellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yoğunlaştığı, Türkiye'de ise konu alanında birkaç araştırmanın yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sokrat semineri tekniğinin Türkçe dersi dil becerilerine etkisi üzerine ise sadece iki araştırma tespit edilebilmiştir. Epçaçan (2013) tarafından yürütülen araştırmada, Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutumuna etkisi belirlenmiştir. Bozer-Özsaraç (2019) ise Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin Türkçe derslerindeki üst düzey düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında Sokrat semineri tekniğinden yararlanmıştır.

Türkiye'de Sokrat semineri tekniği ile ilgili araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle araştırmanın, alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sunacağı ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturacağı söylenebilir. Araştırma, deneysel boyutta Türkiye alanyazınında Sokrat seminerinin dil becerilerine etkisine yönelik yürütülen detaylı bir araştırma durumundadır. Ayrıca araştırmanın Türkiye'de Sokrat semineri tekniği ile ilgili teorik boyutta kuramsal çerçevenin çizilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırma; beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problem durumu, kapsamı, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmaya ilişkin terim ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın

ikinci bölümünde "okuma becerisi" ve "Sokrat semineri tekniği" terimleri detaylı bir şekilde ele alınarak kuramsal temelleri hakkında bilgi verilmiş, konu alanında yürütülen araştırmaların kısa bir incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırma metodolojisi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde, veri toplama araçlarından elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bu bulguların tutarlılığı açıklanmıştır. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümünde ise bulgulardan hareketle varılan sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Teknoloji alanındaki hızlı gelişim, toplumların yeniliklerle dolu bir çağa kapılarını açmasına vesile olmuştur. Bu çağda, teknoloji alanındaki hızlı gelişime bağlı olarak bilgi birikimi de hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Özellikle iletişim alanındaki teknolojik gelişmelerle bilgi, küresel bir boyut kazanmıştır. Bilgi, artık kapalı kapıların arkasında saklı bir meta olmaktan çıkıp her yerde, her an ulaşılabilir hâle gelmiştir. Bilginin küresel bir boyut kazanması ve bilgi birikimini hızlı bir şekilde artarak yayılması, toplumların ihtiyaç duyduğu insan modelini de etkilemiştir. Günümüzde artık bu bilgi birikiminden doğru bilgiyi çekip alabilecek ve bu bilgiyi yapılandırıp kullanılabilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumların ihtiyaç duyduğu insan modelinin yetişmesi ise "eğitim" ile gerçekleşebilecek bir süreçtir. Bu bağlamda ülkeler eğitim politikalarını, yeni yaklaşımları ve yönelimleri temele alan bir bakış açısıyla çağın gereksinim duyduğu insan modelini yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmeye başlamıştır.

MEB (2019a) tarafından hazırlanan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 8. Sınıflar Raporu'nda "… ülkeler, kendi ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ülkemiz de mevcut eğitim modellerini revize ederek ve yeni eğitim modelleri geliştirerek kendi ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun geleceğin bireylerini yetiştirme amacını gerçekleştirmeye çalışmaktadır." (s. 6) ifadesine yer verilerek Türkiye'de de yeni insan modelini yetiştirme yolunda atılan önemli adımlara dikkat çekilmiştir.

MEB'in (2019c) yeni yönelimlere uygun olarak hazırladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem

ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır." (s.8) ifadesine yer verilmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin dört temel dil becerisini ve bu dört temel dil becerisini etkileyen (tutum, motivasyon vb.) ögeleri olumlu yönde geliştirdiği yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Aydın, 2010; Başar vd., 2014; Maden & Durukan, 2010; Orhan vd., 2012; Sevim & Özdemir Erem, 2013; Yaman & Karaarslan, 2012; Yılmaz, 2008).

Dört temel dil becerisi içinde yer alan "okuma becerisi" çağımızda hızla gelişen teknolojinin bir getirisi olarak yaşanan hızlı bilgi birikiminin alınması, çözümlenmesi ve yeniden anlamlandırılmasında önemli bir yere sahiptir. MEB (2019b) tarafından hazırlanan PİSA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda okuma becerisinin önemi şu şekilde ifade edilmektedir (s.30):

> Okuma becerisinin önemi, teknolojinin büyüyen etkisi ve hızlı değişimiyle son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Bireysel gelişim, akademik başarı, ekonomik katılım ve vatandaşlık gibi alanlarda 20 yıl önce ihtiyaç duyulan okuma becerisi ile günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisi nitelik ve içerik açısından farklıdır. Günümüzde sadece yazılı kaynaklardan değil aynı zamanda elektronik kaynaklardan da okuma yapılmaktadır. Bireyler internetin ve iletişim araçlarının olmadığı dönemde bir sorunun cevabını bilmediklerinde ansiklopedi ve benzeri kaynaklardan cevabı bulur ve genellikle bulduğu cevabın doğru olduğunu düşünürlerdi. Ancak günümüzde dijital arama motorları, cevabını aradıkları sorularla ilgili bireylere milyonlarca cevap sunmaktadır ve bu cevapların hangisinin doğru ve bilimsel olduğunu anlamak artık bireyin kendisine bağlıdır. Bu durum bireylere her zamankinden daha fazla okuryazar olma sorumluluğu vermektedir. Okuryazarlık ise farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlik içinde yön bulabilmeyi, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmeyi gerektirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklı yöntem ve tekniklerin; öğrencilerin okuma becerisini, okuma becerisine bağlı diğer becerilerini ve okuma becerilerini etkileyen ögeleri olumlu yönde etkilediği (Duran & Sezgin, 2012; Tan-Hatun & Kurtlu 2019; Yılmaz, 2008) görülmektedir. Bu bağlamda Sokrat semineri tekniğinin, Türkçe derslerinde bilgiye erişimin en önemli yolu olan "okuma becerisi"nin gelişmesinde kullanılıp kullanılamayacağı sorusu tartışılmıştır. Bu kapsamda Sokrat semineri tekniği ile ilgili araştırmalara yönelik alanyazın incelenmiş ve "okuduğunu anlama becerisi" alanında Türkiye'de fen bilimleri (Kocaöz, 2019) ve Türkçe (Epçaçan, 2013) branşlarında yürütülmüş birer araştırmaya ulaşılabilmiştir.

Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi ve uygulama sürecine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, Sokrat semineri tekniği ile ilgili "okuma becerisi" alanı içinde değerlendirilecek kapsamlı bir araştırma durumundadır. Bu nedenle sonuçlarının eğitim planlayıcılarına, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yol gösterici olacağı söylenebilir. Yine alanyazın incelemesinde Türkiye'de Sokrat semineri tekniği ile ilgili

farklı branşlarda yürütülen araştırmaların da sınırlı olduğu ve bu araştırmalarda tekniğin kullanımına ilişkin sınırlı düzeyde bilgi verildiği görülmüştür (Kalelioğlu & Gülbahar, 2014; Bahtiyar & Can, 2021). Bu nedenle araştırmanın, Sokrat semineri tekniğinin Türkiye'deki temel çerçevesinin çizilmesine katkı vereceği ve konuya ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara kuramsal boyutta veri sunacağı söylenebilir.

Problem Durumu

Teknoloji alandaki hızlı gelişmelere bağlı olarak hızla artan bilgi yığınlarının içinden doğru bilgiyi çekip yorumlamak ve yeniden yapılandırmak, okuma ile gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle çağımızda, bilgi edinmenin en temel yolu olan "okuma becerisi"nin mevcut durumunu tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik birçok araştırma yürütülmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), "okuma becerisi" alanındaki en kapsamlı çalışmalardan biridir. 2000 yılından bu yana 3 yılda bir düzenlenen PISA'da 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerinin "okuma, matematik ve fen" alanlarındaki okuryazarlık düzeyleri ölçülmektedir. MEB tarafından hazırlanan PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında "okuma becerisi" alanında ülkemizin 79 ülke arasından 40. ve 37 OECD ülkesi arasında da 31. sırada yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2019b). Türkiye'nin "okuma becerisi" alanında OECD ülkeleri ortalamasının altında olduğu dikkate alındığında okuma becerisini geliştirmeye yönelik farklı çalışmalar yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte okuma becerisinin tanımı da değişmiştir. Artık okuma becerisi "kod çözme" yeteneğinin çok ötesinde anlama, keşfetme, yorumlama ve yeniden yapılandırma gerektiren bir beceri hâline gelmiştir. Dolayısıyla okuma becerisinin geniş bir yelpazede ve çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırma, dört temel dil becerisinden "okuma becerisi" üzerine temellendirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin "okuma becerisi"ni geliştirilmesinde Sokrat semineri tekniğinin kullanılabileceği öngörülmüş ve araştırmanın problem cümlesi bu bağlamda oluşturulmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi: "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nedir?" şeklindedir. Araştırmanın temel probleminden hareketle şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin;

1. Okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?
2. Eleştirel okuma becerilerine etkisi nedir?

3. Okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?
4. Okumaya yönelik motivasyonlarına etkisi nedir?
5. Uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma;

1. Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemeyi,
2. Çalışma grubu olarak 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum ili Aziziye ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Ortaokulunda 8. sınıfa devam eden 68 öğrenciyi,
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019c) belirtilen 8. sınıf okuma becerisi amaç ve kazanımlarını,
4. Haftada 2 ders saati olmak üzere 6 haftada 6 farklı metinle sürdürülen uygulama sürecini kapsamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Sokrat semineri tekniğinin uygulama sürecinin yetkinlik gerektirmesi nedeniyle araştırmanın uygulama sürecinin, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin veri toplama araçlarında kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevapladıkları ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

Terim ve Tanımlar

Eleştirel Okuma: Bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabalarını ve okuduklarından elde ettikleriyle yeni ürünler ortaya koymalarını içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Çifçi, 2006). Eleştirel okuma, metinde yer alan ilgisiz bilgileri ayırt etme, metindeki yönlendirmeleri fark etme, önyargılardan bağımsız okuma, metnin niteliğini değerlendirme, metindeki görüş ve doğrular arasındaki farkı bilme gibi (Collins & Cheek, 1999) gibi becerileri içermektedir. Eleştirel okuma, metinle etkileşime girilmesi sonucunda okuyucunun, yazarın vermek istediği mesajı alımlamasına dayanır (Arıcı, 2018).

Okuma: Okurun ön bilgilerini metinde yer alan bilgilerle birleştirip yeniden anlamlandırdığı aktif bir süreç (Güneş, 2007, 2016) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okumaya Yönelik Motivasyon: Motivasyon terimi, insanı hareket etmeye iten zihinsel durum anlamında (Online Etymology Dictionary, 2022, May) kullanılmaktadır. Bir eğitim kavramı olarak motivasyon, eğitsel etkinlikleri anlamlandırma, bilgiyi anlama ve teşvik ettiği becerileri edinmek için ortaya konulan girişimleri içeren bilişsel tepki olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1983). Okumaya yönelik motivasyon ise okuma alışkanlığının devamlılığını sağlayan, bireylerde okumaya yönelik istek, merak, tutum ve davranış oluşturan itici güçtür (Katrancı, 2015).

Okumaya Yönelik Tutum: Bireylerin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere yönelik olumlu veya olumsuz duygusal eğilimleridir (Papanastasiou, 2002). Tutum, "Bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimidir." (İnceoğlu, 2011, s. 16). Okumaya yönelik tutum ise bireylerin, okuma ile ilgili deneyimlerine bağlı olarak gelişen eğilimleridir (Grabe & Stoller, 2002).

Sokrat Semineri: Metin seçimi, katılımcı amaçlarının oluşturulması, konuşma yöntemi seçimi, metnin analiz edilerek değerlendirilmesi, katılımcıların düşüncelerinin değerlendirilmesi ve yeni hedefler oluşturulmasını içeren; demokratik bir ortamda öğrencilerin düşünmesi ve anlam oluşturması için grupla yürütülen bir tartışma tekniği şeklinde tanımlanmaktadır (Adler, 1984; Nouri & Pihlgren, 2018). Sokrat seminerinde amaç, katılımcıların dil ve düşünme becerilerini geliştirmek; katılımcıların eleştirel, yansıtıcı, bağımsız düşünme ve çatışma çözme becerileri geliştirerek dilinin bütün öğrenme alanlarını geliştirmektir (Kurtlu, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanmış ve araştırmaya ilişkin alanyazın değerlendirilmiştir. Araştırmanın kurumsal çerçevesi araştırmanın amacı bağlamında ele alınmış, kurumsal çerçeve "okuma becerisi" ve "Sokrat semineri tekniği" alanyazını temelinde kurulmuştur. Ayrıca alanyazın derlemesi yapılarak yurt dışında ve Türkiye'de yürütülen araştırmalar özetlenmiştir.

Okuma Becerisi

"İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s.526) olarak tanımlanan dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bu duruma bağlı olarak da insanlığın varoluşundan beri bilgi aktarımına yarayan temel unsurdur. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin temelini de dil eğitimi oluşturmaktadır. Dil eğitimi temel olarak anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (yazma ve dinleme) becerileri üzerine kurulmuştur.

Dil eğitiminin temel becerilerini oluşturan anlama ve anlatma becerileri birbirlerine organik bağlarla bağlanmıştır. Doğan (2019) temel dil becerilerinden birinde veya birkaçında eksiklik olması durumunda dilin tam olarak biçimlenmediğini ve dilin etkili bir şekilde kullanılmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için anlama ve anlatma becerileri, dil eğitiminde bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır.

Anlama becerileri içerisinde yer alan okuma becerisi, "kod çözme" süreci ile başlayıp "anlam kurma" süreci ile devam eden kompleks bir yapıya sahiptir. Bu nedenle alanyazında "okuma" ile ilgili tanımlarda "kod çözme" ve "anlama" süreçleri üzerinde durulduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde "okuma" kavramı ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından yapılan birçok tanıma ulaşılmaktadır. Göğüş (1978) okumayı; bir yazının harflerini, sözcüklerini ve imlerini tanımak, bunların anlamlarını kavramak olarak tanımlamış ve okuma eyleminin görme ve seslendirmeyi içermesi bakımından fizyolojik, anlama bakımından da ruhsal bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Kavcar vd. (2004) de benzer bir tanımla okumanın bir yazının sözcüklerini, cümlelerini, noktalama işaretlerini ve bütün diğer ögelerini görme, algılama ve kavrama süreci olduğunu ifade etmiştir. Yine benzer şekilde bir tanım da Calp

(2007) tarafından yapılmış olup Calp okumayı; yazılı bir metni noktalama işaretleri ve diğer bütün ögeleriyle görme, algılama ve kavrama olarak tanımlamıştır. Gündüz ve Şimşek (2013) okumayı; sözcükleri, cümleleri veya metinleri görme, algılama, kavrama ve anlamlandırmaya dayanan bir etkinlik olarak tanımlarken Öz (2011) tarafından yapılan bir diğer tanımda okumanın, gözün satırlar üzerinde sıçrama hareketi sonucunda kelimeleri görmesi, bu kelimelerin anlamlarını kavraması ve seslendirmesi süreci olduğu belirtilmiştir.

"Okuma" ile ilgili tanımlar incelendiğinde okumanın "görme duyusuna" dayalı bir beceri olduğunun vurgulandığı görülmektir. Özellikle okumanın "kod çözme" sürecinde görme duyusu önem taşımaktadır. Millan (1995) kod çözme sürecini, sayfadaki kelimeleri tek tek tanıma süreci anlamına gelen temel bir faaliyet olarak tanımlamaktadır.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda ağırlıklı olarak görme duyusu üzerinde durulsa da okumanın özellikle işitme duyusu ile de önemli bir organik bağı bulunmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar işitme engelli bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin, işitme engeli olmayan bireylere göre daha geç geliştiğini ve düşük olduğunu göstermektedir. Conrad (1979) 15-16 yaş grubundaki işitme engelli öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin okuma becerilerinin ancak işitme engeli olmayan 9 yaş grubundaki öğrencilere denk olduğunu belirlemiştir. Özkan vd. (2010) de 4 yaş öncesinde ve 4 yaş sonrasında koklear implant kullanan koklear implantlı 30 öğrenci ve işitme engeli olmayan 42 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında işitme engeli bulunmayan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu, ayrıca 4 yaş öncesinde koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilerin de 4 yaş sonrasında koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilere göre okuma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu tespit etmişlerdir. İşitme duyusunun okuduğunu anlamaya olan etkisi göz önüne alındığında okuma eylemini sadece görme duyusu ile sınırlandırmanın yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacıların tanımlarında "okuma" eylemini görme duyusu ile ilişkilendirmenin ötesine taşıdıkları ve birçok duyu organını etkileyen bir süreç olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda Özkan ve Başkan (2020) "basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları aracılığı ile alımlama, algılama ve bunları anlamlandırıp yorumlama" (s.67) ve Yılmaz (2018) da "duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci" (s.81) olarak tanımlamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde okuma sürecinde "kod çözme" boyutu kadar "anlam kurma" boyutunun da önemi üzerine durulduğu ve anlam kurma sürecinin yapılan tanımlara da yansıdığı görülmektedir. Gough ve Wren (1999) okumayı, kod çözme ve anlamanın çarpımı (okuma= kod çözme x anlama) olarak tanımlamışlardır. Perfetti (1986) de okumanın en önemli bileşenlerinin kelimeleri tanıma ve anlama olduğunu belirtmiştir. Luckner ve Handley (2008)

okumada anlamanın gerçekleşmesi için okurun çözümlediği sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların ve metinde geçen olayların bütün olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Anderson vd. (1985) okumada anlam oluşturma üzerinde durmuş ve okumayı birbirleri ile ilişki içinde olan birçok bilginin koordine edilmesini gerektiren ve metinlerden anlam oluşturmayı içeren karmaşık bir beceri olarak tanımlamıştır. Baker ve Brown (1984) da okumanın "anlama" boyutu üzerinde durmuş ve okumanın temelde bir anlama girişimi olduğunu belirtmişlerdir. Harris ve Sipay (1990) de okumayı, yazılı dilin anlamlı şekilde yorumlanması olarak tanımlamışlardır. Yalçın (2002) okuma sürecinde bilişsel beceriler üzerinde durmuş ve basılı sembollerin beyinde algılanması, hatırlanması ve anlamlandırılması ile okumanın gerçekleştiğini belirtmiştir. Mikulecky ve Jeffries (1996) de okuma sürecinde bilişsel becerilerin önemi üzerinde durarak okuma sürecinde metin ile bağlantı kurmak için beynin gözlere ne araması gerektiğini ilettiğini ve metnin bu şekilde anlamlandırıldığını, aksi hâlde metnin hiçbir anlamı olmayan bir bilgi yığını olarak görüleceğini ifade etmişlerdir. Başaran (2013) okumada harfleri sese çevirme becerisinin algı, sözcükleri tanıma sürecinin mekanik beceriler ve ön bilgileri metinle ilişkilendirme, eksik bilgileri belirleme ve ilişki kurma sürecinin ise bilişsel beceriler ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Başka bir ifade ile okuma ile ilgili tanımlar dikkate alındığında okumanın fiziksel ve zihinsel boyutlarının (Bulut vd., 2012; Koçak vd., 2015) olduğu, kod çözme sürecinin okumanın fiziksel, anlam kurma sürecinin ise zihinsel boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okunan bir metnin anlamlandırılması sürecinde okurun metin veya yazar ile kurduğu etkileşim üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Özdemir (1976) okumayı anlama, kavrama ve yorumlamaya dayanan okurun yazarla iş birliği yaptığı zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Onan (2020) ise okuma sürecinde alıcı (okur) ve göndericiye (metin) ait bilgilerin sürekli etkileşim içinde olduğunu ifade etmektedir. Demirel (2004) bu etkileşimi, okuma yoluyla yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurma, Günay (2008) ise metin karşısında gerçekleştirilen düşünsel bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Aarnoutse ve Schellings (2003) ise metindeki anlamın okurun bilgi, beceri ve motivasyonu ile belirli bir amacı, yapısı ve zorluk düzeyi olan metin arasındaki etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir.

Okuma ile ilgili tanımlarda üzerinde durulan bir diğer önemli kavram ise "ön bilgi" kavramıdır. Türkçe Sözlük'te (2005) "Herhangi bir konuda derinlemesine bir araştırma yapmadan sağlanan birtakım bilgi" (TDK, 2005, s. 1542) olarak tanımlanan "ön bilgi" kavramı eğitimde geçmiş yaşantılar sonucunda kazanılan bilgileri işaret etmektedir. Tinker ve McCullough (1968) okuma sürecinde geçmiş yaşantıların (ön bilgilerin) önemi üzerinde

durmuş ve okumayı; geçmiş yaşantılarla kazanılan anlamların hatırlanması ve yeni anlamlar kurulması için sembollerin tanınması ve algılanması olarak tanımlamışlardır**.** Daneman ve Merikle (1996) da okuma sürecinde kelimenin üstünde, metinden gelen bilgilerin depolanmasının ve bu bilgilerin arka plan bilgisi ile entegrasyonunun gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde eğitim ortamlarının yeniden şekillenmesine neden olan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte "okuma" ile ilgili tanımlarda "ön bilgiler"in kullanılmasına yönelik yapılan atıflar da artmıştır. Bu bağlamda Akyol (2007, 2019) okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında uygun bir ortamda gerçekleşen okuyucunun anlam kurma süreci olarak tanımlarken Güneş (2007, 2016) de benzer bir tanımla okumanın aktif bir süreç olduğunu ve bu süreçte bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Temizkan (2021) ise okumayı duyu organlarına ulaşan uyaranlarla başlayan; bu uyaranların zihinde geçmiş yaşantılar ve ön bilgilerle kodlanıp anlamlandırılmasıyla devam eden; fizyolojik, zihinsel ve ruhsal tarafları olan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Okuma kod çözme basamağı ile başlayan ve anlama basamağı ile devam eden kompleks bir süreçtir. Okumanın kod çözme basamağı; sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığının, sözcük-ek ilişkisinin hangi amaçla kurulduğunun çözümlendiği basamaktır. Daha sonra çözümlenen sözcüklerden oluşan cümleler ve bu cümlelerden oluşan metnin bir bütün olarak anlamlandırılmasına geçilir. Bu basamakta okur, üst düzey düşünme becerileri yoluyla metin ile etkileşime girer. Arka plan bilgilerini de kullanarak metnin tasvir ettiği durumun zihinsel bir temsilini oluşturur. Bu bağlamda okuma; okurun duyu organları yoluyla algıladığı basılı sözcükleri, metin ile girdiği etkileşime bağlı olarak arka plan bilgilerini de kullanarak üst düzey düşünme becerileri yoluyla anlamlandırılması ve bu anlamlandırma sonucunda metnin tasvir ettiği durumun zihinsel bir temsilini oluşturması olarak tanımlanabilir.

Okuma ve Okuduğunu Anlama

İnsan öğrenimi için kritik bir öneme sahip olan dil eğitiminin temel becerilerini, anlama ve anlatma becerileri oluşturmaktadır. Anlama becerisi, okuma ve dinleme becerilerini; anlatma becerisi ise yazma ve konuşma becerilerini ihtiva etmektedir. Bu nedenle anlama becerisinin geçiştirilmesinde dinleme ve okuma becerilerinin, anlatma becerisinin geliştirilmesinde de yazma ve konuşma becerilerinin kazandırılması önemli bir yere sahiptir. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevreleri ile iletişim hâlindedirler. Bu iletişim sürecinde anlama ve anlatma becerileri, informel bir şekilde yaşamın doğal akışı içinde gelişmeye başlar. Bu süreçte çocukların ilk olarak, anlama becerileri dinleme becerilerinin ve anlatma becerileri de konuşma becerilerinin üzerine kurulur.

Formel eğitim süreci ile birlikte anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okuma becerilerinin, anlatma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da yazma becerilerinin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Güneş (2000) okul öncesi dönemde dinleme yoluyla geliştirilen anlama becerisinin okuma-yazma öğretiminden sonra okuma eğitimi ile geliştirildiğini ifade etmektedir. Okuma eğitimi, ilkokul 1. sınıfta mekanik okuma ile başlamakta ve 2, 3 ve 4. sınıflarda okuduğunu anlamayı da kapsayarak devam etmektedir (Baş & Yıldız, 2015).

"Okuma" ve "okuduğunu anlama" kavramları arasında organik bir bağ bulunmaktadır, bu nedenle okuma eylemi anlama eyleminden bağımsız olarak düşünülemez. Türkçe Sözlük'te "anlamak işi, vukuh" (TDK, 2005, s. 101) olarak açıklanan "anlama" kavramı ile ilgili araştırmacıların yaptığı tanımlar incelendiğinde anlamanın farklı özellikleri üzerinde durdukları görülmektedir. Göğüş (1978) anlamayı bir yazı veya konuşmada denilmek istenileni algılama; Karakuş (2005) görülen, duyulan, okunanlardan ya da söz, davranış, olay ve olgulardan sonuca ulaşmak, bilgi edinmek, verilen mesajı almak ve kavramak; Tankersley (2003) dinlerken, okurken, konuşurken ve yazarken kelimelerden anlam çıkarma süreci; Güneş (2007, 2016) dinleme, okuma veya görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin ön bilgileri kullanarak inceleme, düşünme, sebeplerini araştırma, sonuç çıkarma ve yeniden anlamlandırma süreci; Padro (2004) çeşitli şekillerde anlaşılan ve açıklanan karmaşık bir süreç; Engle ve Conway (2004) görülen ve duyulanları kavrayabilme olarak tanımlamışlardır. Coşkun ve Baytar (2019) bütün bu tanımları kapsayan bir tanım yaparak anlamayı; bireyin duyu organları yoluyla elde ettiği girdileri kullanarak zihinsel çıkarımlarda bulunması olarak ifade etmekte ve bu süreçte ön bilgilerin kullanılmasıyla çıkarım yapmanın ve anlam oluşturmanın söz konusu olduğunu belirtmektedirler.

"Okuduğunu anlama" ise anlama becerisinin okuma eylemi ile bağlantılı olarak gerçekleşmesi durumudur. Baştuğ vd. (2019) okumanın metni seslere ve sözcüklere çevirmeyi, deşifre etmeyi içeren mekanik bir beceri olduğunu, okuduğunu anlamanın ise okuma, anlama, işleme ve geri çağırma işlemlerini içeren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifade ile "okuduğunu anlama", "okuma" becerisini içeren daha kompleks bir beceridir. Eğer okuma eylemi, okuduğunu anlama becerisine dönüşmüyorsa bu süreç sadece "mekanik okuma" olarak adlandırılan kod çözme süreci ile sınırlı kalmaktadır. Erdoğan (2012) yazılı bir metni anlam çıkarmadan okumanın mekanik bir okuma olduğunu; anlamanın gerçekleşmesi için okur ile yazar arasında bir bağ kurulması, yazılı metindeki duygu ve düşüncelerinin kavranması, metindeki sözcüklerin anlamlandırılması ve bilişsel etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Sadeghi vd. (2012) de okuduğunu anlamanın, bağlantılı metinden anlamı çözme

süreci olduğunu vurgulamaktadır. Duke ve Carlisle (2011) de benzer bir tanımla okuduğunu anlamanın, metindeki ifadelerden anlam oluşturmaya dayalı yapıcı bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Perfetti vd. (2005) de benzer bir tanımla metinde verilmek istenen mesajın zihinsel bir temsili oluşturulduğunda anlamanın gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi okuduğunu anlama karmaşık bir süreçtir (Alharbi, 2015; Devana & Agustina 2019; Kirby, 2007; Mckee, 2012; Paris vd., 1983; Septiyana vd., 2021; Sweet & Snow, 2003). Bu süreçte okurun, bir metni anlamak için kelimeleri tanıması ve anlamlarına ulaşması, bilgiyi etkinleştirmesi gerekmektedir (Alharbi, 2015).

Okuma becerisinin, belli bir kıymet taşıması ve üst düzey düşünme becerilerinin gerçekleşmesi için anlama ile sonuca bağlanması gerekmektedir (Çalışkan & Ulaş, 2022). Okuduğunu anlama sürecinde okur, ön bilgileri ile ilişkilendirdiği metnin tasvir ettiği durumun, üst düzey düşünme becerileri yoluyla zihinsel bir temsilini oluşturur ve metni yeniden anlamlandırır.

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen farklı taksonomiler olduğu görülmektedir. Robinson ve Good (1987) okuduğunu anlama düzeylerini basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olarak 3 düzeyde sınıflandırmıştır. Pearson ve Johnson (1978) anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla oluşturdukları taksonomilerinde sorular üzerinde durmuş ve anlamayı metinsel olarak açık, metinsel olarak örtük ve senaryosal olarak örtük olmak üzere 3 soru kategorisinde sınıflandırmışlardır. Warren vd. (1979) ise taksonomilerinde okuduğunu anlamayı tespit etmeye yönelik çıkarımlar yapmak için anlatı yapısında mantıksal çıkarım, bilgiye dayalı çıkarım ve değerlendirici çıkarım olmak üzere 3 bilgi kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Nicholas ve Trabasso (1980) sözcüksel, uzam-zamansal, kestirimsel ve değerlendirici olmak üzere anlama düzeyini tespit etmeye yönelik 4 farklı kategorideki çıkarımlar üzerinde durmuşlardır. Day ve Park (2005) ise basit anlama, yeniden organize etme, çıkarım, tahmin, değerlendirme ve eleştiri olmak üzere 6 düzeyden oluşan bir taksonomi geliştirmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisisin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahip olan Barrett Taksonomisi'nde okuduğunu anlama; basit/yüzeysel anlama, yeniden organize etme/yeniden düzenleme, derinlemesine/çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet/değer biçme olarak beş düzeye ayrılmıştır (Koyuncu 2021; Yıldırım 2012; Yüceer, 2022). Anlama düzeylerine yönelik bir başka önemli taksonomi ise Bloom Taksonomisi'dir. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine (Bloom, 1956) yer verilirken Krathwohl (2002) tarafından revize edilen Bloom

Taksonomisi'nde ise hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeylerine yer verilmiştir. Görüldüğü üzere alanyazında okurların okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmeye yönelik birçok taksonomi yer almaktadır. Bu taksonomiler, yürütülen bilimsel araştırmalar çerçevesinde değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin, akademik hayattaki başarılarının temelini oluşturmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar okuduğunu anlama becerisi ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu pozitif ilişki sadece Türkçe, sosyal bilgiler gibi sözel derslerle de sınırlı değildir. Okuduğunu anlama becerisi ile öğrencilerin matematik (Erdem, 2016; Gürsoy & Çeliköz, 2022; Ural & Ülper, 2013; Yılmaz, 2011), fen ve teknoloji (Bayat vd., 2014; Yılmaz, 2011) gibi sayısal derslerdeki başarı düzeyleri arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okumak, öğrencilerin matbu bir metni anlamlandırmalarının yanı sıra hayatlarında ve çevrelerindeki obje ve varlıkları da anlamlandırmaları sağlamaktadır (Karabulut, 2017). Okumak ve okuduğunu anlamak; öğrencilerin güçlü bir kişiliğinin oluşmasına, hayatı daha iyi anlamlandırmalarına, toplumsal ilişkilerinin ve yaşam becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi, öğrencilere akademik hayattaki başarının yanı sıra sosyal hayattaki başarının da anahtarını sunmaktadır.

Eleştirel Okuma

Günümüzde küreselleşen dünya düzeni ve hızla gelişen teknoloji, "bilgi"nin yeni bir boyut kazanmasını vesile olmuştur. Günümüzde bilgi, hızla artmakta ve yayılmaktadır. Bu bilgi yığını içinden doğru bilgiyi bularak değerlendirebilen hatta ön bilgilerini kullanarak yeniden anlamlandırabilen bireyler yetiştirmek ise ancak eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Alanyazında eleştirel okuma ile ilgili birçok tanıma ulaşılmaktadır. Arıcı (2018) eleştirel okumayı "okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmek" (s. 52), Maden (2018) "metinde anlatılanların olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt ederek okuma" (s. 251), Karatay (2018) "okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasında farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti" (s. 71) olarak tanımlamaktadır. Pirozzi vd. (2014) de Karatay'ın (2018) tanımına benzer bir tanım yaparak eleştirel okumayı "okuyucunun önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırmasını, gerçekler ve görüşler arasında ayrım yapmasını ve bir yazarın amacını ve üslubunu belirlemesini sağlayan yorumlama ve değerlendirme becerileri gerektiren yazılı materyali çok üst düzeyde anlama" (s. 5) olarak ifade etmektedir. Eleştirel okuma, bir metindeki hataları bulmak ve metni eleştirmek için yapılan bir okuma türü değildir (Akar vd., 2016). Eleştirel okuma da amaç, "okurun okuduklarını

yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır." (Özdemir, 2018, s. 18). Wallace ve Wray (2021) okurun bir yargıya varırken beklentilerinin, önyargılarının ve ön bilgilerinin etkili olduğunu ifade etmekte ve yazarın önyargılarının, varsayımlarının ve inançlarının metne yansıdığını, okurun bunları da anlamasının eleştirel okuma açısından önem arz ettiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak gelişen iletişim kanalları sayesinde hızla artan bir bilgi yığını oluşmuştur. Bu bilgi yığını içende önemli, faydalı, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek için okurların eleştirel okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Çifci & Kaplan, 2020; Özdemir, 2018; Özmutlu vd., 2014). Eleştirel okumada, okumanın bitmesi ile son bulmayan bir araştırma ve inceleme süreci devam ettiğinden okuma sürecinde ve sonrasında okurun zihinsel açıdan etkin olması önemlidir (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbiri ile karıştırılan iki kavram alanını oluşturmaktadır. "Eleştirel düşünme bununla ilgili eğilim sahibi olmakla başlayan, araştırma, kaynağa inme, bilgiyi, kaynağı, bilgiyi sunanı, neden, amaç ve tutarlılık gibi kriterlerle değerlendirmeyi gerektiren ve süreç üstünde düşünmeyi önemseyen esnek bir düşünme biçimidir" (Söylemez, 2018a, s. 350). Eleştirel düşünme, bir konuyu farklı yönlerden ele alıp farklı sonuçlara ulaşmayı öngören bir süreçtir. Bu süreç bireyin kendine özgü bir düşünce yapısı oluşturmasını ve özgün ürünler meydana getirmesini sağlar (Söylemez, 2018b). Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinlemeyi kapsayan engin bir kavramdır (Karadeniz, 2014). Eleştirel okuma becerisine sahip okurlar, metni sorgulayarak yargılayarak ve değerlendirerek eleştirel düşünme becerisi kazanırlar. Eleştirel okuma becerisi okurların, eleştirel bir duruş sergilemelerini sağlar (Collins, 1993). Bu nedenle eleştirel okuma, eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Abd Kadir vd., 2014). Bu bağlamda eleştirel okumanın, eleştirel düşünme becerisini geliştiren bir alt beceri olduğu söylenebilir.

"İdeal okuma" (Kılıç & Talat, 2021, s.20) olarak tanımlanan eleştirel okuma, bireylere olgu ve yorumları ayırt etme becerisi kazandırır (Öztürk & Otluoğlu, 2005). Bu nedenle eleştirel okuma bireylerin seçici davranmasını sağlar. Bireylerin neye dikkat etmeleri ve mesajları nasıl anlamlandırmaları gerektiğine yönelik becerilerini geliştirir (Aydın, 2020). Eleştirel okuma becerisine sahip bireyler, yazarın ortaya koyduğu tez ile alakalı olmayan bilgileri ayırır ve konu dışına çıkmazlar. Yazarın metinde sunduğu bilgiler ve kendi ön bilgileri arasında bağ kurarlar (Karabay, 2013). Eleştirel okuma becerisine sahip bireyler, yaşananlar arasındaki ilişkiyi kolayca kurabilirler (Aşılıoğlu, 2008), sorunları fark edip çözüm yollarını değerlendirerek alternatifleri tartışırlar (Karasakaloğlu vd., 2012). Çiftçi (2006) eleştirel okuma becerisine sahip

bir bireyin, okuduklarına karşı doğru bir tutum geliştirebilmesi için sekiz niteliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (ss. 63-74):

1. "Anlama dayalı hâkimiyet
2. Alan literatürünü tanıma
3. Metnin yazarını tanıma
4. Metnin türünü tanıma
5. Metnin ana düşüncesini doğru belirleme
6. Metin kurgusunu tanıma gücü
7. Metin-okuyucu ilişkisini kavrama
8. Propaganda tekniklerini tanıma"

Wallace'ın (2003) öğrencilerin metinleri eleştirel okumayabilmelerinde rehberlik etmesi amacıyla tasarladığı çerçeve (s. 39) Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Wallace'in Eleştirel Okuma Çerçevesi*

ELEŞTİREL OKUMA	
SÖYLEM ALANI DÜŞÜNSEL ANLAMLAR (Yazar metinde olup biteni, yani, metnin ne hakkında olduğunu, nasıl anlatır?)	
KATILIMCILAR	NE/KİM hakkında konuşulmaktadır? Yani ana katılımcılar nedir veya kimdir? Küçük katılımcılar nedir veya kimdir? Görünmez katılımcılar nedir veya kimdir? Katılımcılar hakkında NASIL konuşulmaktadır, yani, onlarla hangi sıfatlar veya isimler eşleşmektedir?
SÜREÇLER	(Ana katılımcılarla eşleşen) hangi fiiller, ne tür süreçleri, yani, hangi maddi, zihinsel ve ilişkisel süreçleri tanımlamaktadır?
KOŞULLAR	Zarflar veya edat cümleleri koşulları ne kadar spesifik olarak tanımlamaktadır?
NEDEN-SONUÇ İLİŞKİSİ	Nedensellik nasıl atfedilmektedir? Faillik her zaman açık şekilde belirtilmekte midir, yani, kim kime ne yapmıştır? Aktörler özne konumunda mıdır?
YAZARIN SEÇİMLERİNİN ETKİSİ?	
SÖYLEM TONU KİŞİLERARASI ANLAMLAR (Yazar okuyucu ile ilişkisini ne şekilde belirtmektedir? Ve metnin konusuna karşı nasıl bir tutum takınmaktadır?)	
KİŞİ	Hangi şahıs zamirleri seçilmiştir? Yazar kendine, öznelere ve okuyuculara nasıl hitap etmektedir?
KİP	En sık seçilen kip hangisidir - bildirme kipi mi, emir kipi mi, yoksa soru kipi mi?
MODALİTE	Modalite, örneğin bir kesinlik veya otorite derecesini ifade etmede nasıl bir rol oynamaktadır?
Yazarın tutumunu belirten ZARFLAR, SIFATLAR ve İSİMLER:	Yazarın konuya yaklaşımını gösteren sıfatlar, isimler ya da zarflar var mıdır?

Tablo 1. *(Devamı)*

YAZARIN SEÇİMLERİNİN ETKİSİ?	
SÖYLEM BİÇİMİ METİNSEL ANLAMLAR (Metnin içeriği nasıl düzenlenmiş?)	
SEMANTİK YAPI	Geçmiş zaman veya şimdiki zaman kullanımıyla belirtildiği gibi metin öyküleyici mi, açıklayıcı mı yoksa betimleyici midir?
GENEL ORGANİZASYON	Metin, başlangıçlar ve sonlar gibi, hangi büyük yapılara sahiptir? Bilgi hangi biçimde temsil edilmektedir?
TEMA	İlk konum için, tümce düzeyinde ve tüm metin düzeyinde hangi bilgiler seçilmektedir?
BAĞLAŞIKLIK	Metin bir metin olarak nasıl bir araya gelmektedir, örneğin, (metnin anlamsal yapısıyla ilgili) ne tür bağlaçlar kullanılmaktadır?
YAZARIN SEÇİMLERİNİN ETKİSİ?	

Öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırabilmeleri için eleştirel okumaya uygun metinler seçmeleri gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri hareket geçirecek, onları düşünmeye zorlayacak, yoruma açık metinler tercih etmelidir. Öğretmen, öğrencileri açık uçlu sorular yoluyla düşünmeye yönlendirmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmeli ve yapıcı olmalıdır. Öğrencilerin metin üzerinde çok boyutlu düşünme, yazarın amacını ve üslubunu belirleme, metni değerlendirme ve ön bilgileri ile yeniden anlamlandırma becerilerini desteklemelidir.

Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum, bireylerin okuma becerisine ilişkin geliştirdiği tutumları içermektedir. Bu nedenle okumaya yönelik tutumu açıklayabilmek için öncelikli olarak "tutum" kavramını açıklamak gerekir. Tutum, Türkçe Sözlük'te (2005) "tutulan yol yol, davranış" (s. 2014) olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde tutum ile ilgili birçok tanıma ulaşılmaktadır. Baştuğ vd. (2019) tutumu, "bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler" (s. 21), Balcı (2016) "herhangi bir kişiye, objeye, olaya ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler" (s. 26), Fishbein ve Ajzen (1975) "belirli bir nesneye göre sürekli olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt vermeye yönelik öğrenilmiş bir yatkınlık" (s. 6), İnceoğlu (2011) "bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimi" (s. 16), Karahan ve Demir Atalay (2018) "bireyin bir nesneye, kişiye veya kavrama yönelik olarak geliştirdiği duygu ve düşünceler" (s. 119) olarak tanımlamaktadır. Chapman (1995/1999) tutumun insan beyninde gerçekleşen bir durum olduğunu ve bireylerin eşyalara ve nesnelere zihinsel olarak bakış tarzını yansıttığını ifade etmektedir. MCKenna vd. (2012) tutumların oluşumunu etkileyen 3 temel faktör olduğunu ifade etmekte ve bu faktörleri tutumun geliştirildiği nesneye ilişkin deneyim, inanç ve sosyal normlar olarak sıralamaktadır. Sakallı Uğurlu (2018) ise

tutumların oluşmasında kişisel deneyimlerin, sosyal çevrenin (anne-baba, okul ve çevre), klasik koşullanmanın, edimsel koşullanmanın ve örnek almanın etkili olduğunu ifade etmektedir.

Tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri içerirler. Bilişsel bileşen bireylerin nesne ile ilgili inançlarını, duyuşsal bileşen nesneye yönelik duygularını ve davranışsal bileşen duygu ve inançlara uygun olarak davranma eğilimini ifade etmektedir (Baştuğ & Keskin, 2013; Fishbein & Ajzen, 1975; Stokmans, 1999). Tutumların ancak bir nesne ile başka bir nesnenin karşılaştırılması sonucunda oluştuğunu ve bir tepkiyi ifade etme eğilimi olduğunu belirten Tavşancıl (2018) tutumların doğuştan gelmeyip sonradan edinildiklerini, kalıcı olduklarını, birey ve nesne arasında düzen kurduklarını ve yanlılık meydana getirdiklerini, kişisel veya toplumsal olabildiklerini, olumlu veya olumsuz hareketlere neden olabildiklerini vurgulamaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle tutumun; bireyin bir durum, olay, kişi veya nesneye karşı sonradan geliştirdiği ve bireyin davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen duygu, düşünce ve tepkiler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okuma tutumu ise bireylerin, okumaya yönelik geliştirdikleri olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve tepkiler olarak tanımlanabilir. Alexander ve Filler (1976) okuma tutumunu "öğrencinin bir okuma durumuna yaklaşmasına veya bundan kaçınmasına neden olan okumayla ilgili bir duygu sistemi" (s.1), Ülper (2021) ise "bir okuma araç-gereci ile karşılaşan kişinin okuma niyetini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek kadar etkili olacak biçimde okuma işlemine yönelik sergilediği davranış biçimi, duyuşsal açıdan olumlu ya da olumsuz duygular içinde olma durumu" (s.174) olarak tanımlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma motivasyonları (Şahin, 2019a; Türkben & Gündeğer, 2021); okuduğunu anlama becerileri (Açıkgöz & Güngör, 2006; Akkaya, 2011; Karabay & Kuşdemir-Kayıran, 2010; Sallabaş, 2008); okuma alışkanlıkları (Balcı vd., 2012), eleştirel düşünme becerileri (Epçaçan, 2012) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalardan hareketle okumaya yönelik olumlu tutumun, okuma becerisinin gelişmesinde önem arz ettiği söylenebilir.

Bireylerin okumaya yönelik tutumlarında öğretim süreci önemli bir yere sahiptir (Karahan, 2018). Bu nedenle bireylerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi için okul öncesi dönemden başlayarak kitap okumayı sevdirmek hedeflenmelidir (Kırmızı, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin; öğrencilerin okuma tutumlarını olumsuz etkileyebilecek faktörleri belirlemesi, bu faktörlere yönelik tedbirler alması ve öğrencileri okumaya teşvik etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için okul öncesi dönemden başlayarak aile, okul ve öğretmenlerin birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Okumaya Yönelik Motivasyon

"Okumaya yönelik motivasyon" temel olarak motivasyonun bir parçasıdır. Bu nedenle "okumaya yönelik motivasyonu"nu açıklayabilmek için öncelikli olarak "motivasyon" kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Motivasyon, Türkçe Sözlük'te (2005) "güdüleme" (s.1409) olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon insan davranışlarına yön veren, insanın hedefe ulaşmasını destekleyen psikolojik bir durumdur. Bu nedenle birçok araştırmacı tarafından insan davranışlarının itici gücü olarak tanımlanmıştır (Feng & Chen 2009; Lal, 2015; OECD, 2016a; Ryan & Deci, 2000; Singh vd., 2022).

Heckhausen (1989) motivasyonu; bir canlının beklediği sonuçlara ulaşmak amacıyla davranışını seçmesi, davranışına yön vermesi ve bu yönde harcadığı enerjiyi kontrol etmesi olarak tanımlamaktadır. Robbins vd. (2019) de benzer bir tanımla motivasyonun, insanların bir hedefe ulaşmak için gösterdiği çabanın yoğunluğunu, yönünü ve sürekliliğini dikkate alan süreçler olduğunu ifade etmektedir. Nevid (2013) ve Santrock (2018) da motivasyon için benzer tanımlarda bulunmuşlardır. Her iki araştırmacı da motivasyonu; hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktörler olarak açıklamaktadır. Arango (2008) motivasyon ile ilgili yapılan tanımların ortak noktasının insan davranışını neyin etkilediği ile ilgili olduğunu vurgulamakta ve motivasyonu bir amaca göre hareket etme ve davranışı yönlendirme eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Motivasyonun amacı, belirli bir isteği veya ihtiyacı yerine getirmektir (Strombach vd., 2016). Gerekli motivasyona sahip olan kişiler amaçlarına ulaşmak için enerji harcar ve harekete geçerler (Ryan & Deci, 2000). Motivasyonun insanı belli bir amaca ulaşmak için harekete geçiren itici bir güç olması, eğitim açısında da önemli bir kavram hâline gelmesini sağlamıştır. Çünkü öğrenme motivasyonu, öğrenme ihtiyacından doğan ve bireyi başarıya ulaşmak için harekete geçiren itici güç durumundadır.

Eğitimde motivasyon, öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Akbaba (2006) motivasyonun öğrenci davranışlarını yönlendiren, davranışların yönünü ve şiddetini belirleyerek öğrencilerin öğrenme amacına ulaşmasını sağlayan önemli bir kaynak olduğunu ifade etmektedir. Wardani vd. (2020) de motivasyonun öğrenme amacına ulaşmada önemli bir kaynak olduğu üzerinde durmakta ve motivasyonun, öğrencilerde öğrenme etkinliklerini oluşturabilen, garanti altına alabilen ve yön verebilen itici bir güç olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde motivasyonun öğrencilerin akademik başarılarına ve performanslarına etkisi üzerine birçok araştırma yürütüldüğü; bu araştırmalarda motivasyon ile akademik başarı ve öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunun tespit edildiği

görülmektedir (Aksoğan & Özdemir 2022; Elagöz, 2022; Hufton-Elliott & Illushin, 2002; Salanova vd., 2010; Singh vd., 2022; Vitiello vd., 2011). PISA 2015 sonuçları da yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. PISA 2015 sınavı sonucunda en yüksek motivasyona sahip öğrenciler ile en düşük motivasyona sahip öğrenciler arasından bir eğitim öğretim yılına eşdeğer puan farkı bulunduğu tespit edilmiştir (OECD, 2016b).

Motivasyonun temelinde bir amaca ulaşma eğilimi vardır, bu eğilimin öğrencileri harekete geçirmenin yanı sıra öğrencilerdeki kaygıyı artırdığı durumlar da görülmektedir. PISA 2015 sınav sonuçları, başarılı olmak için yüksek motivasyona sahip öğrencilerin aynı zamanda sınav kaygılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sorunun temelinde ise öğrencilerin sınıfın en başarılı öğrencisi olmayı, en yüksek notu almayı ve okul eğitimi sonrasında en iyi fırsatları yakalamayı istemeleri yatmaktadır (OECD, 2016b). Bu nedenle akademik başarı için gerekli motivasyona sahip olan öğrencilerin belli bir hedefe ulaşamadığı (Veraska, 2022) durumlar da söz konusu olmaktadır. Motivasyonun öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini minimize etmek için hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin öğrenciye destek olmaları ve başarısız olma kaygısını kontrol altına almaları gerekmektedir.

Motivasyon gibi öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bir başka faktör ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleridir. Akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu gibi akademik başarı ile okuduğunu anlama becerisi arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Obalı, 2009; Kızgın & Baştuğ, 2020; Yılmaz, 2011). Alanyazında motivasyonun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair birçok araştırmaya ulaşılmaktadır (Batmaz & Erdoğan, 2019; Dündar & Akyol, 2014; Guthrie vd., 2004; Nevo vd., 2020; Şahin, 2019a). Okumaya yönelik motivasyon, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği için akademik başarı açısından önem arz etmektedir.

Katrancı (2015) okumaya yönelik motivasyonu; bireylerin okumayı değerli bir eylem olarak görmesini, bireylerde okumayla ilgili istek, merak, tutum ve davranışın oluşmasını ve okuma alışkanlığının devamlılığını sağlayan güç olarak tanımlamaktadır. Öztürk ve Aydemir (2013) okuma motivasyonunu, bireylerin okumaya yönelik ilgi ve isteklerine tesir ederek harekete geçiren ve davranışlarını etki altına alan bir durum olarak açıklamaktalardır. Unrau (2014) okumaya yönelik motivasyonun, bireyi okuma ile ilgili etkinliklerde bulunması için harekete geçiren itici gücü temin eden düşünce, inanç ve benlik algısı olduğunu ifade etmektedir. Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunda bireysel unsurlar üzerinde durmakta ve okuma motivasyonunun bir konuyu, süreci ve öğrenme çıktılarını etkileyen bireysel amaç, değer ve inançlar olduğunu vurgulamaktalardır.

Okuma motivasyonu; öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanı, okumaya yönelik yönelimlerini, ilgi ve meraklarını, okuma sürecinde gösterecekleri performansı oluşturan önemli bir unsurdur (Yıldız, & Aktaş, 2015). Bu nedenle okuma motivasyonu öğrencilerin okuma kapasitelerinin oluşması ve gelişmesinde (Vuong vd., 2021) ve okuma eyleminin hedefine ulaşmasında (Şahin, 2019b) önemli bir yere sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde okuma motivasyonunun oluşmasında içsel ve dışsal unsurların etkili olduğu görülmektedir. Dışsal okuma motivasyonu öğrencilerin kendileri dışında çevrelerinde gelişen unsurlardan kaynaklanırken içsel okuma motivasyonu ise öğrencilerin ilgi ve isteklerinden kaynaklanmaktadır.

Dışsal okuma motivasyonu, öğrencilerin çevrelerinde gelişen teşviklerden kaynaklanan okuma motivasyonudur. Dışsal okuma motivasyonuna öğrencinin iyi bir not almak, arkadaşları veya öğretmeni tarafından takdir edilmek amacıyla geliştirdiği okuma motivasyonu örnek verilebilir.

Dışsal okuma motivasyonunda, öğrencinin okumaya dışarıdan gelen bir isteği karşılamak veya bir ödülü elde etmek amacıyla motive olması söz konusudur (Ryan & Deci, 2000). Dışsal okuma motivasyonunda ödüle ulaşma eğiliminin yanı sıra cezadan uzaklaşma eğilimi de etkilidir. Örneğin bir öğrencinin yüksek not almak için okuması, ödül alma amaçlı motive olmasını sağlarken zayıf almamak için okuması da cezadan kaçınma amaçlı motive olmasını sağlamaktadır. Dışsal okuma motivasyonunda dışarıdan gelen bir unsura ulaşma veya ondan kaçınma amacı güdüldüğünden dış unsur ile olan ilişki kesildiğinde okuma motivasyonu da azalmaktadır. Örneğin düşük not almamak için okumaya motive olan bir öğrenci, sınavdan sonra motivasyonunu kaybedebilmektedir.

İçsel okuma motivasyonu, öğrencilerin ilgi ve isteklerinden kaynaklanan okuma motivasyonudur. İçsel okuma motivasyonuna, tarih alanına ilgisi olan bir öğrencinin bu ilgisini doyurmak amacıyla geliştirdiği okuma motivasyonu örnek olarak verilebilir.

Schiefele vd. (2012) içsel okuma motivasyonunu, bir faaliyetin başlı başına tatmin edici veya ödüllendirici olması sebebiyle okumaya istekli olma durumu olarak tanımlamaktadır. Schiefele (1999) içsel okuma motivasyonunun bir nesneye veya faaliyete özgü olabileceğini ifade etmektedir. Schiefele göre nesneye özgü içsel okuma motivasyonunda öğrenciler metnin konusuna olan ilgilerine bağlı olarak motive olmaktadırlar, faaliyete özgü içsel okuma motivasyonunda ise öğrenciler bir hikâyeye kapılma gibi olumlu deneyimlere bağlı olarak motive olmaktalardır. Tamura vd. (2022) okuma sürecinde öğrencilerin herhangi bir dış baskıdan etkilenmeden motive olmalarını sağlayacak şekilde desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü içsel okuma motivasyonunda bireyin kendi istek ve ilgileri ön planda

olduğundan uzun süreli bir motivasyon söz konusudur. Bu sayede dışsal teşvikler bitse bile okuma motivasyonu devam etmekte ve öğrenciler kendi istek ve ilgi alanlarına göre okuma eylemini sürdürmektelerdir.

Sokrat Semineri

Alanyazında "Sokrat çemberi" olarak da adlandırılan "Sokrat semineri" adını Sokrates'in diyalektik yönteminden alan bir öğretim tekniğidir. Schneider (2013) Sokrat semineri tekniğinin temellerinin Yunan filozofu Sokrates'in öğrencileri ile yaptığı konuşmalara dayandığını ifade etmektedir. Sokrates, annesinin mesleğinden hareketle kendi yöntemini "maietikte" (doğurtma sanatı) olarak nitelendirmektedir (Hilav, 2022). Sokrates, öğrencilerin yönelttikleri soruları, yine sorularla yanıtlayarak onları düşüncelerindeki tutarsızlıklara dönmeye teşvik etmiştir (Chowning, 2009). Sokrates'e göre tüm bilgiler, insan zihninde üstü örtülü ve uyur vaziyette mevcuttur. Eğitimin görevi, insan zihnindeki bu bilginin üstündeki örtüyü açarak uyandırmaktır (Büyükalan, 2007). Sokrates, konuşmadaki ustalığı sayesinde (Hilav, 2022) yönelttiği sorularla insan zihnindeki üstü örtülü ve uyur vaziyetteki bilgileri uyandırarak açığa çıkarmıştır. Yüzyıllar içinde Sokrates'in sorgulayarak gerçeği bulmaya dayalı diyalektik yöntemi, Sokratik sorgulama yönteminin temeli oluşturmuştur.

Sokratik sorgula yönteminde önce bireyin eksik veya yanlış önermelerini ortaya çıkaracak sorgulayıcı sorular, ardından da bu önerme ile tutarlı olmayan örnekleri ortaya koyacak sorular sorulur. Elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda önceki bilgi revize edilir ya da reddedilir (Türkçapar & Sargın, 2012). Sokratik sorgulama yöntemi her ne kadar Sokrates'in diyalektiği üzerine temellendirilmiş bir yöntem olsa da diyalektiğe göre daha planlı, kapsamlı ve eğitim, psikoloji gibi birçok alanda kullanılacak bir yöntem olarak gelişmiştir. Sokrat Semineri ise Sokratik sorgulama yönteminin öğrenme ortamlarında kullanılabileceği bir teknik olarak ortaya çıkmıştır.

1910-1940 yılları arasında Amherst Kolejinden Alexander Meiklejohn, Columbia Üniversitesinden John Erskine, Virginia Üniversitesinden Stringfellow Barr ve Scott Buchanan ve Chicago Üniversitesinden Mortimer Adler ve Robert Hutchins tarafından "The Great Books" hareketi başlatıldı ve bu hareketle "Sokratik sorgulama" yönteminin eğitim ortamlarında kullanımı gündeme geldi (Copeland, 2005). "Sokrat semineri" kavramının alanyazına bir eğitim terimi ve tekniği olarak girişi ise 1937'de St. John's College dekanı Scott Buchanan'ın çalışmaları ile oldu (Strong, 1997). 1982 yılında Adler, eğitimde yeni bir çığır açan "The Paideia Proposal: An Educational Manifesto" adıyla yayınladığı kitabında Sokrat seminerinin ana hatlarını çizdi. Adler, Amerikan eğitim sistemine bir manifesto olarak yayınladığı kitapta eğitimin bilgi edinme, entelektüel becerileri geliştirme ve genişleyen anlayış kazandırma olmak

üzere üç hedefi olduğunu vurguladı. “Bilgi edinme” hedefine didaktik öğretim, “entelektüel becerileri geliştirme” hedefine koçluk sistemi ve “genişleyen anlayış kazandırma” hedefine ise Sokratik sorgulama ile ulaşılabileceğini ifade etti. Öğrencilere genişleyen bir anlayış kazandırma amacıyla yürütülecek Sokratik sorgulamaların ise seminerler yoluyla gerçekleşebileceğini belirtti (Adler, 1998). Adler (1983) Bağımsızlık Bildirgesi, Amerika Birleşik Devletleri Anayasası, Gettysburg Konuşması gibi metinlerin okunup tartışıldığı seminerlere derslerde mutlaka yer verilmesi gerektiğini ifade etti ve öğrencilerin özgürlük, eşitlik, adalet, hak gibi kavramlarla ilgili anlayışlarının ancak bu seminerler sayesinde genişleyebileceğini vurguladı.

1988 yılında Kuzey Karolina Üniversitesinde Mortimer Adler ve Üniversite Başkanı William Friday tarafından “National Paideia Center” kuruldu. “The Paideia Proposal”ın yayınlanmasından doğan “National Paideia Center”da (National Paideia Center, 2021, Nowember) Sokrat seminerleri, sistematik bir şekilde yürütülmeye başlandı. Zamanla Dennis Gray, Lesley Lambright ve Margaret Metzger gibi araştırmacılar Sokratik sorgulama yöntemini sınıflarında ve müfredatlarında uyguladılar, bu sayede strateji büyüdü ve farklı versiyonlara uyarlandı (Copeland, 2005). Bilimsel çalışmalar ve Sokratik sorgulama yöntemine yönelik araştırmalar yürüten kuruluşlar sayesinde Sokrat semineri tekniği, dünyanın her yerine yayılarak eğitim ortamlarında kullanılmaya başlandı.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniğine ait birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Acim (2018) Sokrat seminerini öğretmen müdahalesi olmadan gelişen ve öğrencileri entelektüel bir aktiviteye dâhil ederek bağımsız bir şekilde düşünmelerine ve kendi sorularını sormalarına yarayan bir metot olarak tanımlamaktadır. Delić ve Bećirović (2016) Sokrat seminerinin, katılımcıların metindeki düşünceleri, soruları ve değerleri anlamalarına destek olan pedagojik bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Thomas ve Goering (2018) Sokrat seminerini öğrencilerin düşüncelerini birbirlerinin düşünceleri üzerine kurmaya ve metinleri incelerken medeni bir şekilde fikir ayrılıklarını ifade etmeye özendiren tartışma stratejisi olarak nitelendirmektedir. Kessels (2009) ise “fikir” kavramını odağa aldığı tanımında Sokrat seminerinin, fikir birliğine ulaşmak için temel sorular üzerinden yürütülen fikirlerin ortaklaşa bir müzakeresi olduğunu belirtmektedir.

Sokrat semineri, eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin sordukları sorular yoluyla metni keşfetmelerine, anlamlandırmalarına ve metin ile ilgili farklı görüşler oluşturmalarına destek olmaktadır. Sokrat seminerinin bu özelliklerinin tanımlara da yansıdığı görülmektedir. Chowning (2009) Sokrat seminerinin metindeki düşünce ve değerler hakkında daha derin bilgi edinmek amacıyla yürütülen bir metot olduğunu ifade ederken Lambright

(1995) Sokrat seminerini, odağında metin olan keşfetmeye dayalı entelektüel konuşmalar olarak tanımlamaktadır. Kurtlu (2018) Sokrat seminerini zor metinlerin grup şeklinde tartışılmasına olanak veren ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren Sokrat tartışması üzerine temellendirilmiş bir öğretim tekniği olarak açıklamaktadır. Sokrat seminerinin eleştirel düşünmeyi özendirmek ve düşünceleri gün yüzüne çıkarmak için kullanıldığını vurgulayan Napitupulu (2020) ise Sokrat seminerini, öğrencilerin kendi sorularını sormalarına yarayan bir metot olarak tanımlamaktadır.

Sokrat semineri tekniği ile ilgili tanımlar incelendiğinde tüm tanımlarda, "Sokrat seminerinin öğrencilerin sorular yoluyla bir metin üzerinde düşünmelerini ve metni keşfetmelerini" sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Sokrat semineri, öğrencilerin öğretmen müdahalesi olmadan metne odaklandığı ve yöneltilen sorular üzerinden tartışarak metindeki düşünce ve değerlerle ilgili keşfe çıktıkları, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve akran öğrenmesi sağlayan bir grup tartışması tekniği olarak tanımlanabilir.

Sokrat Semineri Tekniğinin Ögeleri

Sokrat semineri tekniği "seminer metni", "seminer soruları", "lider" ve "katılımcı" olmak üzere 4 ögeden oluşmaktadır.

Seminer Metni. Öğretmen, etkili bir Sokrat semineri planlayabilmek için öğrencilere kazandırmak istediği özellikleri, temaları ve değerleri belirlemelidir (Helterbran & Strahler, 2013). Bu süreçte metin seçimi önemli bir yere sahiptir. Öğretmen öğrencilere kazandırmak istediği özellikleri, temaları ve değerleri taşıyan bir metin seçmelidir. Sokrat semineri, öğrencilerin metin ile ilgili birbirine yönelttikleri sorular üzerinden ilerleyen bir teknik olduğu için seminerde kullanılacak metin; tartışmaya açık, açık uçlu soruların sorulabileceği, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilecek, derin anlam tabakalarına sahip, zengin bir metin olmalıdır. Sikkink (2019) öğrencileri zorlayıcı, okunması ve yorumlanması kısa zamanda tamamlanabilecek metinlerin tercih edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kolay ve niceliksel olarak yeterli olmayan fikirler içeren metinler, seminerin kısa sürede sona ermesine neden olur. Bu durumu önlemek ve seminerin etkinliğini artırmak amacıyla yoruma açık, zor ve esin verici metinlerin seçilmesi gerekmektedir (Pihlgren, 2014).

Sokrat seminerinde "metin" sadece yazılı bir materyal olarak değerlendirilmemektedir. Ahlaki, entelektüel, bilimsel düşüncelere ve değerlere değindiği takdirde edebiyat, sanat, matematik problemi, video vb. her materyal "metin" olarak kabul edilebilir (Pihlgren, 2008a). Burada önemli olan metnin, Sokrat semineri tekniğinde kullanılabilecek niteliklere sahip olmasıdır. Seminerde direkt olarak bilgi ve haber vermek amacıyla yazılmış didaktik metinler

tercih edilmemelidir. Didaktik metinler yerine öğrencilerin açık uçlu sorular oluşturmasına imkân verecek, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek, onlarda merak uyandıracak, yoruma açık metinler seçilmelidir. Metin seçiminde, öğrenci seviyesine dikkat edilmelidir. Grup potansiyeli ve öğrenci düzeyi dikkate alınarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilecek metinler tercih edilmelidir. Seçilen metinlerin, dersin içeriği ile uyum içinde olması gerekir. Seminerde ahlaki ölçütler çerçevesinde bilimsel, toplumsal, sosyal, kültürel, psikolojik vb. düşüncelere ve değerlere değinen her materyal metin olarak kullanılabilir.

Seminer Soruları. Sokrat semineri sorular yoluyla öğrencilerin başta eleştirel düşünme becerileri olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirerek metni keşfetmelerini sağlayan bir grup tartışması tekniğidir. Bu nedenle Sokrat seminerinde metnin niteliği kadar önemli olan bir başka unsur da sorulan soruların niteliğidir. Bromley'in (2017) de ifade ettiği gibi sorular, açık uçlu olmalı ve öğrencilerde merak uyandırmalıdır. Açık uçlu sorular, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine, metindeki farklı anlamları çözümlemelerine ve düşüncelerini net bir şekilde güvenle ifade etmelerine imkân vermelidir (Baer & Glasgow, 2010). Sokrat seminerinde açılış, temel (çözümleme) ve kapanış (değerlendirme) olmak üzere 3 tür soru kullanılmaktadır.

1. Açılış Soruları

Sokrat semineri, öğrencilere bir açılış sorusunun yöneltilmesiyle başlar. Açılış sorusu, metinle ilgili tartışmayı başlatacak ilk soru olduğundan seminer akışının niteliğini ve etkinliğini belirleyici durumdadır. Bu nedenle açılış sorusunun metnin geneline hitap eden, metne yönelik farklı tartışmaları başlatabilecek, açık uçlu bir soru olması uygun olacaktır. Sikkink (2019) açılış sorusunun açık uçlu olma, metne referans verme ve anlam yaratma olmak üzere üç temel özelliğinin olması gerektiğini belirtmektedir. Açılış sorusu öğretmenin, öğrencilere yönettiği ilk sorudur. Öğretmen açılış sorusunu yöneltip öğrenciler arasında tartışmanın sürdürülebileceği bir ortam oluşturduktan sonra temel sorulara geçerek koçluk eder.

2. Temel Sorular

Sokrat seminerinde öğrenciler açılış sorusu ile ilgili görüşlerini bildirdikten sonra temel sorulara geçilir. Temel sorular, sorunun odaklandığı konu ve alt metinler ile sınırlıdır. Bu nedenle temel sorulara yönelik tartışmalar, açılış sorusuna kıyasla daha kısa sürer. Temel soru olarak 3 ila 8 sorunun sorulması ve her soru için yaklaşık 5-15 dakika zaman ayrılması yeterlidir (Ball & Brewer, 2000). İdeal bir seminerde öğretmen açılış sorusunu yönelttikten sonra öğrenciler arasında gerçekleşen tartışmayı dinlemeye başlar. Temel sorularda öğretmenin görevi normları kolaylaştırmak, yönlendirmek ve izlemektir (Sikkink, 2019). Temel sorular,

öğrencilerin metni incelemelerini ve keşfetmelerini sağlar. Öğretmen temel soruları, öğretim hedeflerini dikkate alarak hazırlamalıdır.

3. Kapanış Soruları

Seminer, öğretmenin yönelttiği bir kapanış sorusu ile sonlandırılır. Mangrum (2010) kapanış sorularının tartışılan konuların öğrenciler tarafından kişiselleştirilmesi ve öğrencilerin yaşamlarına uygulamaları amacıyla sorulduğunu ifade etmektedir. Seminerin sonlandırılmasına yardımcı olan kapanış soruları, öğrencilerin metindeki fikirleri dünyaya ve kendi yaşamlarına uyarlamalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Lider. Sokrat seminerinde lider, seminerin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktan sorumludur. Öğretmen, liderlik görevini üstlenebileceği gibi bu görevi yürütmek amacıyla bir öğrenci de seçebilir. Liderlik, zor ve profesyonellik gerektiren bir görevdir. Bu nedenle liderlik görevini genellikle öğretmen yürütür.

Seminerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin, seminer öncesinde seminer ile ilgili hazırlıkları eksiksiz olarak tamamlaması gerekir. Bu süreçte öğretmen öncelikli olarak öğrencilerin üzerinde çalışacağı bir metin belirler. Öğretmen daha sonra, seminer sürecinde öğrencilere yönelteceği "açılış, temel ve kapanış soruları"nı hazırlar. Seminer konusu ile bağlantılı, öğrencilerin seminere daha kolay adapte olmalarını sağlayacak başlatma etkinliği mahiyetinde kısa bir "hazırlık görevi" oluşturur. Öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla anlamını bilmedikleri sözcüklerden oluşan bir "sözcük çalışması" hazırlar. Yine metnin anlamlandırılması amacıyla metne ait "arka plan bilgisi" oluşturur. Seminer sonrasında uygulayacağı "yazma görevi"ni de bu aşama belirler. Ayrıca öğrenci değerlendirmesinde kullanılacağı öz ve akran değerlendirme formlarını hazırlar. Öğretmen seminer formatını da seminer öncesinde belirlenmeli ve seminer formatına uygun olarak sınıfı düzenlenmelidir.

Seminer sürecinde lider, sorular yoluyla öğrencilerin metne odaklanmalarına ve metni keşfetmelerine destek olur. Seminerin metnin içeriğinden uzaklaşmaması ve bir tartışma ortamına dönüşmemesi amacıyla gerekli gördüğü durumlarda sorular yoluyla semineri yönlendirir. Seminere tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için çeşitli önlemler alır. Seminerin sadece birkaç öğrenci arasında yürütülmesinin önüne geçmek ve tüm öğrencilerin seminere katılımını sağlamak amacıyla rehberlik eder. Chowning'in (2009) de ifade ettiği gibi lider, seminere müdahale etmeyip sabırlı olmalı ve öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için zaman tanımalıdır. Lider seminer boyunca tarafsızlığını korumalıdır (Ball & Brewer, 2000).

Katılımcılar. Sokrat seminerinde tartışmaya katılan kişiler "katılımcı" olarak adlandırılmaktadır. Örgün eğitim ortamlarında katılımcılar, öğrencilerden oluşur. Sokrat seminerinde katılımcılar anlam oluşturmak ve bir cevaba ulaşmak amacıyla birlikte çalışırlar (Delić & Bećirović, 2016). Seminerin niteliği, katılımcı profili ile doğrudan ilişkilidir. Etkili bir seminer yürütülebilmesi için katılımcıların seminer öncesinde metni okumaları, metne yönelik sorular hazırlamaları ve seminer sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir.

Sokrat Semineri Tekniğinin Yapısı

Sokrat semineri tekniği "seminer öncesi süreç", "seminer süreci" ve "seminer sonrası süreç" olmak üzere üç süreçten oluşan bir yapıya sahiptir.

Seminer Öncesi Süreç. Seminer öncesi süreç, seminere başlamadan önce yapılacak etkinlikleri içermektedir. Seminer başlamadan önce öğrenci görevleri (lider, gözlemci, katılımcı) belirlenir. Öğrenciler, çember şeklinde hazırlanan oturma düzeninde görevlerine uygun olan yere otururlar. Metin yazılı bir materyal ise öğrencilere dağıtılır, başlatma etkinliği yapılır, gerekli arka plan bilgileri kısaca tekrar edilir, sözcük bilgisi çalışması yapılır, ardından metin sınıfça okunur. Seminer için öğrencilerden hedef belirlemeleri istenir. Bu hedef metinde en az üç kez söz alma, başkalarının yorumlarını temel alarak düşüncelerini belirtme gibi seminerin tartışma sürecine yönelik bireysel hedefler olmalıdır. Öğrenciler, seminer hedeflerini belirlendikten sonra seminer sürecine geçilir.

Seminer Süreci. Seminer sürecine açılış sorusu ile başlanır. Lider metnin genel yapısını, ana fikrini vb. içeren giriş mahiyetindeki bir açılış sorusu ile semineri başlatır. Daha sonra metindeki ayrıntıların analiz edileceği temel sorulara geçilir ve fikirlerin kişiselleştirilmesini ve uygulanmasını sağlayan kapanış sorusu ile seminer tamamlanır.

Seminer sürecinde lider kolaylaştırıcı rolündedir. Öğrencilere soruları cevaplamaları için gerekli süreyi verir ve onların özgür bir şekilde düşüncelerini ifade etmeleri ve seminerin konu dışına çıkmaması için gerekli önlemleri alır. Seminer sürecinde öğrenciler ise tartışmaya aktif olarak katılırlar. Seminer, bir sohbet mahiyetinde devam eden bir tartışma sürecidir. Bu nedenle öğrenciler, seminerde görüş bildirmek için parmak kaldırmazlar ve liderden izin istemezler. Sohbetin doğal akışı içinde söz alarak tartışmaya katılırlar. Birbirlerine isimleri ile hitap ederler. Seminer sürecinde liderin yanı sıra öğrenciler de birbirlerine sorular yöneltebilirler. Helterbran & Strahler (2013) seminerin odak noktasının öğrenci sesi olduğunu ve öğretmenin seminer sırasında büyük ölçüde sessiz kaldığını ifade etmektedir. Bir seminer için ayrılan süre tamamlanmak üzereyken lider kendi takdirine bağlı olarak tartışmayı kapatabilir.

Seminer Sonrası Süreç. Seminer tamamlandıktan sonra öğrenci performansına ve seminer sürecine yönelik değerlendirme yapılır. Sokrat seminerinde öğrenci performansı öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi şeklinde gerçekleşir. Öz değerlendirmede öğrencilerin, seminer öncesinde belirledikleri hedeflere ulaşma düzeylerini değerlendirmeleri istenir. Akran değerlendirmesinde ise öğrenciler arkadaşlarının performansını değerlendirirler. Seminerde gözlem grubu olan bir format (akvaryum modeli) kullanıldıysa gözlem grubunun tartışma sırasında aldığı notları paylaşmasına izin verilir. Öğrenci performansına yönelik değerlendirme sürecinde geri bildirim sağlamak amacıyla öz ve akran değerlendirme formları kullanılabileceği gibi öğrencilerin tuttukları notlar da kullanılabilir.

Öğrenci performansı değerlendirildikten sonra seminer sürecine yönelik değerlendirme yapılır. Değerlendirmede, öğrencilerden seminer deneyimi ile ilgili birkaç dakikalık eleştirel bir tartışma yapmaları istenir (Sikkink, 2019). Öğretmen, öğrenme sürecini daha etkin hâle getirmek amacıyla seminer sonrasında öğrencilere bazı görevler verir. Bu görevler genel olarak yazma görevi şeklindedir. Seminer metnindeki konu ile ilgili olarak verilen yazma görevi sınıfta yapılabilecek kısa bir görev olabileceği gibi araştırma gerektiren, uzun bir görev de olabilir.

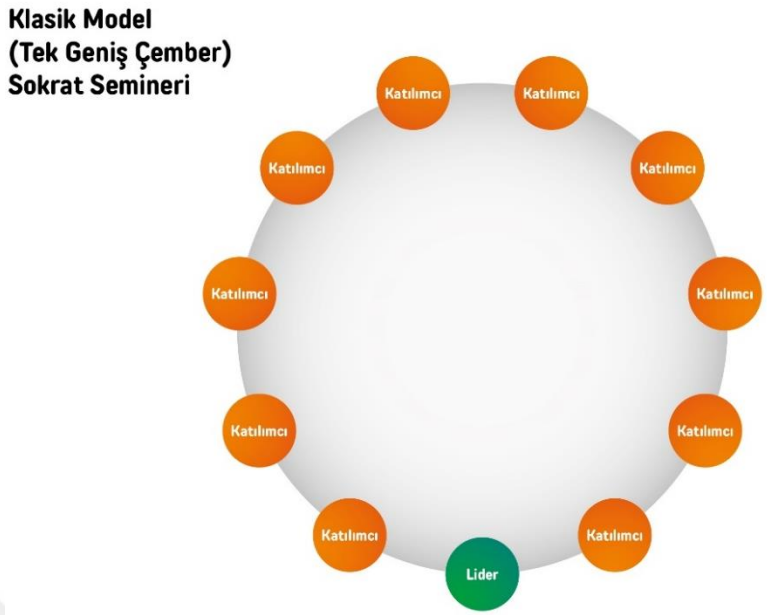
Sokrat Semineri Tekniğinin Formatları

Sokrat seminerinde; klasik model (tek geniş çember) Sokrat semineri, akvaryum modeli (iç/dış çember) Sokrat semineri, araştırmacı/araştırma asistanı modeli (üçlü grup) Sokrat semineri ve eşzamanlı Sokrat semineri olmak üzere dört format bulunmaktadır. Seminer formatı seminer öncesinde belirlenmeli ve seminer formatına uygun olarak sınıf düzenlenmelidir. Bernasconi (2010) seminer sırasında oturma düzeninin çember, kare veya dikdörtgen şeklinde tasarlanabileceğini ifade ederken Griswold vd. (2017), at nalı veya çember şeklinde bir oturma düzeninin tercih edilmesinin uygun olacağını belirtmektedir. Seminer, bir sohbet havasında geçen bir tartışma süreci olduğundan öğrencilerin birbirlerini görecek şekilde oturmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle en uygun oturma düzeninin "çember" şeklinde olduğu söylenebilir.

Klasik Model (Tek Geniş Çember) Sokrat Semineri. Tüm öğrencilerin geniş bir çember şeklini oluşturarak seminere katıldıkları seminer formatıdır. Bu format, daha çok öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanmaktadır.

Klasik model Sokrat seminerinde sandalyeler, öğrencilerin birbirlerini görmelerine imkân verecek büyüklükteki bir çember şeklinde düzenlenir. Katılımcılar, seminerde kullanacakları materyalleri alarak çemberdeki yerlerine geçerler (Shapiro & Cuseo, 2018). Bu formatta lider, Sokrat seminerinin tüm aşamalarını çember şeklindeki grupla uygular.

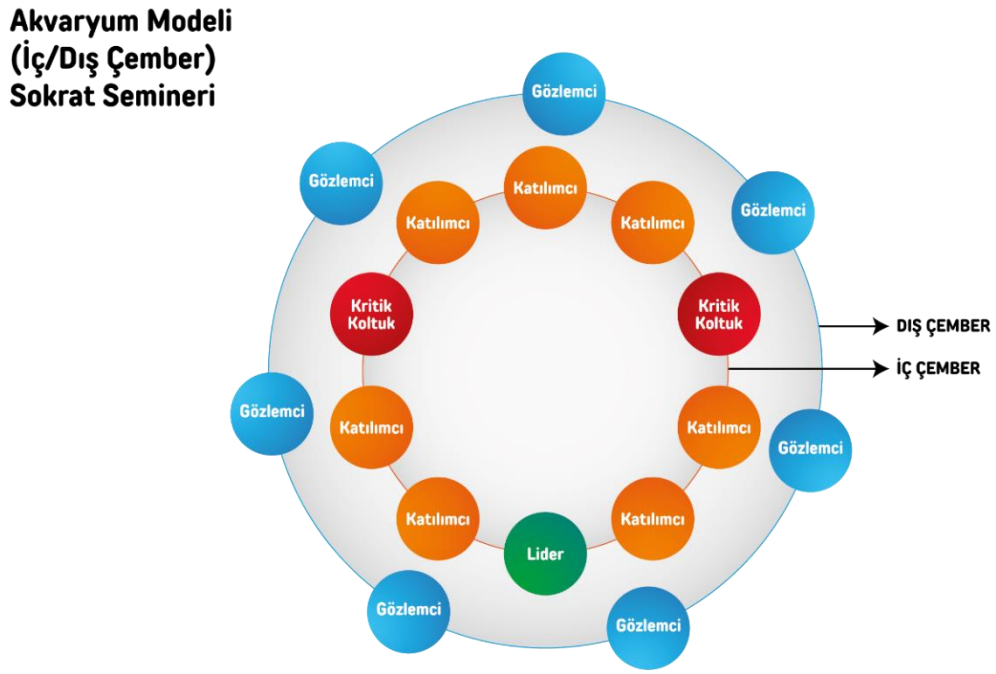
Şekil 1. *Klasik Model Sokrat Semineri*



Akvaryum Modeli (İç/Dış Çember) Sokrat Semineri. Akvaryum modeli Sokrat semineri, öğrenci sayısının fazla olduğu seminer ortamları için uygun olan bir formattır. Bu formatta sandalyelerin, bir iç çember ve bu iç çemberi çevreleyen bir dış çember şeklinde düzenlenmesi gerekir.

Bu formatta öğretmen öğrencileri, iç ve dış çember olacak şekilde iki gruba ayırır (Watkins, 2017). İç çemberde yer alacak öğrenciler belirlendikten sonra iç çemberdekilere dış çemberden birer eş atanır. Dış çemberdeki öğrenciler, iç çemberdeki eşlerinin yüz ifadelerini görebilecek şekilde dış çemberdeki bir koltuğa otururlar.

Şekil 2. *Akvaryum Modeli Sokrat Semineri*



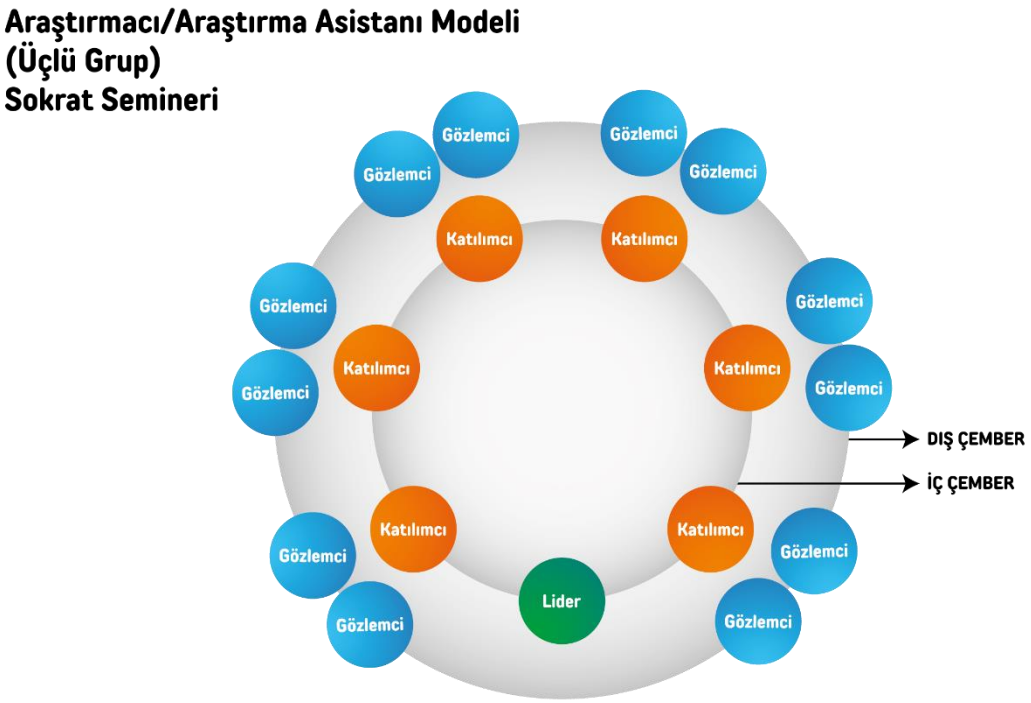
Bu formatta iç çemberdeki öğrenciler metni keşfetmeye ve analiz etmeye odaklanırken dış çemberdeki öğrenciler ise iç çemberdeki eşlerini gözlemlemeye odaklanırlar (Delić & Bećirović, 2016). Öğretmen, dış çemberdekilerin de tartışmaya katılmalarını sağlayabilmek için belli aralıklarda iç çember ve dış çemberde yer alan öğrencilerin yer değişmesini sağlayabilir (Delić & Bećirović, 2016). Seminer sırasında iç çemberde birkaç koltuk boş bırakılır. "Sıcak koltuk" (Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda "sıcak koltuk" terimi yerine "kritik koltuk" terimi kullanılmıştır.) olarak adlandırılan bu koltuklar, dış çemberdeki öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlar. Dış çemberde yer alan öğrenciler, tartışmaya katılmak istediklerinde geçici olarak bu koltuklara otururlar. Düşüncelerini belirttikten sonra tekrar dış çemberdeki yerlerine geçerler (Ball & Brewer, 2000).

İç çember tartışması bittiğinde, dış çember iç çemberdeki eşleri ile ilgili nazik bir şekilde geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim, dış çemberdekilerin iç çemberdeki eşlerinin hitap etme şeklinden, beden dilini ve ses tonunu kullanmasına kadar geniş bir yelpazede değerlendirmesi ile gerçekleşir. Dış çember, geri bildirim verebilmek için seminer sürecince not tutabilir veya akran değerlendirme formu kullanabilir.

Araştırmacı/Araştırma Asistanı Modeli (Üçlü Grup) Sokrat Semineri. Bu formatta akvaryum tarzı Sokrat seminerinde olduğu gibi bir iç çember bir de dış çember oluşturulur. İç çemberdeki her öğrencinin arkasına, dış çemberde yer alacak ve birlikte çalışacağı iki öğrenci oturur. İç çemberdeki katılımcı öğrenciler pilot olarak adlandırılırken dış çemberdeki gözlemci öğrenciler de kopilot olarak adlandırılır.

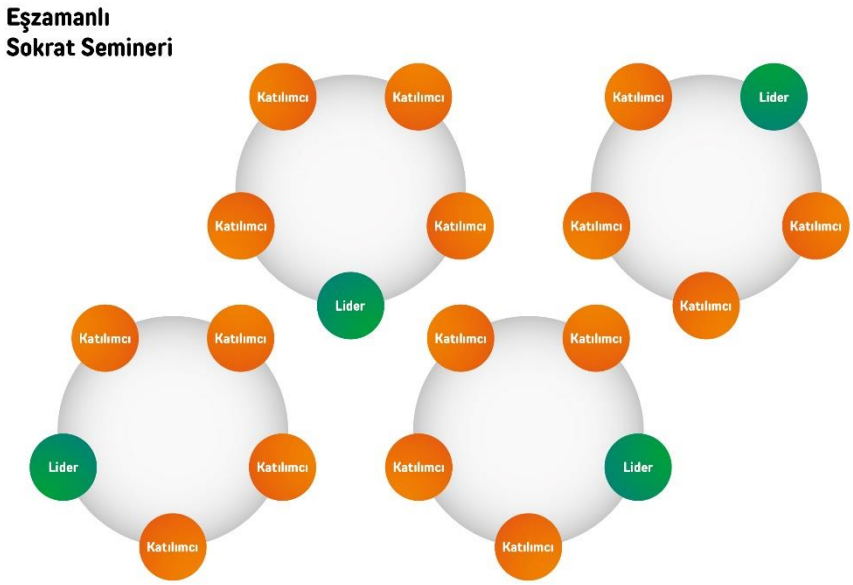
Tartışma iç çemberdeki pilot öğrenciler tarafından yürütülür. Kopilotlar ise tartışmayı dinleyerek not alırlar. Pilotu desteklemek amacıyla tutukları notları, pilota iletirler. Seminer sırasında öğretmen zaman zaman taştırmayı durdurur. Pilotun, kopilotlar ile konuşup bilgi alışverişinde bulunmasına izin verir. Bu sırada pilot, copilotların biri ile yer değişebilir (Bendall vd., 2015; Shapiro & Cuseo, 2018).

Şekil 3. *Araştırmacı/Araştırma Asistanı Modeli Sokrat Semineri*



Eşzamanlı Sokrat Semineri. Bu format, okuma çemberi tekniğine benzemektedir. Bu formatta katılımcılar 4-5 kişilik küçük gruplara ayrılır. Gose (2009) küçük gruplarla yürütülen seminerlerin bazı sınırlılıkları olduğunu, özellikle bu formattaki seminerlerin sınıf deneyiminin ve hafızasının tamamını yansıtmadığını ifade etmektedir. Eşzamanlı seminerde, öğretmenin her grup tartışmasına aynı anda liderlik etmesi mümkün değildir. Bu nedenle her grup için bir lider seçilir. Liderlik profesyonellik gerektiren bir görevdir ve yetkin olmayan bir liderle yürütülen seminer tartışması zaman zaman amacının dışına çıkabilir. Bu nedenle bu formatın, seminerin amacından sapmasını önleyebilecek yetkinlikteki katılımcıların olduğu gruplarda kullanılması uygun olacaktır.

Şekil 4. *Eşzamanlı Sokrat Semineri*



Alanyazın Derlemesi

Alanyazın derlemesinde yurt dışında ve Türkiye'de yapılan araştırmalar incelenmiş ve Sokrat seminerine; Sokrat seminerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisine, okumaya yönelik tutum ve motivasyona etkisine ilişkin araştırmalar derlenmiştir. Alanyazın derlemesinde "Sokrat semineri", "okuduğunu anlama", "eleştirel okuma", "okumaya yönelik tutum" ve "okumaya yönelik motivasyon" anahtar kelimeleri esas alınmıştır.

Yurt Dışı Alanyazın Derlemesi

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniği ile ilgili ilk araştırmaların daha çok Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütüldüğü farklı ülkelerdeki araştırmaların ise daha ziyade 2000'li yıllardan sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir.

Sokrat seminerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin önemli bir araştırma Pihlgren'in (2008b) "Sokrates in the Classromm: Rationales and Effects of Philosophizing with Children" başlıklı doktora tezidir. Pihlgren, Sokrat yöntemi ve Sokrat seminerinin temel bileşenleri olan tezinde seminer gruplarındaki olumlu grup etkileşimini, kültürün öğretilebilirliğini, seminerlerle amaçlanan kazanımlara ulaşılıp ulaşılamayacağını sorgulamıştır. Sokrat seminerine ilişkin bir diğer tez Bernasconi (2010) tarafından "Socratic Seminars: Fostering an Environment of Critical Thinking and Self-Confidence in the Classroom" adıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Sokrat seminerleriyle nasıl geliştirilebileceği ve sınıf ortamında gönüllü katılımcı öğrencilerin saygı ve özgüvenlerini artırmak için Sokrat seminerlerinin nasıl kullanılabileceği üzerinde yoğunlaşılmıştır. Her iki

tezde de Sokrat Semineri tekniğinin etkililiği üzerinde durulması ve sınırlarının belirlenmeye çalışılması dikkat çekicidir.

Alanyazında Sokrat Semineri ile ilgili teorik bilgilere ve seminer uygulama örneklerine yer verilen birçok makale, kitap veya kitap bölümünün de olduğu görülmektedir. Adler'in (1983, 1984, 1998) "The Paideia Proposal: An Educational Manifesto", "Paideia: Problems And Possibilities" ve "The Paideia Program: An Educational Syllabus" adlı kitapları, Sokrat seminerinin kuramsal temellerinin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Adler çalışmalarında didaktik öğretim, entelektüel koçluk ve Sokrat semineri tartışmasının okullarda kullanılması gerektiğini vurgulamakta ve bu üç öğretim şekli arasında yeni bir ilişki kuran Paideia programını açıklamaktadır.

Dikkat çeken bir diğer araştırma "Improving Critical Thinking through Socratic Seminars" başlığıyla Polite ve Adams (1996) tarafından bilimsel bir rapora dönüştürülen araştırmadır. Araştırmada Sokrat seminerinin eleştirel düşünceyi geliştirmedeki rolü irdelenmiştir. Bir diğer önemli araştırma ise Copeland (2005) tarafından yazılan "Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School" başlıklı araştırmadır. Chowning'in (2009) "Socratic Seminars in Science Class: Providing a Structured Format to Promote Dialogue And Understanding" başlıklı makalesinde ise Sokrat semineri uygulamalı olarak açıklanmış ve Sokrat semineri, Sokrat seminerinin temel unsurları, seminer yapısı alt başlıkları ve örnekleriyle verilmiştir. Ball ve Brewer (2000) tarafından yayınlanan "Socratic Seminars in the Block" adlı kitapta da Sokrat seminerinin süreçleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri ile ilgili ilk araştırmaların Sokrat semineri tekniğinin kuramsal çerçevesi veya eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisi üzerine olduğu görülmüştür. Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisine yönelik araştırmaların ise son on yılda daha fazla yapıldığı belirlenmiştir.

Watkins (2017) "Integrating Socratic Seminar with Twitter in Teacher Preparation Courses" başlıklı araştırmasını Sokrat seminerinin aday öğretmenlerin içerik okumadaki motivasyonunu, katılımını ve pedagojik düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yürütmüştür. Watkins, 25 öğretmen adayına yöneltilen 3 soru üzerine kurduğu araştırmasında hazırlık kurslarını Twitter ile birleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında Sokrat seminerinin öğretmen adaylarının içerik okumadaki motivasyonunu ve katılımını artırdığı ve öğrencilerin pedagojik düzeylerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını nasıl

etkilediğine ilişkin bir başka araştırma ise Worley'e (2019) ait "Reading Motivation and Engagement in High School English Classes" adlı tez çalışmasıdır. Worley, araştırmasını ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce dersinde okumaya ilişkin algılarının, okumaya katılımlarını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini çözümlemek, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma katılımını ve motivasyonunu artırmada en etkili öğretim stratejilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yürütmüştür. Worley, 30 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında nitel bulguları desteklemek için nicel bulgulardan da yararlanmış ve araştırma sonucunda Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya katılımlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Acim (2018) ise "The Socratic Method of İnstruction: An Experience with a Reading Comprehension Course." adlı gözlemsel araştırmasında Fas'ın Agadir şehrindeki Ibn Zohr Üniversitesinde Sokrat seminerinin eleştirel okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, yükseköğretime devam eden 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda Sokrat seminerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Waddell (2021) de "The Implementation of Culturally Relevant Pedagogy And Socratic Seminar: The Effect on African American Students' Reading and Their Critical Thinking" adlı araştırmasını okuma stratejilerinin altıncı sınıfta eğitim gören Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin okuma becerisini nasıl etkileyeceğini belirlemek amacıyla yürütmüş ve araştırmada Sokrat seminerinin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde Sokrat seminerinin okuma becerilerine etkisi üzerine temellendirildikleri ve araştırmalarda Sokrat seminerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Önemli bir diğer çalışma, Sokrat seminerinin okuma yöntemi olarak ele alındığı Kurtlu'ya (2018) ait olan "Reading and a Method Of Reading the Socratic Seminar Technique" başlıklı çalışmadır. Kitap bölümü olarak sunulan çalışmada Sokrat semineri bir okuma yöntemi olarak ele alınmış, okuma etkinlikleriyle Sokrat seminerinin uygulama aşamaları eşleştirilmiş ve Sokrat semineri açıklanmıştır. Çalışmada Sokrat seminerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenciyi merkeze alan, onların bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerinin geliştirilmesinde etkili olan bir yöntem olduğu; Sokrat seminerinin okuma yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama becerisini geliştireceği sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma nitel bir yaklaşımla alan taraması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma Kurtlu'nun (2018) araştırmasından, deneysel uygulamayı içermesi bakımından farklılaşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat seminerinin okuma becerisine, okuma becerisi üzerine temellendirilen diğer becerilere ve okumayı etkileyen unsurlara etkisini belirlemeye yönelik araştırmalarda Sokrat seminerinin farklı yöntem ve tekniklerle karşılaştırıldığı ya da farklı yöntem ve tekniklerle birlikte kullandığı da görülmektedir.

Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) "The effect of İnstructional Techniques On Critical Thinking and Critical Thinking Dispositions in Online Discussion" (Çevrimiçi Tartışmada Öğretim Tekniklerinin Eleştirel Düşünmeye ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi) başlıklı araştırmalarını öğretim tekniklerinin çevrim içi tartışmada eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütmüşlerdir. Araştırmada eleştirel düşünmeyi geliştiren 6 farklı tekniği karşılaştırmışlardır. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın nicel boyutunda deney gruplarının eleştirel düşünme eğilimi ön test ve son test puanları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın, nitel boyutunda ise analiz sonuçlarına göre performans açısından karma tekniğin kullanıldığı grup 1. sırada yer alırken Sokrat seminerinin kullanıldığı grup ise 5. sırada yer almıştır.

Pane (2015) "What Gets Students Reading: An Examination of Three Teaching Strategies Used to Foster Reading Engagement" başlıklı doktora araştırmasını üç farklı okuma stratejisi olan çalışma kılavuzları, Sokrat Semineri ve Cornell notlarını analiz etmek amacıyla yürütmüştür. Araştırmada Suzanne Collins'in "Açlık Oyunları" adlı romanı üzerinde durulmuş ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada bu üç stratejiden hangisinin en etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada üç okuma stratejisi arasında istatistiksel bir fark olmadığı; ancak 3 stratejinin de öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiş. Peters (2015) "Teaching Critical Thinking Using Seminar: A Study Conducted with Third Graders" adlı doktora araştırmasını Sokrat semineri ve yazma atölyelerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama ve edebiyat tartışması becerilerini nasıl etkilediğini incelemek için yürütmüştür. Peters karma yöntem kullandığı araştırmada, Sokrat Semineri tekniği ve yazma atölyelerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, okuduğunu anlama ve edebiyat tartışması becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Walters (2022) da "Teacher Perspectives of the Impact of Socratic Seminars and Collaborative Discourse on Students' Reading Comprehension and Critical Literacy" adlı doktora tezinde Sokrat seminerlerin ve işbirlikçi söylemin bir öğretim aracı olarak kullanılmasının yetişkin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği araştırmıştır. Üst düzey bir şehir kolejinin iki sınıfında yürütülen araştırmada İngilizce profesörleri ve onların öğrencileri ile bireysel görüşmeler, sınıf gözlemleri, odak grup toplantıları yapılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmadan

elde edilen bulgulardan hareketle, Sokrat semineri ve sözlü söylemin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuryazarlık becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmalarda Sokrat semineri tekniğinin okuma becerisini ve okuma becerisiyle ilişkili diğer becerileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu araştırmalarda farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma becerileriyle ilişki becerilerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniğiyle ilgili ilk araştırmaların Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütüldüğü, bu araştırmalarda Sokrat semineri tekniğinin kuramsal çerçevesinin oluşturulduğu veya eleştirel düşünme becerisine etkisinin araştırıldığı belirlenmiştir. Sokrat semineri tekniğiyle ilgili araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların önem kazanmasıyla birlikte Sokrat semineri tekniğiyle ilgili araştırmaların farklı ülkelerde ve farklı alanlarda olmak üzere çeşitlendiği tespit edilmiştir. Sokrat seminerinin okuma becerisine etkisine ilişkin araştırmaların ise son birkaç yılda artmaya başladığı ancak bu araştırmaların kapsamlı bir veri sunma açısından sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi incelenmiş ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Bu araştırmada, alanyazında rapor edilen sonuçları destekler nitelikte sonuçlar ortaya konulmuştur. Sokrat semineri tekniğinin okuma becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaların sınırlı olması ve konunun çok yönlü ele alınması bakımından bu araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca karma yönteme göre yürütülen araştırmada nicel sonuçların nitel sonuçlarla desteklenmesinin araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini artırdığı ve alanyazına farklı bir perspektif sunduğu ifade edilebilir.

Türkiye Alanyazın Derlemesi

Türkiye alanyazını incelendiğinde Sokrat semineri tekniğini konu alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada Sokrat semineri tekniğine esin olan Sokratik sorgulama yönetimiyle ilgili araştırmalar da alanyazın taramasında incelenmiştir. Alanyazına ilişkin bilgiler ve değerlendirmeler aşağıda özetlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniği ve Sokratik sorgulama yöntemini konu edinen araştırmaların fen bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Dadı (2013) "Sokrates Yönteminin Kullanılarak 'Mol Kavramı ve Avagadro Sayısı'nın Öğretilmesi" adlı yüksek lisans tezini mol kavramı ve avagadro sayısının öğretiminde Sokrat yönteminin

akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 10. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Mol kavramı ve avagadro sayısı, deney grubunda Sokratik yöntemle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile anlatılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli başarı testi kullanılmış ve araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri alanında yürütülen bir diğer çalışma ise Korkmazer'in (2016) "Sokrates Yöntemi Kullanılarak Maddenin Hal Değiştirmesi Konusunun Öğretilmesi" adlı doktora tezidir. Korkmazer, araştırmasını maddenin hâl değiştirmesi konusunun ortaokul öğrencilerine anlatımında Sokrates yönteminin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yürütmüştür. Yarı deneysel model kullanılan araştırmanın örneklemini iki farklı ortaokulun 5. sınıflarında eğitim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Maddenin hâl değiştirmesi konusu deney grubunda Sokrates yöntemi, kontrol grubunda ise yapısalcı modelin diğer yöntemleri ile anlatılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri alanında Sokratik sorgulama yönteminin kullanımına yönelik bir diğer çalışma ise Zeybek'in (2019) "Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Ohm Kanunu Konusunun Öğretimi" adlı araştırmasıdır. Araştırmada öğrencilerinin "Ohm kanunu" konusunu öğrenmelerinde Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dersin kalıcılığa etkisini ile yönteme ilişkin öğrenci görüşlerini belirlenmiştir. Meslek lisesi bilişim teknolojileri alanı 10. sınıfta eğitim gören 15 öğrenci ile yürütülen araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel bulgulardan hareketle Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerine dayalı nitel bulgular ışığında öğrencilerin Sokratik sorgulama yöntemini farklı, yararlı ve ilgi çekici bulduğu, yöntemin derslerde kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Fen bilimleri alanında yürütülen bir diğer araştırma ise Yakar'ın (2017) "Sokratik Sorgulama Tekniği Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Tutumlarına ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezidir. Sokratik sorgulama tekniğinin sosyo-bilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin tutumlarına ve fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla karma modele göre tasarlanan araştırma, 5. sınıfa devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada sosyo-bilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin tutumlarında ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında Sokratik sorgulama tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları kurularak yürütülen bu araştırmaların ortak yanı Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmasıdır. Ayrıca fen bilimleri alanında Sokratik sorgulama yöntemi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla da araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir.

Aktaş (2022) "Sosyobilimsel konuların Sokratik sorgulama yoluyla öğretilmesinin BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi" adlı yüksek lisans tezini Sokratik sorgulama temeline dayalı etkinliklere ve Sokratik sorgulama atölyesine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yürütmüştür. Basit deneysel desende tasarlanan çalışmanın örneklemini 5. sınıfa devam eden 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini olumlu yönde artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca atölye günlükleri ve öğrenci görüşme formundan elde edilen verilerden; Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etme ve tartışma becerilerini geliştirdiği, özgüvenlerini artırdığı, kendilerini iyi hissetmelerini sağladığı ve dersi eğlenceli hâle getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sokratik sorgulama yöntemini temele alan ve öğrenci görüşlerini belirlemeye dayanan bir diğer araştırma ise Bahtiyar'ın (2019) "Bilim ve sanat eğitim merkezi (BİLSEM) Öğrencilerinin Sokratik Soru Sorma Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezidir. Bahtiyar araştırmasında BİLSEM'e devam eden öğrencilerin Sokratik soru sorma düzeylerindeki gelişimini incelemiştir. Eylem araştırmasına göre tasarlanan çalışma, Sokratik sorgulama seminerleri ile 10 hafta yürütülmüştür. Ses kayıtları, yansıtıcı günlükler ve atölye değerlendirme formları ve görüşme formlarından elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin Sokratik sorgulama seminerlerinde sordukları soruların ilk dersten son derse kadar gelişim gösterdiği ve soruların düşük düzeyden üst düzeye doğru ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili doktora çalışmasından hareketle Bahtiyar ve Can (2021) tarafından hazırlanan "BİLSEM Öğrencilerinin Sokratik Sorgulama Seminerlerine İlişkin Görüşleri" adlı makalede ise bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören öğrencilerinin Sokrat seminerlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilimsel bir deneyime katılma, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme, bireysel farklılıklarını keşfetme, sorular oluşturarak tartışmayı geliştirme imkânı bulduklarını ve merak duygularının arttığını belirttikleri görülmüştür.

Aktaş ve Karamustafaoğlu (2021) ise "Sokratik Sorgulama Yöntemine Dayalı Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmalarında Sokratik sorgulama yöntemine göre geliştirilen fen bilgisin etkinliklerinin 5, 6,

7 ve 8. sınıflarda uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerini tespit etmişlerdir. 7 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin Sokratik sorgulama yöntemi ile yürütülen derslerin öğrenci başarısını ve motivasyonunu, iletişim ve üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Fen bilimleri alanında Sokratik sorgulama yöntemi ve Sokrat semineri ile ilgili yürütülen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarını, tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Fen bilimleri alanında yürütülen araştırmalar arasında Kocaöz'ün (2019) "Sokrat Semineri Tekniği ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi" adlı makalesi, okuduğunu anlama alanında yürütülen bir araştırma olduğundan dikkat çekicidir. Kocaöz (2019) araştırmasını Sokrat seminerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek ve Sokrat semineri ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütmüştür. 7. sınıfta eğitim gören 12 öğrenci ile sürdürülen araştırmada, veri toplama aracı olarak "Dünya Nüfusunun Artışı ve Getirdiği Sorunlar" adlı metne yönelik 12 soru kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Sokrat seminerine ilişkin görüşleri 2 açık uçlu soru ile tespit edilmiştir. Araştırmada Sokrat seminerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarıyla Kocaöz'ün (2019) araştırmasının sonuçlarının çeliştiği görülmektedir. Kocaöz'ün Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırma, fen bilimleri alanında yapıldığından bu araştırmadan önemli farklılıklar göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında Sokrat semineri ve Sokratik sorgulama yöntemi ile ilgili yürütülen sınırlı düzeyde araştırmaya ulaşılmıştır.

Emir vd. (2012) "Sokratik Sorgulama Yönteminin Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında Sokratik sorgulama yönteminin üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısına, eleştirel düşünme becerisine ve bilişsel farkındalıklarına olan etkisini belirlemişlerdir. 5. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli 20 öğrenci ile yürütülen araştırmada deney ve kontrol grupları 10 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve ön-test son-test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kanat (2020) "Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisi"

başlıklı tezini Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yürütmüştür. 2 öğretmen ve 5-6 yaş aralığında 15 öğrenci ile yürütülen araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve ahlaki yargıları olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sokratik sorgulama yöntemi ile yürütülen bir diğer araştırma ise Çoban'ın (2016) "Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi" adlı doktora tezidir. 6. sınıfa devam eden öğrencilerde Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerini kalıcılaştırmak amacıyla yürütülen araştırmada veriler; yarı yapılandırılmış görüşme formu, metin yazma çalışması, odak grup toplantıları, zihin haritası tekniği, resim çalışması ve video kayıtları ile derlenmiştir. 75 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda; yaşantı ile Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerde kişiler arası, çevresel ve kamusal sorumlulukların; kontrol grubuna ve sadece Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı gruba göre daha çok geliştiği gözlemlenmiştir.

Görüldüğü gibi eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yürütülen araştırmalarda Sokratik sorgulama tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yürütülen araştırmalarda, fen bilimleri alanında yürütülen araştırmalara benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Alandaki bir başka önemli çalışma ise Bozer'in (2014) "Ortaöğretim 9-12. Sınıf Öğrencilerinde Sokratik Sorgulama Beceri Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması" adlı yüksek lisans tezidir. Bozer araştırmasında 9-12. sınıfa devam eden öğrencilerin Sokratik sorgulama becerilerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirmiştir. "Düşüncenin esasları üzerine yoğunlaşma" ve "düşüncenin standartları üzerine yoğunlaşma" olmak üzere 2 alt boyutu olan ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de Sokrat semineri tekniğinin etkilerine yönelik yürütülen deneysel araştırmaların yanı sıra kuramsal çerçevesini açıklayan araştırmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Alanyazında Sokrat semineri tekniğinin kuramsal çerçevesi ile ilgili öğretim ilke ve yöntemleri (Aydın, 2020; Köksal & Atalay, 2019; Sarıyerlioğlu, 2021) kitaplarında bilgi verildiği, ancak bu kitaplarda tekniğin teorik yapısına ve uygulanmasına ilişkin detaylı bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada Sokrat seminerinin kuramsal temelleri ve uygulanama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri ve Sokratik sorgulama yöntemiyle ilgili Türkçe alanında sınırlı sayıda araştırmaya erişilebilmiştir.

Çebi (2006) tarafından hazırlanan “Sokratesçi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Türkçe Eğitim Programına Yansıması ve Uygulamadaki Durum” adlı tezinde 2005 yılında yayınlanan İlköğretim Türkçe Eğitim Programı’nın Sokratesçi öğretme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada rastlantısal örneklem yoluyla seçilen öğrenci defterleri ile çalışma yaprakları kullanılarak Sokratesçi öğretme yaklaşımı uygulamalarının mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler Türkçe Eğitim Programı, Türkçe ders kitapları, Türkçe defterleri ve yazılı çalışma yaprakları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Sokratesçi öğretme yaklaşımının uygulamaya yeterince yansımadığı ortaya konulmuştur.

Bozer-Özsaraç (2019) “Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi” adlı araştırmasını Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yürütmüş ve Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla Sokrat semineri tekniğinden yararlanmıştır. Örneklemi 23 öğrenciden oluşan araştırmada nicel veriler Cornell eleştirel düşünme testi düzey-x, Torrance yaratıcı düşünce testi, eleştirel okuma ölçeği, eleştirel düşünme düşünsel standartlar formu, Sokratik halka rubriği; nitel veriler ise görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin yöntem hakkında olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Epçaçan (2013) tarafından yürütülen “Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi” adlı araştırmada ise Sokrat semineri tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma, Siirt Yavuz Selim Anadolu Lisesinin 11. sınıfında eğitim gören 46 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada "ön-test, son-test, deney-kontrol gruplu" deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama başarı testi, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutum açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Sokrat Semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutumu üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma Türkçe derslerinde Sokrat semineri tekniğinin okuma becerisini nasıl etkilediği ile ilgi ulaşılabilen tek araştırma niteliğindedir. Bu araştırma, Epçaçan’ın (2013) araştırmasından kullanılan veri toplama araçları, analiz yöntemleri, okuma becerisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, çalışma grubunun demografik özellikleri ve uygulama süresi açısından farklılaşmaktadır.

Sokrat semineri ve Sokratik sorgulama tekniği ile ilgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde 2000'li yıllarda nicel ve nitel olmak üzere konuya ilişkin araştırmaların arttığı belirlenmiştir. Sokrat seminerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisine, okumaya yönelik tutum ve motivasyona etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yurt dışı alanyazınında birçok çalışmaya ulaşıldığı ancak Türkiye alanyazında yeterli düzeyde araştırmaya erişilemediği söylenebilir. Ayrıca konuya ilişkin araştırmalarda Sokrat semineri tekniğinin okuma becerisini olumlu yönde etkilediğine ilişkin veriler ortaya konulduğu ifade edilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, araştırma süreci, araştırmacının rolü, araştırma etiği, araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği açıklanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı; Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacının nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasını gerektirmesi nedeniyle araştırma karma yöntem temelinde yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yaklaşımların birleşiminden oluşmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2011/2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; McMillan & Schumacher, 2010). Karma yöntem araştırması tek bir araştırmada veya birbiriyle ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği araştırma yaklaşımıdır (Christensen vd., 2014/2015). Başka bir ifadeyle karma yöntem araştırması araştırma probleminin kapsamlı ve çok boyutlu incelenmesine imkân veren pragmatist felsefenin ilkeleriyle uyumlu nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Söz konusu tanımlardan hareketle karma yöntem araştırması; çok boyutlu bir konunun nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesiyle derinlemesine incelendiği, problem durumunun bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı ve elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlılığının değerlendirildiği araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Greene vd. (1989) karma yöntem araştırmasının çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş önemli işlevi olduğunu belirtmişlerdir. Farklı yöntemlerle elde edilen verilerin kullanılması ve birbiriyle tutarlılığını "çeşitleme", araştırma probleminin farklı boyutlarının araştırılması ve elde edilen verilerden hareketle kapsamlı bir sonuç ortaya konulmasını "tamamlama", bir yöntemin sonuçlarıyla diğer yöntemin oluşturulmasını "geliştirme", bir problemin farklı boyutlarının araştırılmasına temel oluşturmasını "başlatma" ve belirli olguların farklı yöntemlerle geniş bir çerçevede ele alınmasını "genişletme" olarak açıklamışlardır.

Karma yöntem araştırmasının çoklu bulgu elde edilmesini ve bu bulguların alternatif açıklamalarını azaltması, bir araştırmada birçok geçerlilik türünün sunulmasına ve fenomenin farklı yönlerinin aydınlatılmasına imkân vermesi, daha kapsamlı ve daha derin açıklamalar sunması gibi birçok güçlü yönü bulunmaktadır (Christensen vd., 2014/2015).

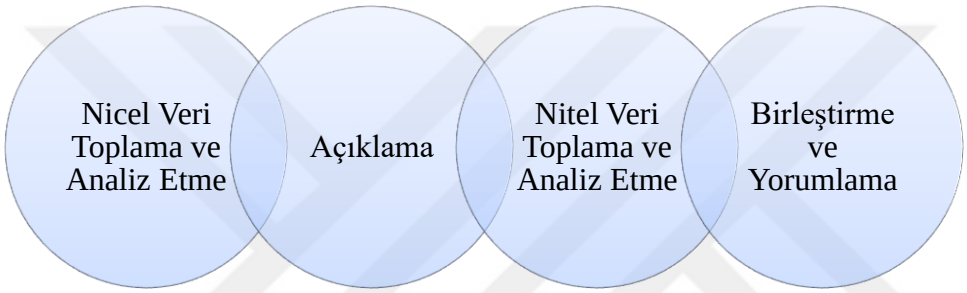
Bu araştırmada araştırmanın problem durumunun çok yönlü olması, araştırmada derinlemesine ve çoklu veriye ihtiyaç duyulması nedenleriyle, ayrıca araştırma sonuçlarının geçerlilik ve güvenirlik açısından genellenebilirliğinin artırılması amacıyla karma yöntem araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın karma yöntemle yürütülmesinin gerekçeleri Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. *Araştırmada Karma Yöntem Kullanımının Gerekçeleri*

Karma yöntem araştırması, uygulama biçimlerine göre farklı alt başlıklarda değerlendirilmektedir. Creswell ve Plano Clark (2011/2014) karma yöntemi; yakınsak paralel, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe karma, dönüştürücü ve aşamalı olarak 6 başlık altında toplamışlardır. McMillan ve Schumacher (2010) ise açıklayıcı, keşfedici ve eşzamanlı olmak

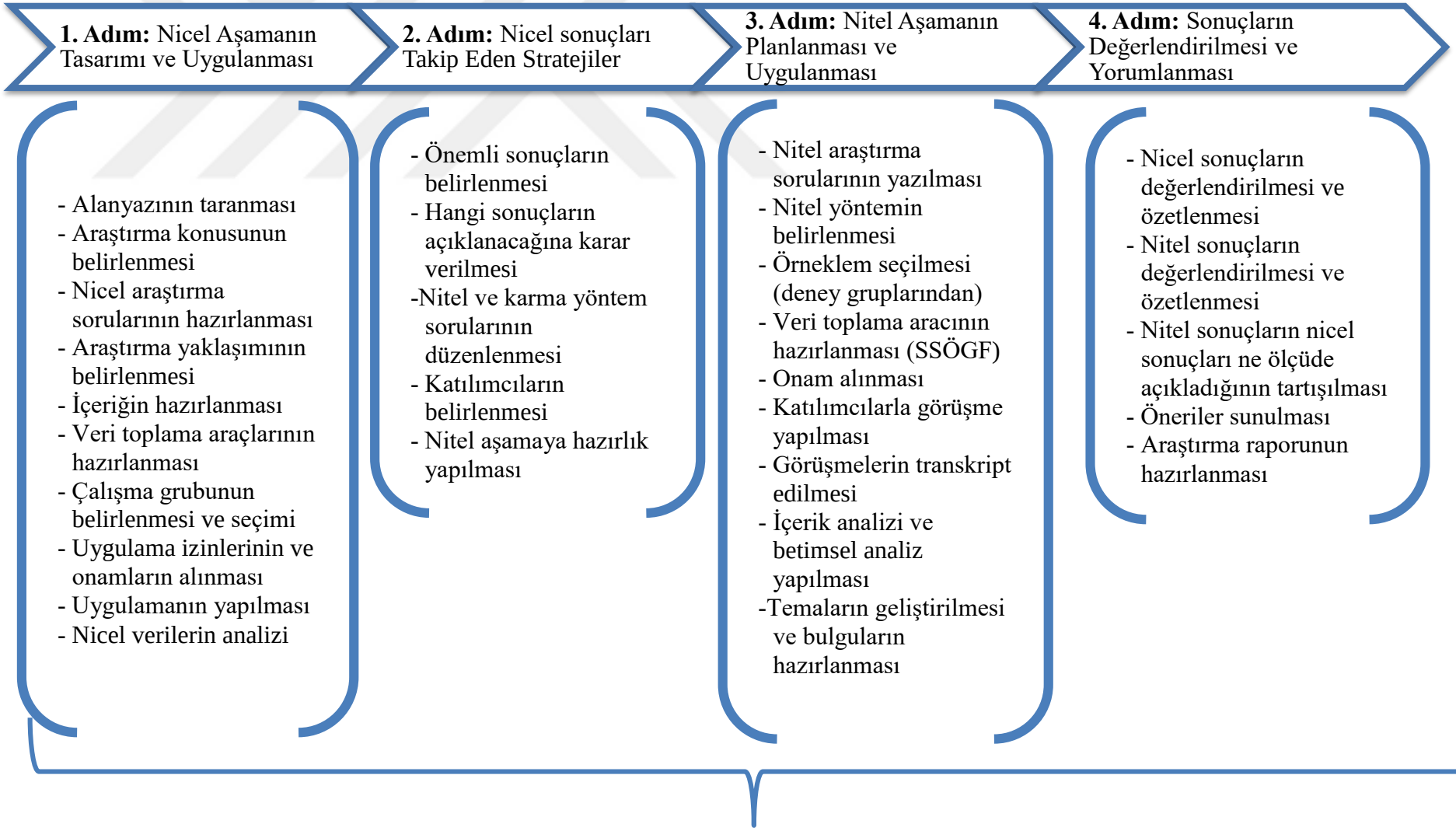
üzere 3 başlığa ayırmışlardır. Creswell (2014/2017) ise "temel karma yöntem desenleri" ve "gelişmiş karma yöntem desenleri" şeklinde iki ana başlıkta açıklamış ve alt başlıklara ayırmıştır. Creswell (2014/2017) karma yöntem araştırması temel desenlerini; birleştirme (çeşitleme), açıklayıcı ardışık ve keşfedici ardışık desen; gelişmiş karma yöntem desenlerini ise müdahale, sosyal adalet ve çok aşamalı karma değerlendirme deseni olarak alt başlıklara ayırmıştır. Bu araştırma, öncelikle nicel yöntemle başlayan ve sonraki aşamada nicel sonuçları daha derinlemesine açıklamak için nitel yöntemle devam eden açıklayıcı ardışık desene (Creswell, 2014/2017) göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, Cresswell ve Plano-Clark (2014) tarafından tanımlanan açımlayıcı deseni karşılamaktadır. Açıklayıcı ardışık desen süreci Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen (Creswell, 2014/2017).*



Açıklayıcı ardışık desen (açımlayıcı desen) baskın olarak nicel veri toplanıp analiz edilmesi, sonrasında nitel veri toplanıp analiz edilmesi ve nitel verilerle nicel verilerin karşılaştırılması veya açıklanmasına dayanan; genellikle sonuç ve tartışma bölümünde nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesiyle sürdürülen karma yöntem araştırması desenidir (Baki & Gökçek, 2012; Creswell, 2014/2017; Cresswell & Plano-Clark, 2011/2014; Plano-Clark & Ivankova, 2016/2018). Açıklayıcı ardışık desenin araştırma özelinde uygulanma biçimi Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen Araştırma Süreci (Cresswell & Plano-Clark, 2011/2014).*



Araştırmanın denklemi= NİC (1. ve 2. aşama)→ Nit (3. aşama)→ Nic+Nit (4. aşama)= Değerlendirme ve Yorumlama

Şekil 7'de görüldüğü üzere karma yöntem araştırması açıklayıcı desene göre tasarlanan ve yürütülen araştırmada nicel ve nitel aşamalar ardışık bir şekilde uygulanmıştır. Nicel aşamada (1 ve 2. adım) Sokrat semineri tekniğinin deney süreci gerçekleştirilmiş, nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve araştırmanın nitel boyutu hazırlanmıştır. İkinci aşamada (3 ve 4. adım) deney gruplarında yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve nicel verileri farklı yönlerden açıklayan nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında nicel sonuçlar ve nitel sonuçlar ardışık bir şekilde incelenmiş, değerlendirilmiş ve nitel sonuçlarla nitel sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasını oluşturan birinci aşamada (Şekil 7'de 1. ve 2. adım) uygulama süreci 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum'un Aziziye ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören 67 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2 deney ve 1 kontrol grubu ile yürütülmüştür. Araştırma için seçilen metinler hem deney hem de kontrol gruplarında ders içeriği olarak kullanılmıştır. Deney 1, deney 2 gruplarında Sokrat semineri tekniğine ve kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019c) ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmî ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarına göre hazırlanan çalışma yapraklarına yer verilmiştir.

Uygulama sürecinden önce bütün gruplarda bir hafta içerisinde 3 ders saatinde Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ), Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği (EDOTMÖ), Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) ön-test olarak uygulanmıştır. Araştırma ortamı, araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerin gerektirdiği şekilde düzenlenmiş, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri değerlendirilmiş ve birbirine denk gruplarda uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, her bir grupta haftada 2 ders saati olmak toplam 6 hafta ve 12 ders saati sürdürülmüştür. Uygulama süreci sonunda bir hafta içerisinde 3 ders saatinde testler tekrar uygulanmıştır. Ayrıca nicel bulguları derinlemesine sorgulamak amacıyla deney gruplarındaki öğrencilerden seçilen çalışma grubuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinden 20 gün sonra elde edilen çıktıların kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla nicel testler tekrar uygulanmıştır. İzleme testlerinin uygulanması da yine bir hafta içerisinde 3 ders saatinde yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci Tablo 2'de gösterilmiştir.

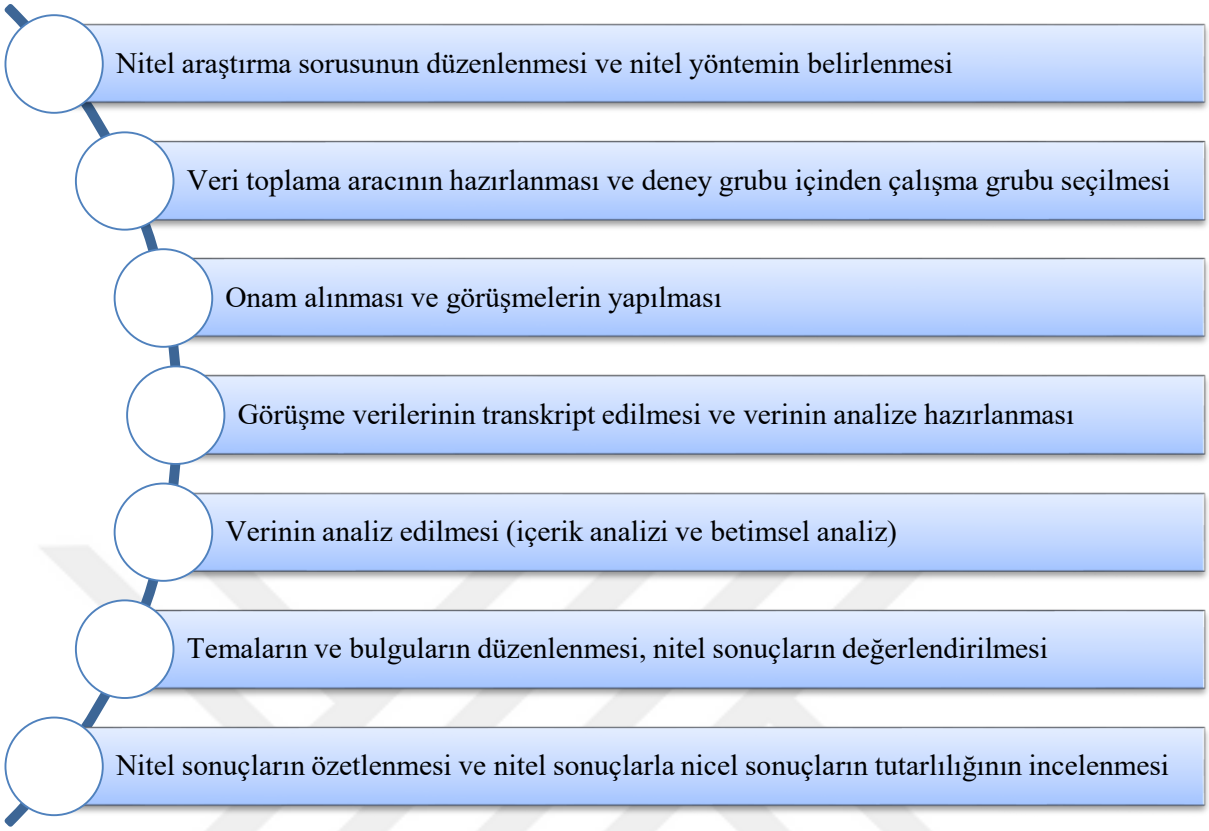
Tablo 2. *Araştırmanın Uygulama Süreci*

Sınıf	Grup	Ön-Test (3 saat)	Uygulama (6 hafta x 2 ders saati= 12 saat)	Son-Test (3 saat)	Görüşme	Kalıcılık Testi (3 saat)
8A	Kontrol Grubu 1 (23 öğrenci)	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ	Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve Türkçe ders kitaplarına göre hazırlanan çalışma yaprakları	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ		OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ
8B	Deney Grubu 1 (21 öğrenci)	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ	Sokrat semineri tekniğine göre hazırlanan çalışma yaprakları	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ	SSÖGF	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ
8D	Deney Grubu 2 (23 öğrenci)	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ	Sokrat semineri tekniğine göre hazırlanan çalışma yaprakları	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ	SSÖGF	OABT EOÖ EDOTMÖ OMÖ

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanan araştırmanın ikinci aşaması, Şekil 7'de gösterilen 3. ve 4. adımı içermektedir ve nitel yaklaşımın sunduğu anlayışa göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması (Şekil 7'de 3. ve 4. adım) araştırmanın birinci aşamasında (Şekil 7'de 1. ve 2. adım) toplanan nicel verilerin tutarlılığını ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Sokrat semineri tekniğiyle gerçekleştirilen uygulama ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamada deney grubunda yer alan öğrencilerden seçilen araştırma grubuyla görüşmeler yapılmış ve öğrenci görüşleri "okuduğunu anlama becerisi", "eleştirel okuma becerisi", "okumaya yönelik tutum" ve "okumaya yönelik motivasyon" ana temalarında incelenmiştir. Şekil 7'de 4. adımda gösterildiği üzere araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiş, nicel bulgularla nitel bulguların tutarlılığı değerlendirilmiş ve sonuç raporu yazılmıştır. Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desenin nitel aşaması Şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desenin Nitel Aşaması Araştırma Süreci*



Araştırmanın Çalışma Grubu

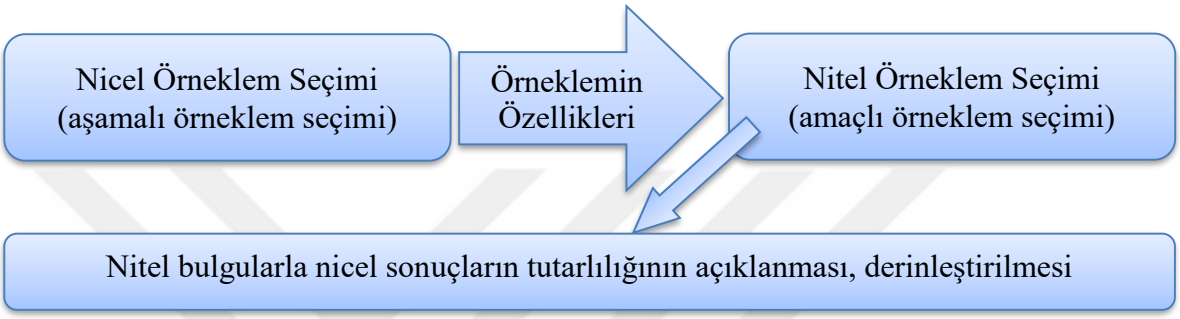
Bu başlık altında araştırmanın çalışma grubunun seçilmesi, sayısı, özellikleri ve seçilme gerekçeleri açıklanmıştır. Araştırmanın örneklemi nicel ve nitel örneklem seçimi olmak üzere iki başlıkta açıklanmıştır Creswell (2014/2017) karma yöntem araştırmasında örneklem seçiminin nicel ve nitel araştırma örneklem seçimleri ve yöntemlerini içerdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada örneklemin belirlenebilmesi için ilk olarak araştırma evreninin tanımlanması ve araştırma amacına uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Nicel araştırmalarda evren, araştırma sonuçlarının genellenmesi ön görülen ve incelenmesi hedeflenen (McMillan, 1996) konular, olgular veya durumlardır. Nitel araştırmalarda ise incelenen, araştırılan durumların bulunduğu topluluklar, gruplar ya da olay ve olgulardır (Baltacı, 2018).

Nicel araştırmalarda örneklem tümdengelimsel yöntemle büyük grupları içeren tesadüfi örnekleme yöntemleriyle seçilirken nitel araştırmalarda tümevarımsal yöntemle küçük gruplardan amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmaktadır (Baltacı, 2017; Lewis, 2015; McMillan & Schumacher, 2010; Strauss & Corbin, 2014; Teddlie & Yu, 2007).

Karma yöntem araştırmalarında ise örneklem seçimi temel karma yöntem, sıralı ve eş zamanlı yöntem ve çok aşamalı yöntem örneklemi şeklinde açıklanmaktadır (Baki & Gökçek, 2012; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Patton, 2002/2018). Karma yöntem örneklemi birleştirme, açıklayıcı ardışık, keşfedici ardışık ve müdahale başlıklarıyla da (Creswell, 2014/2017) açıklanmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi alanyazında karma yöntem araştırması için önerilen örneklem seçim sürecinden (Creswell, 2014/2017; Teddlie & Yu, 2007) hareketle Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9. *Karma Yöntem Araştırması Açıklayıcı Ardışık Desen Örneklem (Çalışma Grubu) Seçim Süreci*



Şekil 9'da görüldüğü gibi araştırmanın nicel kısmında çok aşamalı örneklem seçilmiş, bir sonraki aşamada nitel çalışma grubu ise nicel örneklemden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

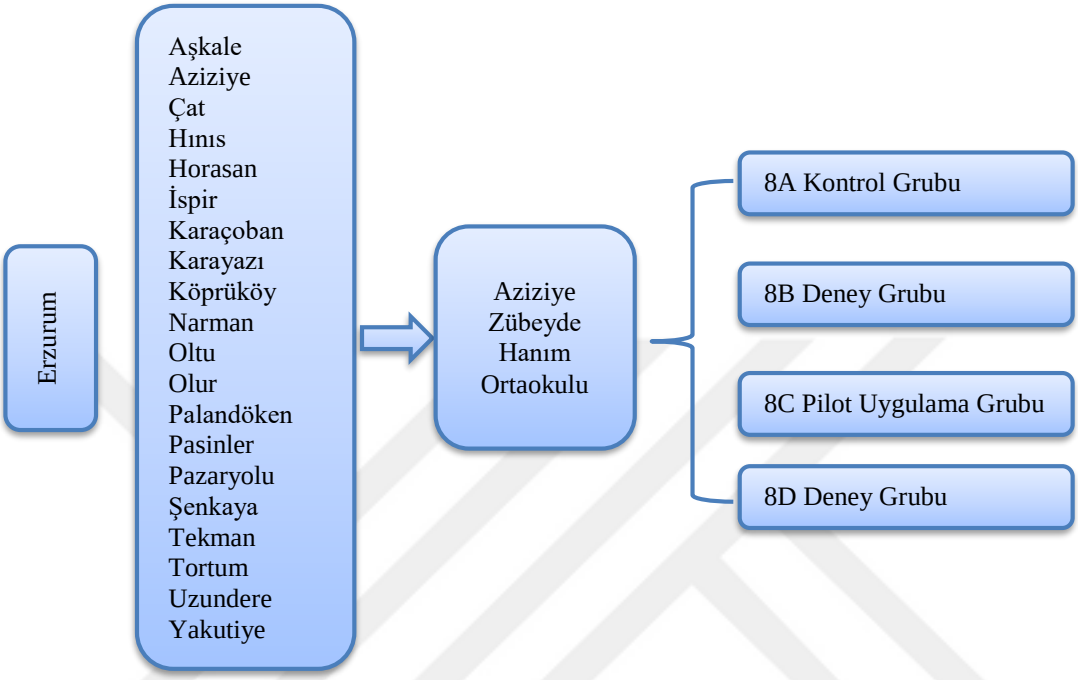
Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanan araştırmanın nicel aşamasında çok aşamalı örnekleme yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Çok aşamalı örneklemede; örneklem seçimi iki veya daha fazla aşamada gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013; Singh, 2003).

Araştırmanın hedef evreni Türkiye'de 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Ulaşılabilir evreni ise Erzurum'a bağlı ilçelerin 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın ulaşılabilir evreni olan Erzurum'a bağlı ilçelerin 8. sınıflarında 11.490 öğrencinin eğitim gördüğü belirlenmiştir. İlk olarak ulaşılabilir evren olan Erzurum'un ilçeleri birer grup olarak değerlendirilmiştir. 20 ilçe içerisinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile Aziziye ilçesi Zübeyde Hanım Ortaokulu alt grup olarak tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada Zübeyde Hanım Ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin 2018-2019 Eğitim Öğretim yılının birinci dönem sonu başarı ortalamaları karşılaştırılarak başarı açısından birbirine denk olan sınıflar belirlenmiştir. Ayrıca bu sınıflarda uygulanan ön-test sonuçları incelenmiş ve grupların ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak 8A, 8B, 8C ve 8D

sınıflarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Daha sonra kura yoluyla 8A sınıfı araştırmanın kontrol grubu, 8B ve 8D sınıfları deney grupları, 8C sınıfı ise pilot uygulama grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel aşamasına ilişkin çalışma grubu seçim süreci Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. *Nicel Aşama Çalışma Grubu Seçim Süreci*



Şekil 10'da görüldüğü üzere araştırmanın nicel aşamasında ilk olarak ulaşılabilir evrende her bir ilçe bir alt grup olarak değerlendirilmiş, sonrasında kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle uygulama yapılacak ilçe ve okul tespit edilmiştir. Son aşamada ise ortalamaları eşit olan gruplar arasından kura yöntemi ile deney, kontrol ve pilot uygulama grupları için seçim yapılmıştır. Sonuç olarak Erzurum ili Aziziye ilçesi Zübeyde Hanım Ortaokulunda öğrenim gören kontrol grubunda 23, deney gruplarında ise 44 olmak üzere toplam 67 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanan araştırmanın nicel aşamasının çalışma grubunun demografik bilgileri Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

			Kontrol	Deney 1	Deney 2	χ^2	p
Cinsiyet	Kız	n	7	8	11	1.471	.470
		%	30.4	38.1	47.8		
	Erkek	n	16	13	12		
		%	69.6	61.9	52.2		

Tablo 3. *(Devamı)*

Yaş	13 yaş	n	4	0	1	5.839	.211
		%	17.4	0.0	4.5		
	14 yaş	n	15	16	18		
		%	65.2	76.2	81.8		
	15 yaş	n	4	5	3		
		%	17.4	23.8	13.6		
Annenin Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	n	1	3	2	12.158	.275
		%	4.3	14.3	8.7		
	Okuma yazma biliyor	n	6	10	9		
		%	26.1	47.6	39.1		
	İlkokul	n	8	3	8		
		%	34.8	14.3	34,.8		
	Ortaokul	n	5	3	1		
		%	21.7	14.3	4.3		
	Lise	n	3	2	1		
		%	13.0	9.5	4.3		
	Üniversite	n	0	0	2		
		%	0.0	0.0	8.7		
	Yüksel lisans ve üstü	n	0	0	0		
		%	0.0	0.0	0.0		
Babanın Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	n	0	3	1	11.566	.481
		%	0.0	14.3	4.3		
	Okuma yazma biliyor	n	8	10	9		
		%	34.8	47.6	39.1		
	İlkokul	n	3	1	4		
		%	13.0	4.8	17.4		
	Ortaokul	n	2	3	3		
		%	8.7	14.3	13.0		
	Lise	n	9	3	4		
		%	39.1	14.3	17.4		
	Üniversite	n	1	1	1		
		%	4.3	4.8	4.3		
	Yüksel lisans ve üstü	n	0	0	1		
		%	0.0	0.0	4.3		
Annenin Mesleği	Ev hanımı	n	23	20	19	7.191	.304
		%	100.0	95.2	82.6		
	Çiftçi	n	0	0	0		
		%	0.0	0.0	0.0		
	Memur	n	0	0	2		
		%	0.0	0.0	8.7		
	İşçi	n	0	0	1		
		%	0.0	0.0	4.3		
	Esnaf	n	0	0	0		
		%	0.0	0.0	0.0		
	Emekli	n	0	0	0		
		%	0.0	0.0	0.0		
	Düzenli bir işi yok	n	0	1	1		
		%	0.0	4.8	4.3		

Tablo 1. *(Devamı)*

Babanın Mesleği	Çalışmıyor	n	0	4	0	20.178	.064
		%	0.0	19.0	0.0		
	Çiftçi	n	5	4	4		
		%	21.7	19.0	17.4		
	Memur	n	11	9	11		
		%	47.8	42.9	47.8		
	İşçi	n	3	2	4		
		%	13.0	9.5	17.4		
	Esnaf	n	4	1	1		
		%	17.4	4.8	4.3		
	Emekli	n	0	0	3		
		%	0.0	0.0	13.0		
	Düzenli bir işi yok	n	0	1	0		
		%	0.0	4.8	0.0		
Evinde Bilgisayar Olma Durumu	Evet	n	14	10	10	1.511	.470
		%	60.9	47.6	43.5		
	Hayır	n	9	11	13		
		%	39.1	52.4	56.5		
Kolaylıkla Ulaşabileceği Kütüphane Olma Durumu	Evet	n	14	19	19	6.045	.052
		%	60.9	90.5	82.6		
	Hayır	n	9	2	4		
		%	39.1	9.5	17.4		
Haftada Kitap Okumaya Ayrılan Saat	Hiç ayırmıyorum	n	7	3	4	11.999	.285
		%	30.4	14.3	17.4		
	1 saat	n	5	9	11		
		%	21.7	42.9	47.8		
	2 saat	n	4	5	5		
		%	17.4	23.8	21.7		
	3 saat	n	2	3	0		
		%	8.7	14.3	0.0		
	4 saat	n	3	1	3		
		%	13.0	4.8	13.0		
	5 saat ve üzeri	n	2	0	0		
		%	8.7	0.0	0.0		
Ailenin Geliri	0-999 TL	n	0	3	0	11.759	.302
		%	0.0	14.3	0.0		
	1000- 1999 TL	n	4	7	6		
		%	17.4	33.3	26.1		
	2000-2999 TL	n	10	8	10		
		%	43.5	38.1	43.5		
	3000-3999 TL	n	6	2	4		
		%	26.1	9.5	17.4		
	4000-4999	n	2	0	1		
		%	8.7	0.0	4.3		
	5000 TL ve üzeri	n	1	1	2		
		%	4.3	4.8	8.7		
Yaşanılan Yer	Köy	n	9	2	4	7.565	.109
		%	39.1	9.5	17.4		
	İlçe merkezi	n	14	18	17		
		%	60.9	85.7	73.9		
	Şehir merkezi	n	0	1	2		
		%	0.0	4.8	8.7		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına, anne ve babalarının eğitim durumlarına, anne ve babalarının işlerine, evlerinde bilgisayar olma durumuna, kolaylıkla ulaşabilecekleri bir kütüphane olma durumuna, haftada kitap okumaya kaç saat ayırdıklarına, aile gelirlerine, yaşadıkları yere göre benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında verilere ulaşmada zengin bilgileri içeren durumların seçilmesi ve araştırılmasına imkân veren amaçlı örnekleme yöntemine göre (Büyüköztürk vd., 2013) ölçüt örnekleme tekniğiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen veya önceden hazırlanan ölçütlerin örneklem seçiminde kullanıldığı ve bir dizi ölçütü karşılayan durumların veya olguların seçildiği örnekleme tekniğidir (Marshall & Rossman, 2014).

Araştırmanın nitel aşamasında 8. sınıf öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan, deney sürecine aktif bir şekilde katılan 39 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırma probleminin nicel ve nitel alt soruları içermesi ve nicel verilerin nitel verilerle derinleştirilmesinin gerekmesi nedeniyle araştırmada farklı türlerde veri toplamaya ihtiyaç duyulmuştur. McMillan ve Schumacher (2010) araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak, farklı araştırma sorularını açıklamak amacıyla çeşitleme yoluyla nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanıp yürütülen bu araştırmada nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları bu başlıkta açıklanmıştır.

Araştırmanın Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ), Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği (EDOTMÖ), Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının her biri ayrı başlıkta açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi. Araştırmada Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" (Ek-1) kullanılmıştır. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" 16'sı çoktan

seçmeli ve 4'ü açık uçlu olmak üzere toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Başarı testi, OECD tarafından yürütülen PISA sınavları ve MEB tarafından yürütülen 8. sınıf sınavlarında yer alan okuduğunu anlama becerisine yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Başarı testini oluşturan soruların hangi sınavlardan ve web adreslerinden alındığı EK-2'de verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma ile ilgili kazanımlardan oluşan bir belirtke tablosu hazırlanmış ve her kazanımın gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik sorular bir araya getirilip 20 soruluk bir taslak başarı testi oluşturulmuştur. Taslak testin madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapıldıktan sonra teste son şekli verilmiştir.

Tablo 4. *OABT Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları*

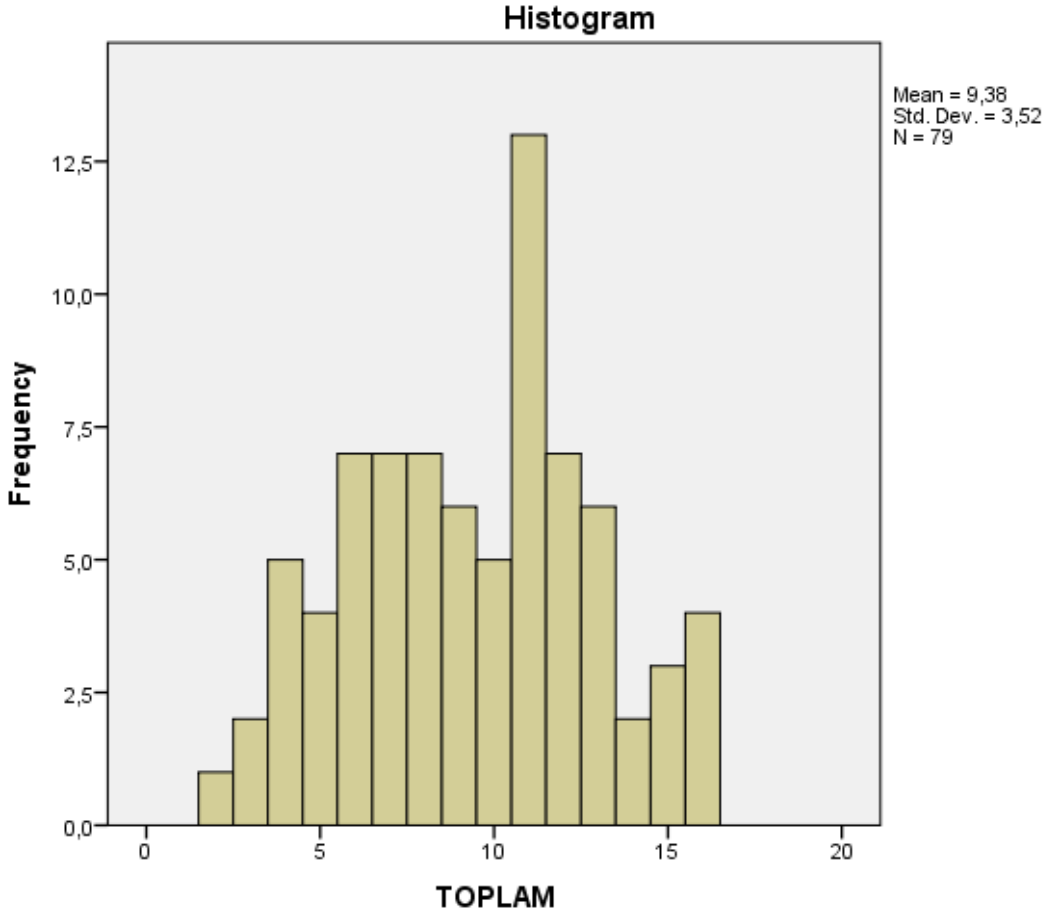
Madde No	Öğrencilerin İşaretlediği Seçenekler				Doğru yanıt	Güçlük Derecesi	Yorumu	Ayırt ediciliği
	A	B	C	D				
1	1	16	6	56	D	0.71	Kolay	0.38
2	54	13	9	2	A	0.69	Kolay	0.57
3	5	59	13	1	B	0.76	Kolay	0.29
4	12	58	4	5	B	0.73	Kolay	0.38
5	47	3	23	6	C	0.59	Orta güç.	0.29
6	25	5	46	3	C	0.58	Orta güç.	0.71
7	15	49	11	4	B	0.68	Kolay	0.57
8	43	22	5	9	A	0.54	Orta güç.	0.57
9	6	48	9	16	B	0.61	Orta güç.	0.38
10	21	6	9	43	D	0.54	Orta güç.	0.62
11	41	20	8	7	A	0.54	Orta güç.	0.57
13	40	7	16	14	A	0.52	Orta güç.	0.76
15	9	13	15	41	D	0.52	Orta güç.	0.81
16	8	50	1	19	B	0.63	Orta güç.	0.57
18	41	3	19	16	A	0.54	Orta güç.	0.52
19	9	3	49	18	C	0.68	Kolay	0.52
	Doğru yanıt		Yanlış yanıt					
12	49		30			0.62	Orta güç.	0.48
14	51		28			0.65	Kolay	0.33
17	51		28			0.65	Kolay	0.43
20	40		39			0.51	Orta güç.	0.33
Testin Ortalama Güçlüğü								0,62
Shapiro Wilk								.973
p								.097
Minimum puan								2
Maximum puan								16
Ranj								14
Mean±S.s.								9.38±3.52
Mod								11
Medyan								10

Not: 12, 14, 17 ve 20. sorular açık uçlu sorulardır.

Tablo 4'te madde analizi sonuçları incelendiğinde yirmi maddelik başarı testinin verilerinin normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Ayrıca testin ortalama güçlüğü 0.62'dir. Testi dolduran öğrencilerin %62'si başarılı olduğu için orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir. Testten alınan en küçük puan 2 ve en yüksek puanda 16'dır. Testten alınan puanların aritmetik ortalaması 9.38 olup ranjı 14'tür.

Testin 1, 2, 3, 4, 19. maddeleri (%31'i) "Kolay", 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16 ve 18. maddeleri (%69'u) "Orta güçlükte" şeklinde dağılmıştır. Ayrıca Cronbach Alfa katsayısı 0.745 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0.62 olarak hesaplandığından ve testte yer alan sorular PISA sınavlarında ve MEB tarafından yürütülen 8. sınıf sınavlarından seçildiğinden uzman görüşü alınarak test uygulanmıştır.

Şekil 11. *Başarı Testi Verilerine Ait Histogram Grafiği*



Şekil 11'deki histogram grafiği incelendiğinde başarının orta seviyelerde olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

"Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nde yer alan çoktan seçmeli sorularda doğru cevaplar "5", yanlış ve boş cevaplar "0" şeklinde puanlanmıştır. Açık uçlu soruların

değerlendirilmesinde PISA'nın uyguladığı puanlama cetveli kullanılmış ve doğru cevaplar "5", kısmi doğru cevaplar "2,5", yanlış ve boş cevaplar ise "0" olarak puanlanmıştır.

Eleştirel Okuma Ölçeği. Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemek üzere Söylemez (2015) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği" (EK-3) araştırmacıdan izin alınarak (EK-4) kullanılmıştır. Ölçek; konu (M1, M2, M3, M4), metin (M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15), okur (M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24) ve yazar (M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; "Hep Yaparım=5", "Sık Sık Yaparım=4", "Yaparım=3", "Pek Yapmam=2" ve "Hiç Yapmam=1" şeklinde cevaplanan Likert tipi ölçek formunda hazırlanmıştır. 33 maddelik ölçekte M8 ve M20 ters puanlanmaktadır. Ölçek, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 779 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 165, en düşük değer ise 33'tür. Yapılan analizlere göre ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu 0.932, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.854, Spearman-Brown testi sonucu 0.837 ve Guttman değeri de 0.847 bulunmuştur. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin eleştirel okuma becerilerini ölçme düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir.

Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği. Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin, okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla McKenna vd. (2012) tarafından geliştirilen, Baştuğ ve Keskin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği" (EK-5) araştırmacıdan izin alınarak (EK-6) kullanılmıştır. Ölçeğin örneklemini 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 343'ü kız, 359'u erkek toplam 702 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek; serbest dijital (M4, M10, M15), serbest kâğıt (M2, M9, M11, M13), akademik dijital (M1, M5, M7, M16) ve akademik kâğıt (M3, M6, M14, M17) olmak üzere 4 boyuttan ve 15 maddeden oluşmaktadır. "Çok İyi" ve "Çok Kötü" arasında derecelendirilen 6'lı Likert tipi ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise α=.691'dir. Birinci faktörün yük değerleri .807-858, ikinci faktörün yük değerleri .593-.756, üçüncü faktörün yük değerleri .591-.730 ve dördüncü faktörün yük değerleri de .485-.739 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda RMSEA.018, AGFI .96, GFI .97 ve NFI .97 değerleri bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin CFI indeksinin .99 ve S-RMR indeksinin de .039 olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu, Türkiye'de kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği. Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin, okumaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla Wigfield ve Guthrie (1997)

tarafından geliştirilen, Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)/ Okuma Motivasyonu Ölçeği" (EK-7) araştırmacıdan izin alınarak (EK-8) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 357 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Birincisi "önem ve özen", ikincisi "rekabet", üçüncüsü "sosyal çevre" ve dördüncüsü "kitap türü ve niteliği" olmak üzere 4 boyuttan oluşan, 29 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, α=0.904'tür. Ölçek alt boyutları toplam varyansın %48.239'unu açıklamaktadır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) (EK-9) hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin işi, babanın işi, evde bilgisayar olma durumu, kolaylıkla ulaşabileceği kütüphane olma durumu, haftada kitap okumaya ayrılan saat, aile geliri, yaşanılan yer başlıklarını içeren bilgi formu; Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alındıktan sonra araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Kişisel bilgi formuyla çalışma grubunun denkliği ve özellikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde ve ikinci aşamasında nitel veri toplama aracı ve tekniği olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme yaparak veya dokümanları analiz ederek insanların ne yaptıklarını, bilgilerini, düşüncelerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Patton, 2002/2018) için kullanılan nitel veri toplama araç ve teknikleri olarak nitelendirilmektedir.

Görüşme. Görüşme "insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracı" (Ekiz, 2009, s.62) olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmanın ikinci aşamasında 8. sınıf öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi şeklinde (Büyüköztürk vd., 2013) sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, araştırmanın nicel aşamasına bağlı olarak verilerin standart hâle getirilebilmesi ve derinlemesine bilgi edinilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Görüşmede, sabit açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Görüşme; görüşme amacının belirlenmesi, görüşme formunun ve ortamının hazırlanması, yöntemin belirlenmesi ve görüşmelerin yapılması, değerlendirilmesi ve sonlandırılması aşamalarını içermektedir (Gürbüz & Şahin, 2017). Bu araştırmada ilk olarak

araştırmanın ana amacından hareketle görüşme amacı belirlenmiştir. Daha sonra "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF)" ve görüşme ortamı (Zübeyde Hanım Ortaokulu rehberlik servisi) hazırlanmıştır. Öğrenci velilerinden alınan onam (izin) sonrasında öğrencilere görüşme içeriğiyle ilgili bilgi verilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucu değerlendirilmiş ve sonlandırılmıştır.

Görüşme sürecinde görüşmeleri olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerinden etkilenmesini önlemek için gerekli tedbirler alınmıştır. Görüşmeye katılmayı kabul eden öğrencilere görüşmenin yazılı olarak kayıt altına alınacağı ifade edilmiş ve görüşme esnasında öğrenci görüşleri birebir kaydedilmiştir. Görüşmede günlük konuşma dili kullanılmaya çalışılmış ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat bir ortamda sunması için görüşme sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ana soru yöneltilmiş ve akabinde sorulara ait sondalarla konu ayrıntılı bir şekilde sorgulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilere sözlü olarak ve zaman zaman da beden dili kullanılarak dönütler verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anlamadığı sorular görüşmeci tarafından açıklanmış ve görüşmede sorgulayıcı tavırdan kaçınılmıştır. Görüşme sonunda öğrenciye bildirdiği görüşler sunularak silmek istediği veya araştırma raporunda verilmesini istemediği görüş olup olmadığı sorulmuştur. Son olarak öğrencilere görüşmede belirtmek istediği bir konu bulunup bulunmadığı sorularak görüşme sonlandırılmıştır.

Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu.

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF) (Ek-10) kullanılmıştır.

Araştırmanın temel probleminden hareketle görüşme formu için 7 aday soru hazırlanmıştır. Bu sorular araştırmanın nicel veri toplama araçlarıyla açıklanmaya çalışılan sorularla paralel olacak şekilde hazırlanmıştır. Sorulara ilişkin alt sondalar belirlenmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur.

Taslak görüşme formunda yer alan soru ve sondalar için uzman yanıtları doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Lawshe (1975) KGO'nun ölçek maddelerinin ölçekte olması veya olmaması ile ilgili bir madde istatistik yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Görüşme formunda yer alacak her bir madde için kapsam geçerlik oranı aşağıdaki eşitliğe dayalı olarak elde edilmiş ve yapılan analiz sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Eşitlikte “N” görüş alınan uzman sayısını “NG” Maddeye uygun diyen uzman sayısını göstermektedir.

Tablo 5. *SSÖGF’de Yer Alacak Soru ve Sondalar İçin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)*

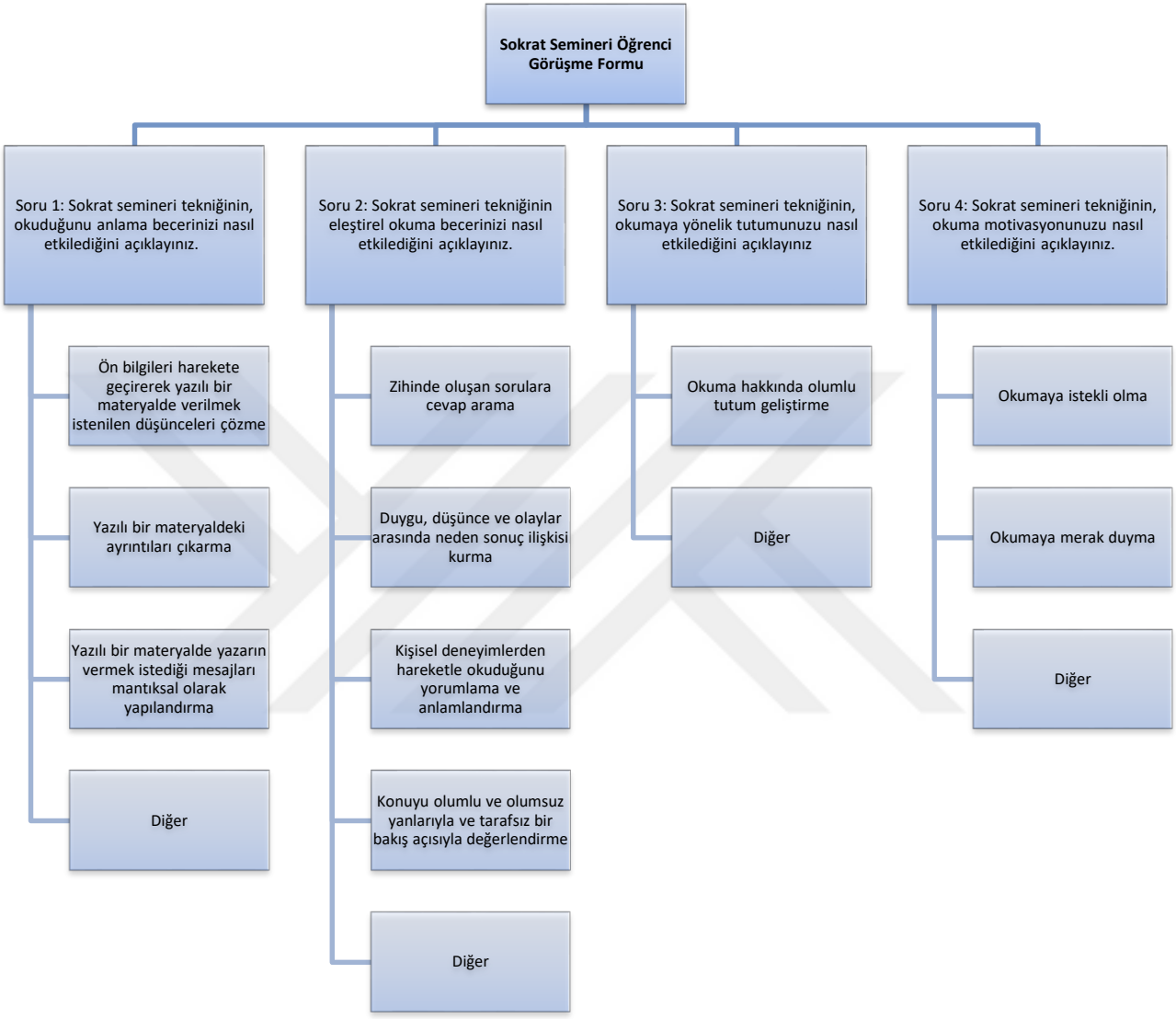
Soru	NG	N/2	KGO	Karar
Soru 1	0	2.5	-1	Red
Sonda 1	0	2.5	-1	Red
Sonda 2	0	2.5	-1	Red
Sonda 3	0	2.5	-1	Red
Sonda 4	0	2.5	-1	Red
Soru 2	4	2.5	0.6	Kabul
Sonda 1	4	2.5	0.6	Kabul
Sonda 2	5	2.5	1	Kabul
Sonda 3	4	2.5	0.6	Kabul
Sonda 4	5	2.5	1	Kabul
Soru 3	5	2.5	1	Kabul
Sonda 1	4	2.5	0.6	Kabul
Sonda 2	4	2.5	0.6	Kabul
Sonda 3	5	2.5	1	Kabul
Sonda 4	5	2.5	1	Kabul
Sonda 5	5	2.5	1	Kabul
Soru 4	5	2.5	1	Kabul
Sonda 1	5	2.5	1	Kabul
Sonda 2	5	2.5	1	Kabul
Soru 5	5	2.5	1	Kabul
Sonda 1	5	2.5	1	Kabul
Sonda 2	5	2.5	1	Kabul
Sonda 3	5	2.5	1	Kabul
Soru 6	0	2.5	-1	Red
Sonda 1	0	2.5	-1	Red
Sonda 2	0	2.5	-1	Red
Soru 7	0	2.5	-1	Red
Sonda 1	0	2.5	-1	Red
Sonda 2	0	2.5	-1	Red

Tablo 5 incelendiğinde 1, 6 ve 7. soruların ve bu sorulara ait sondalarının KGO’ları için red, diğer sorular ve sondalar için kabul kararı verildiği görülmektedir. KGO doğrultusunda “red” kararı verilen 3 soru formdan çıkarılmıştır. Aynı zamanda taslak form 8. sınıfta öğrenim gören 3 öğrenciye uygulanmış ve anlaşılmayan, farklı yorumlanan, öğrenci seviyesine uygun olmayan sorular yeniden düzenlenerek forma son şekli verilmiştir.

Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF) iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Formun ikinci kısmında ise öğrencilerin okuduklarını anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik

tutum ve okuma motivasyonlarını belirlemeye yönelik 4 soru ve bu sorularla bağlantılı 14 sonda yer almaktadır. Formda her bir soru için yeterli yazı alanı ayrılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ve sorulara ait sondalar Şekil 12'de gösterilmiştir.

Şekil 12. "*Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu" Soru ve Sondaları*



Şekil 12'de görüldüğü gibi görüşme formunda 1. soru olarak öğrencilere "Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve soru "ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme", "yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma", "yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma" ve "diğer" sondalarıyla derinleştirilmiştir.

Öğrencilere 2. soru olarak "Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. İkinci soru; "zihinde oluşan sorulara cevap arama"; "duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma", "kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma", "konuyu olumlu ve

olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme" ve "diğer" sondalarıyla genişletilmiştir.

Öğrencilere 3. soru olarak "Sokrat semineri tekniğinin okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve bu soru "okumaya hakkında olumlu tutum geliştirme" ve "diğer" sondalarıyla genişletilmiştir.

Öğrencilere 4. soru olarak "Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Soru "okumaya istekli olma", "okumaya merak duyma", "diğer" alt sondalarıyla derinleştirilmiştir.

Doküman İncelemesi. Doküman incelemesi bir araştırmanın başından sonuna kadar tek bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi başka veri toplama araçlarıyla birlikte de kullanılabilmektedir. Veri toplamada çeşitlilik sağlanması amacıyla kullanılan doküman incelemesi farklı veri toplama yöntemleri veya araçlarıyla veri toplanamadığı durumlarda tercih edilmektedir. Resmî veya özel kayıtların toplanması ve incelenmesine imkân veren doküman incelemesi; program içerikleri, resmî yazılar, yıllık planlar, raporlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, günlükler, otobiyografiler, anılar tarihi dokümanlar, dergiler, kitaplar, filmler, videolar, fotoğraflar gibi yazılı veya görsel materyallerin araştırılması ve incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Bogdan & Biklen, 2007; Ekiz, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu araştırmada alanyazın taranmasından araştırma raporunun yazılmasına kadar bütün süreçlerde gerek duyuldukça doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada alanyazın incelenmesinde okuma becerisi ve Sokrat semineri tekniği üzerine temellendirilen kurumsal çerçevenin tanımlanması ve açıklanmasında, Sokrat semineri tekniği ile ders içeriğinin hazırlanmasında ve araştırma raporunun yazılması sürecinde doküman incelemesi yapılmıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırma amacı doğrultusunda alanyazın doküman incelemesiyle taranmış, Sokrat semineri tekniği, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi, okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyon konularında görsel, işitsel ve basılı veri kaynaklarına ulaşılmıştır.

Alanyazın değerlendirildikten sonra araştırma yaklaşımı, yöntem ve teknikleri seçilmiş, araştırmada hangi araçlarla ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği ve çalışma grubu belirlenmiştir.

Üzerinde çalışılacak metinler seçilmiş, metinlere ilişkin etkinlikler belirlenmiş ve deney ve kontrol gruplarında kullanılacak çalışma yaprakları hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda içerikte gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları ve Kişisel Bilgi Formu düzenlenmiş, Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu taslağı hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırma sürecinde nicel bulgulara göre gözden geçirilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından araştırmanın bilimsel olarak uygulanabilirliği ve etik ilkelere uygunluğu incelenmiş ve gerekli izinlerin alınması için yönlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri (EK-4, EK-6, EK-8) ve Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Araştırma ve Uygulama İzni (AUİ) (EK-12) alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen Zübeyde Hanım Ortaokulu yönetimine uygulama içeriği ve süreciyle ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerine Onam Formu (EK-11) iletilmiş, öğrencilerin araştırmaya katılımı için izin alınmıştır. Ayrıca her bir öğrenciye araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur.

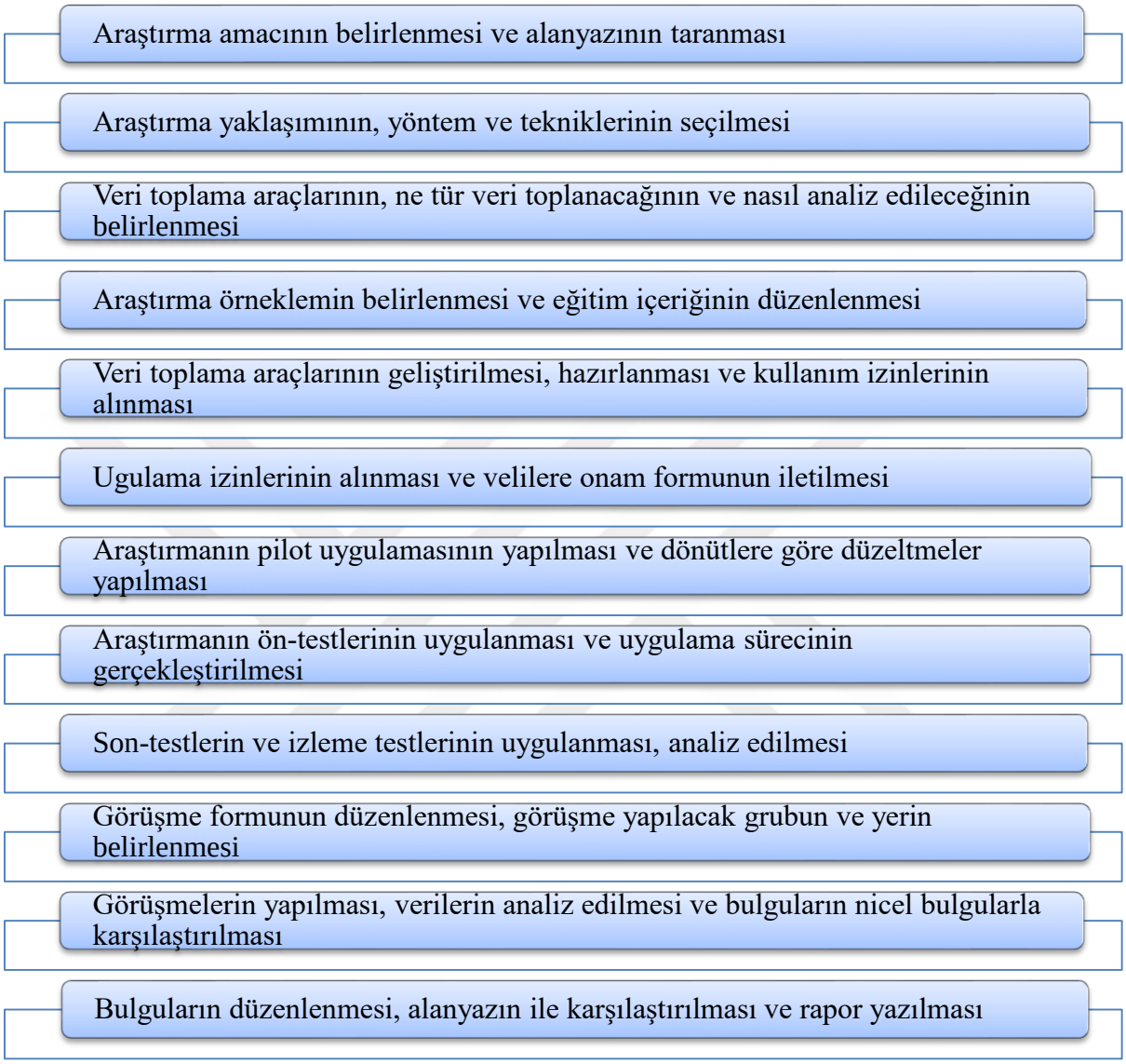
Araştırmanın pilot uygulaması Zübeyde Hanım Ortaokulunda 8C sınıfında yapılmıştır. Pilot uygulamada 8C sınıfı iki gruba ayrılmış, olası problemleri görebilmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla sınıfın yarısında Sokrat semineri tekniğine göre hazırlanan çalışma yaprakları, sınıfın diğer yarısında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019c) ve Türkçe ders kitaplarına göre hazırlanan çalışma yaprakları ile eğitim gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada her metin için 1 ders saati süre ayrılmış, süreçte içeriğe ve uygulamaya ilişkin tespitler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında hem uygulamada hem de içerikte düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın ön-testleri 8A, 8B ve 8D sınıflarında bir hafta boyunca uygulanmış ve sonrasında 6 hafta boyunca uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sonrasında son testler ve izleme testleri uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için planlama yapılmış, nicel veriler değerlendirilmiş, "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu" uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Deney 1 ve deney 2 grupları içinden görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiş, kendilerine görüşme süreciyle ilgili bilgi verilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve nicel bulgularla karşılaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular düzenlenmiş, alanyazınla karşılaştırılmış ve araştırma raporu yazılmıştır. Araştırma süreci Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13. *Araştırma Süreci*



Veri Analizi

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları ve teknikleri birlikte kullanılmıştır ve bu başlık altında açıklanmıştır.

Nicel Veri Analizi

Nicel veri analizi verinin toplanması, düzenlenmesi ve istatistiki analizler yapılarak sonuç çıkarılması (Ekiz, 2009) süreçlerini içermektedir. Bu araştırmada Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Eleştirel Okuma Ölçeği, (EOÖ), Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği

(EDOTMÖ), Okuma Motivasyonu Ölçesi (OMÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile toplanan veriler nicel veri analizi teknikleriyle analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel veriler bir istatistik programıyla "Frekans, Yüzde, Ki-Kare, Kruskal-Wallis H Testi ve Dunnett T3 Post Hoc Testi" ile analiz edilmiştir. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediği ve çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı 30'un altında olduğu için veri analizlerinde nonparametrik testler tercih edilmiştir.

Nitel Veri Analizi

Araştırmada doküman incelemesi ve Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF) ile nitel veriler toplanmış ve elde edilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle incelenmiştir.

Araştırmada alanyazın taramasında doküman analizi ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kaydedilmiş, düzenlenmiş, kodlanarak temalara indirgenmiştir. Alanyazın taramasında tümdengelimci, görüşme verilerinin analizinde ise tümevarımcı bir analiz süreci takip edilmiştir.

İçerik analizi "İnsan davranışlarını açıklamak için sosyal bilimlerde kullanılan veri analizi tekniğidir" (Büyüköztürk vd., 2013). Görüşme, günlük, doküman gibi veri toplama teknikleriyle elde edilen yazılı materyallerin çözümlenmesinde, nitel verilerin tutarlılıklarının ve anlamlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Patton, 2002/2018). İçerik analizi; verileri indirgeme, görselleştirme, dönüştürme ve verileri birbiriyle ilişkilendirme, birleştirme, bütünleştirmeyi gerektirir (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

İçerik analizi sürecinde kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla Miles & Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bu kapsamda iki uzman birbirlerinden bağımsız olarak kodlamayı gerçekleştirmişlerdir. Kodlama süreci sonucunda birinci soru için 26, ikinci soru için 25, üçüncü soru için 13 ve dördüncü soru için 14 olmak üzere toplam 78 kod ortaya çıkmıştır. Uzmanlar kodlamalardan 71'inde aynı kodu, 7'sinde ise farklı kodu işaretlemişlerdir. Tutarlılığı hesaplamak için aşağıda verilen eşitlik kullanılmıştır:

$$Tutarlılık = \frac{Uzlaşma\ sayısı}{Toplam\ kodlama} x100$$

Eşitlikte yerine konulduğunda (71/78)x100=%'91.03'lük bir uzlaşma sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada kodlama tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Görüşme verilerinde metnin arka planındaki anlamı ortaya çıkarmak ve metnin farklı anlam boyutlarını belirlemek amacıyla içerik analizi klasik yöntemlerle gerçekleştirilmiş, ayrıca bir nitel veri analiz programı kullanılmamıştır.

Betimsel analiz; gözlem, görüşme, doküman gibi veri toplama teknikleriyle toplanan verilerin kategoriler oluşturularak temalara ayrılması ve sınıflandırılması şeklinde tanımlanabilir. Ekiz (2009) durumların betimlenmesi, tanımlanıp açıklanmasını sağlayan betimsel analizi birincil düzey analiz şeklinde tanımlamaktadır. Bu araştırmada araştırma sürecinin ilk aşamasında ve görüşme verilerinin analizinde veriler incelenmiş, kategoriler oluşturulmuş ve tematik çerçeve hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular sınıflandırılarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar; çalışılan insan, durum veya fenomenle doğrudan bağlantı kurarak yakınlaştığı için araştırmacıların kişisel deneyimleri ve iç görüleri araştırmanın önemli bir parçası hâline gelir ve çalışılan durumun anlaşılmasına katkıda bulunur (Patton, 2002/2018). Araştırmacılar katılımcılarla görüşerek, onları gözlemleyerek, yüz yüze iletişim kurarak bilgi topladığı için nitel araştırmalarda araştırmacılar, temel veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013).

Bu araştırmada araştırmacı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullandığı için katılımcı rolünü üstlenmiştir. Başka bir ifadeyle araştırmacı, bu araştırmanın özellikle nitel kısmının temel veri toplama araçlarından biri durumundadır. Araştırma, Sokrat semineri tekniğinin uygulamasının bilgi ve tecrübe gerektirmesi nedeniyle araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmacının katılımcı rolü nedeniyle nesnel davranma konusunda ortaya çıkabilecek tartışmaları önlemek amacıyla araştırma sürecinde, özellikle nitel verilerin analizinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Etik İlkeleri

İnsanların değerlerini dikkate alarak yaşamanın temelleri üzerine düşünme ve düşüncelerden hareketle doğruyu ve yanlışı ayırt etme, doğru davranış kalıplarını bulma ve bu davranış biçimlerini uygulamada kullanılabilecek kuramsal ve toplumsal araçlar geliştirmeyi konu alan düşünce alanı (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK], 2014) etik olarak tanımlanmaktadır.

Bilimsel araştırmaların tarihî gelişim sürecinde etik ilkelere ihtiyaç duyulmuş ve dünya genelinde Australian Psychological Society (APS), American Psychological Association

(APA), Canadian Psychological Association (CPA) ve British Psychological Society gibi kuruluşlar araştırma etiğine ilişkin ilkeler belirlemişlerdir. Alanyazında insan haklarına saygı, doğruluk, dürüstlük genel çerçevesinde adalet, saygı, bilgilendirilmiş onay, gizlilik, yardımseverlik ve kasten zarar vermeme, sorumluluk, kurumsal onay, aldatma, bilgilendirme ve intihal gibi çeşitli ilkeler belirlenmiştir (APA, 2017; APS, 2013).

Bu araştırmada kurumsal onay, bilgilendirilmiş onay, katılımcıları yanıltmama, bilgi verme, intihal, araştırmadan çekilme özgürlüğü, gizlilik, doğruluk, insan haklarına saygı, yardımseverlik ve kasten zarar vermeme ilkelerine uygun davranılmıştır.

Bu araştırmada, Atatürk Üniversitesi ilgili birimleri aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri genelgesinde belirtildiği şekilde Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurulmuştur. İnceleme ve değerlendirme sonucunda Valilik onayı ile Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Araştırma ve Uygulama İzni (AUİ) (EK-12) alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı Zübeyde Hanım Ortaokulu yönetimiyle görüşülmüş ve araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler araştırma amacı ve süreciyle ilgili bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenci velilerine Onam Formu (veli izin belgesi) gönderilmiş ve velilerden onay (EK-11) alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı, elde edilen verilerin üçüncü kişilerle -araştırmada görüş alınan uzmanlar haricinde- paylaşılmayacağı, kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırma sürecinde fotoğraf çekileceği, dersin videoya kaydedileceği, bu fotoğrafların ve kayıtların sadece araştırma raporunda verileceği ancak yüzlerinin kapatılacağı açıklaması yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere isterlerse araştırmaya katılmayabilecekleri, uygulama sürecinin herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılabilecekleri söylenmiştir.

Araştırma sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş, elde edilen veriler üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve görüşmeler araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Görüşme esnasında öğrencileri rencide edecek tutum, davranış ve sorulardan kaçınılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere görüşlerini tekrar değerlendirme fırsatı verilmiş ve analiz edilmesini istemediği görüşler silinmiştir.

Araştırmada alanyazından seçilen ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmış ve bu ölçekler için araştırmacılardan izin alınmıştır.

Araştırmada olabildiğince nesnel davranılmış, elde edilen veriler olduğu gibi rapor edilmiş ve yapılan doğrudan veya dolaylı alıntılar kaynak gösterilmiştir.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanan ve yürütülen araştırmanın geçerliği ve güvenirliği de bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Standardizasyon olarak nitelendirilebilecek geçerlik ve güvenirlik birbiriyle ilişkili kavramlardır ve güvenirlik geçerlik için bir ön koşuldur, geçerlik ise güvenirliği kapsamaktadır (Şencan, 2005). Geçerlik araştırma bulgularından yapılan çıkarımların doğruluğu ve gerçekliği (Christensen vd., 2014/2015) güvenirlik ise gerçeklerin ortaya çıkarılma çabası, elde edilen verilerin evrene genellenebilmesi, sonuçların birbiriyle tutarlılığı, sonuçların doğruluğu (Şencan, 2005) şeklinde açıklanmaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında dâhili-harici geçerlik, zayıflıkları azaltma geçerliği, dizgisel geçerlik, örnek bütünleşme geçerliği ve çoklu geçerlik (Christensen vd., 2014/2015; Onwuegbuzie & Johnson, 2006) sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Dâhili-harici geçerlik:

1. Araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde planlanması
2. Uygulama sürecinde derslerde video kaydı yapılması ve fotoğraf çekilmesi
3. Araştırmada uzman görüşlerine başvurulması
4. Araştırmacı tarafından uygulama yapılması
5. Görüşme sürecinde sondalarla soruların derinleştirilmesi
6. Görüşme verilerinin görüşmecilere teyit ettirilmesi
7. İçerik analizlerinin uzmanlarca incelenmesi ve görüşlerin tutarlılığının değerlendirilmesi
8. Araştırma raporunda öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntıların verilmesi
9. Araştırma sonuçlarının gerçeğe uygun olarak raporlanması

Zayıflıkları azaltma geçerliği:

1. Araştırma probleminin farklı yöntemler birleştirilerek açıklanması
2. Çalışma grubu seçiminde farklı yöntemler kullanılması
3. Araştırmanın nitel aşamasındaki çalışma grubunun deney sürecine katılan öğrencilerden seçilmesi
4. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanılması
5. Nitel verilerle nicel verilerin desteklenmesi ve derinlemesine incelenmesi
6. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması
7. Bulguların görsel hâle getirilerek sunulması

8. Nicel ve nitel sonuçların tutarlılığının incelenmesi

Dizgisel geçerlik:

1. Araştırma sürecinin aşamalarının yöntem bölümünde açıklanması
2. Araştırmanın ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi
3. Karma yöntem araştırmasının diyagramla görsel olarak açıklanması
4. Araştırmada kullanılan yöntemlerin ağırlığının ve öncelik sırasının açıklanması
5. Örnek bütünleşme geçerliği sağlanması
6. Elde edilen verilerin analiz edilmesi, yorumlanması, karşılaştırılarak birleştirilmesinde belirli kanıtlar oluşturulması
7. Araştırma sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılması
8. Nicel ve nitel verilerin ayrı başlıklarla açıklanması
9. Nitel bulguların frekans tablolarıyla ve doğrudan alıntılarla açıklanması
10. Nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesi
11. Karma yöntem araştırmasında birleştirmenin ardışık sunum şeklinde yapılması

Çoklu geçerlilik:

1. Nitel ve nicel geçerlik ölçütlerinin araştırmaya yansıtılması
2. Araştırmanın ilk aşamasında istatistiksel sonuç geçerliği, yapı geçerliği, iç geçerlilik ve dış geçerlilik önlemlerinin alınması
3. Araştırmanın nitel kısmında inandırıcılık ve aktarılabilirlik değerlendirmesinin yapılması

Güvenirlik çalışması:

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen araştırmanın güvenirlik çalışmaları araştırma sorularıyla araştırma deseninin tutarlılığı, araştırma sürecinin bütün aşamalarının araştırma desenine göre şekillendirilmesi, araştırmanın bütün unsurlarının birbiriyle uyumlu olması, veri analizlerinin araştırma sorularını cevaplamada yeterli olması (Teddlie & Tashakkori, 2009) ilkelerine göre yapılmıştır. Bu doğrultuda güvenirliği sağlamak için araştırmada yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

1. Araştırmanın ana amacı, araştırma soruları ve yöntemin uygunluğunun tez danışma komisyonunca değerlendirilmesi
2. Araştırmanın, temel yaklaşıma göre yürütülmesi ve araştırma raporunun da aynı doğrultuda hazırlanması
3. Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının kendi içinde temel niteliklerine uygun bir şekilde planlanması ve yürütülmesi

4. Araştırmada elde edilen verilerin, verinin niteliğine uygun yöntem ve tekniklerle analiz edilmesi
5. Araştırma bulgularının ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının da kendi içinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında istatistiksel sonuç geçerliği, yapı geçerliği, iç geçerliği, dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılanlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması
2. Katılımcıların yönlendirilmemesi ve yönlendirici unsurların kontrol altına alınması
3. Nicel sonuçların nitel sonuçlarla desteklenmesi
4. Araştırmanın tarafsız bir şekilde yürütülmesi
5. Deney gruplarının deney sürecinin başında kura yoluyla ve birbiriyle denkleştirilerek belirlenmesi
6. Deney ortamının ve koşullarının denkleştirilmesi
7. Bağımsız değişkenin gruplara eşit bir şekilde sunulması
8. Deney sürecinin zaman yönünden sınırlandırılması

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen araştırmanın nicel kısmında dış güvenirlik ve iç güvenirliği sağlamak için yapılan çalışmalar da aşağıdaki gibidir:

1. Bulguların p=0.05 anlam düzeyinde %95 güven aralığında değerlendirilmesi
2. Çalışma grubu seçiminin ve özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi
3. Nicel veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılmış olması
4. Nicel veri toplama araçlarının daha önce başka araştırmalarda da kullanılması

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen araştırmanın nitel aşamasında da inandırıcılık ve aktarılabilirlik açısından geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

1. Araştırmanın uygulama sürecinin ve süresinin bilimsel olarak kabul edilen ilkelere uygun olması
2. Farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılması
3. Görüşme verilerinin kategori ve temalara ayrılarak kodlanması
4. Kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlanması
5. Katılımcılara görüşlerinin teyit ettirilmesi

6. Araştırma sürecinde kalite kontrol standartlarının belirlenmesi ve bunlara göre araştırmanın yürütülmesi
7. Nitel veri toplama aracının geliştirilmesinde uzman görüşlerinin alınması
8. Görüşme sorularının sondalarla derinleştirilerek öğrencilerin görüşlerini doğru bir şekilde bildirmelerine imkân sağlanması
9. Görüşme verilerinin anında olduğu gibi yazıya geçirilmesi
10. Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinin birlikte kullanılması
11. Araştırma sürecinin fotoğraf ve video kayıtlarıyla belgelenmesi

Karma yöntem araştırması açıklayıcı ardışık desene göre tasarlanan araştırmanın nitel aşamasında tutarlılık ve teyit edilebilirlik açısından yapılan güvenirlik çalışmaları aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma sorularının açıkça belirtilmesi ve sonuçlarla araştırma sorularının açıklanması
2. Bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi
3. Görüşme verilerinin farklı uzmanlarca da incelenmesi
4. Farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılması
5. Sonuçların alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması
6. Araştırmanın yaklaşım yöntem ve tekniklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması
7. Çalışma grubunun özelliklerinin betimlenmesi
8. Araştırmada kavramsal çerçeve ve varsayımların açıklanması
9. Uygulama sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması
10. Araştırma verilerinin saklanması

Deney ve Kontrol Grupları Ders İçerikleri

"Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek" amacıyla yürütülen araştırmada; araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında kullanılmak üzere ders içerikleri oluşturulmuştur. Ders içeriklerinin kalıcı, sistemli ve düzenli olması ve verilerin kayıt altına alınması amacıyla çalışma yaprakları kullanılmıştır. Deney grubu çalışma yaprakları (EK-13) ve kontrol grubu çalışma yapraklarının (EK-14) hazırlanma sürecine ait basamaklar aşağıda verilmiştir:

1. Çalışma yapraklarında yer alacak metinlerin seçilmesi
2. Çalışma yapraklarında yer alacak görsellerin tasarlanması
3. Çalışma yapraklarının içeriklerinin hazırlanması

4. Çalışma yapraklarının tasarımının yapılması
5. Çalışma yapraklarının pilot uygulamasının yapılması

Çalışma Yapraklarında Yer Alacak Metinlerin Seçilmesi: Çalışma yapraklarında yer alan metinlerin seçiminde ilk olarak 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda kullanılan ortaokul Türkçe ders kitapları ve lise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eserlerine yer verilen yazarlar belirlenmiştir. Daha sonra kitaplarda eseri bulunan yazarlara ait eserler, alan taraması ile derlenmiştir. Ulaşılan 158 eser, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019c) yer alan temalara uygunluk açısından incelenmiş ve 16 temaya uygun 72 metin belirlenmiştir. Bu metinler aşağıda belirtilen kriterlere göre yeniden incelenmiştir:

1. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na uygunluk
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019c) uygunluk
3. Sokrat semineri tekniği için önerilen metinlerin niteliklerine uygunluk
4. Okunabilirlik açısından hedef gruba uygunluk

72 metin arasından yukarıda belirtilen kriterlere uygun olan 24 metin seçilmiş, bu metinler Türkçe eğitimi alanında 3 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından metinler yukarıda veriler kriterler esas alınarak incelenmiş ve 1'den 24'e kadar puanlanarak sıralamışlardır. Sıralamada 2 uzmanın görüşü esas alınmış ve 3. uzmanın görüşü ise ortak görüşe ulaşılamayan durumlar için kullanılmıştır. Uzmanların verdiği puanlar doğrultusunda metinler en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Metinlerin farklı yazar, tema ve metin türünden olması amacıyla aynı tema, yazar veya metin türünden olan en yüksek puanlı metinler alınıp diğerleri elenmiştir. Sonuç olarak 6 farklı temadan, 6 farklı türde, 6 farklı yazara ait 6 farklı metin, araştırmada hem deney hem de kontrol grubunda kullanılmak üzere belirlenmiştir. Metinler, anlamsal boyutta kolaydan zora doğru sıralanmış ve uygulama sürecinde kolay metinden zor metne doğru gidilmiştir. Seçilen metinler ve metinlerin yazarları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *İçerikte Yer Verilen Metinler*

No	Metnin Adı	Alıntılandığı Kitap	Metnin Yazarı	Tema
1	Sabaha Doğru	Tarzan Öldü	Oktay Akbal	Erdemler
2	Ricat	Hastalar ve Işıklar	Rasim Özdenören	Zaman ve Mekân
3	Anadilin Bağlayışı	Dilin Gücü	Nermi Uygur	Birey ve Toplum
4	Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi	Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	Millî Mücadele ve Atatürk
5	Garip Aile	Do Sesi	Ferit Edgü	İletişim
6	Ressam Haklı!	Safahat	Mehmet Akif Ersoy	Sanat

Çalışma Yapraklarında Yer Alacak Görsellerin Tasarlanması: Çalışma yapraklarında yer alacak metinlerde kullanılacak görseller için öncelikli olarak taslak çizimler yapılmıştır. Taslak çizimler 1 eğitim bilimleri uzmanı tarafından öğrenci yaş ve düzeyine uygunluk, 1 görsel sanatlar uzmanı tarafından görsel tasarım ilkelerine uygunluk ve 1 Türkçe eğitimi uzmanı tarafından da metin içeriği ile uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda metinlerde yer alan görseller yeniden tasarlanmış ve tekrar uzman görüşü alındıktan sonra görsellere son şekli verilmiştir.

Çalışma Yapraklarının İçeriklerinin Hazırlanması: Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak 6 metin ve bu metinlerde yer alacak görseller belirlendikten sonra deney ve kontrol gruplarında kullanılacak çalışma yaprakları tasarlanmıştır. Seçilen 6 metin için deney gruplarında kullanılacak 6 çalışma yaprağı ve kontrol grubunda kullanılacak 6 çalışma yaprağı olmak üzere toplam 12 çalışma yaprağı hazırlanmıştır.

Hazırlanan çalışma yaprakları, Türkçe eğitimi alanında üç uzmana gönderilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında kullanılacak çalışma yapraklarının içerikleri şekillendirilmiştir. Çalışma yapraklarının içerikleri oluşturulduktan sonra tasarımına geçilmiştir.

Deney gruplarında kullanılacak çalışma yapraklarının içeriklerinin hazırlanması: Sokrat semineri; "seminer öncesi süreç", "seminer süreci" ve "seminer sonrası süreç" olmak üzere üç süreçten oluşan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle deney gruplarında kullanılmak amacıyla hazırlanan çalışma yaprakları da seminer yapısına uygun olarak "seminer öncesi etkinlikler", "seminer etkinliği" ve "seminer sonrası etkinlik" olmak üzere" 3 bölümden oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarının 1. bölümü olan "seminer öncesi etkinlikler" bölümü öğrencilerin seminere kolay adapte olmalarını sağlayacak kısa bir "hazırlık görevi" etkinliği ile başlamaktadır. Yine bu bölümde, öğrencilerin seminerde üzerinde tartışacakları metni daha kolay anlamlandırmalarını sağlamak amacıyla sözcük bilgisi etkinlikleri oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarının 2. bölümü olan "seminer etkinliği" bölümünde seminer süresince üzerinde tartışılacak metne yer verilmiştir. Çalışma yapraklarının 3. bölümü olan "seminer sonrası etkinlik" bölümünde ise öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkin hâle getirmek amacıyla eleştirel düşüncelerini geliştirecek yazma görevi etkinliğine yer verilmiştir. Seçilen tüm metinler için çalışma yaprakları aynı düzende tasarlanmıştır.

Kontrol grubunda kullanılacak çalışma yapraklarının içeriklerinin hazırlanması: Kontrol grubunda kullanılacak çalışma yaprakları Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019c) ve Türkçe ders kitapları doğrultusunda hazırlanmıştır. Kontrol grubu çalışma yapraklarının içerikleri hazırlanırken 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Türkçe ders

kitaplarında kullanılan format esas alınmıştır. Araştırma "okuma becerisi" üzerine temellendirildiğinden Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019c) yer alan 8. sınıf okuma kazanımının "akıcı okuma", "söz varlığı" ve "anlama" boyutlarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme, konuşma ve dilbilgisi etkinliklerine ise yer verilmemiştir. Ancak deney gruplarında kullanılan çalışma yapraklarının 3. bölümü olan "seminer sonrası etkinlik" bölümünde yazma görevi etkinliğine yer verildiğinden kontrol gruplarında kullanılan çalışma yapraklarının da son etkinliği yazma etkinliği olarak hazırlanmıştır. Ayrıca derse geçişi sağlamak amacıyla bir hazırlık etkinliğine yer verilmiştir. Tüm metinlere ait çalışma yaprakları aynı şekilde tasarlanmıştır. Çalışma yaprakları 1 hazırlık, 2 söz varlığı, 3 anlama ve 1 yazma olmak üzere 7 etkinlikten oluşmaktadır.

Araştırma "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek" amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Sokrat semineri tekniğinin etkisini belirleyebilmek için deney ve kontrol gruplarında kullanılan çalışma yaprakları mümkün olduğunca denkleştirilerek hazırlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında kullanılan çalışma yapraklarının örtüşen etkinlikleri aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Çalışma Yapraklarında Örtüşen Etkinlikler*

Metin Adı	Deney Grubu Etkinliği	Kontrol Grubu Etkinliği
Sabaha Doğru	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik
Ricat	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik
Anadilin Bağlayışı	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik

Tablo 7. *(Devamı)*

Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik
Garip Aile	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik
Ressam Haklı!	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 1. etkinlik	Hazırlık Çalışmaları 1. etkinlik
	"Seminer öncesi etkinlikler" bölümü 2 ve 3. etkinlikler	Okuma kazanımı söz varlığı boyutu etkinlikleri 1 ve 2. etkinlikler
	"Seminer sonrası etkinlik" bölümü Yazma görevi etkinliği	Yazma kazanımı etkinliği 6. etkinlik

Çalışma Yapraklarının Tasarımının Yapılması: Deney ve kontrol gruplarında kullanılan çalışma yaprakları, görsel tasarım ilkeleri doğrultusunda görsel, sözel ve çekicilik katan ögeler dikkate alınarak tasarlanmıştır. Görsel, sözel ve çekicilik katan ögeler belirlendikten sonra hizalama, bütünlük, şekil, denge ve renk düzeninden oluşan biçimsel düzenlemenin nasıl yapılacağına karar verilmiş ve çalışma yapraklarına ait taslak tasarım belirlenmiştir.

Ayrıca çalışma yapraklarının sözel ögelerinin tasarımında Alpan Bangir'in (2008) betimleme yöntemi ile belirlediği ve "tipografik ögeler" başlığı altında verdiği tasarım ilkeleri esas alınmıştır. Alpan Bangir'in belirlediği metin tasarımında kullanılan tipografik ögeler aşağıda verilmiştir:

1. "Yazı (harf) boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu
2. Yazı karakterinin okunabilirliği
3. Yazı renginin ya da ton değerinin etkili kullanılması
4. Satırlar arası yatay ve dikey boşluğun dengeli kullanılması
5. Dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili tasarlanması
6. Satır uzunluğunun okunabilir ölçüde olması
7. Sözcükler arasındaki boşlukların dengeli olması
8. Harfler arasındaki boşlukların dengeli olması

9. Metnin sayfadaki bütünlüğüne dikkat edilmesi" (Alpan-Bangir, 2008, ss. 110-121).

Çalışma yaprakları tasarlandıktan sonra Türkçe eğitimi alanında 3 uzmana ve görsel sanatlar alanında 1 uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışma yapraklarına pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Çalışma Yapraklarının Pilot Uygulamasının Yapılması: Çalışma yapraklarının pilot uygulaması, Zübeyde Hanım Ortaokulu 8C sınıfında gerçekleştirilmiştir. 8C sınıfı ikiye bölünerek 1. grupta deney grupları için hazırlanan çalışma yaprakları, 2. grupta ise kontrol grubu için hazırlanan çalışma yaprakları ile pilot uygulama yapılmıştır. 1. gruptaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğini tanımaması nedeniyle pilot uygulama öncesinde öğrencilere örnek bir uygulamaya ait video izletilmiş ve bu örnek uygulamadan hareketle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 2. grupta ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019c) doğrultusunda Türkçe ders kitapları formatında hazırlanan çalışma yaprakları ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 1. ve 2. grupta gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonucunda çalışma yapraklarında yer alan etkinlikler düzenlenerek çalışma yapraklarına son şekli verilmiştir.

Deneysel Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci hem deney gruplarında hem de kontrol grubunda 6 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama süreci için her hafta hem deney gruplarında hem de kontrol grubunda 2 ders saati ayrılmıştır. Her grupta toplam 12 ders saati uygulama yapılmış ve tüm gruplardaki uygulamalar toplam 36 ders saati sürmüştür.

Deney 1 ve Deney 2 Grupları Uygulama Süreci: Deney 1 ve deney 2 gruplarında uygulamalar, Sokrat seminer tekniğine göre yürütülmüştür. Deney gruplarındaki öğrenci sayısı dikkate alınarak uygulamada Sokrat semineri tekniğinin iç/dış çember formatı kullanılmıştır (EK-16). Okul kütüphanesi iç/dış çember formatına uygun olarak düzenlenmiş ve 6 hafta boyunca deney gruplarına ait uygulamalar okul kütüphanesinde yürütülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniği hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaları amacıyla uygulama öncesinde Sokrat semineri hakkında teorik bilgi verilmiştir. Daha sonra Sokrat seminerine ait bir video izletilerek seminer sürecine ait uygulamaları görmeleri sağlanmıştır.

Her hafta bir metin, Sokrat semineri tekniği ile işlenmiştir. Tüm metinlerde aynı süreç tekrar edilmiştir. Uygulamaya yönelik verilerin kayıt altına alınması ve ders içeriklerinin kalıcı, sistemli ve düzenli olması için çalışma yaprakları kullanılmıştır. Hazırlanan 6 çalışma yaprağının her biri ile birer hafta (2 ders saati) uygulama yapılmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılan tüm çalışma yaprakları "seminer öncesi etkinlikler", "seminer etkinliği" ve "seminer sonrası etkinlik" olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Çalışma yaprağının "seminer öncesi etkinlikler" ve "seminer etkinliği" bölümleri uygulama öncesinde öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin "seminer öncesi etkinlikler" bölümünde yer alan etkinlikleri evde yapmaları ve "seminer etkinliği" bölümündeki metni de okuyup önemli gördükleri yerlere ilişkin not tutmaları istenmiştir Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini engelleyecek unsurların önüne geçilmiş ve öğrencilerin seminere hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır.

Seminer günü, ilk olarak iç çemberde ve dış çemberde yer alacak öğrenciler belirlenmiştir. İç çemberdeki öğrenciler, dış çemberdeki öğrencilerle eşleştirilmiştir. İç çembere seminer metinleri, dış çembere de seminer metinleri ile akran değerlendirme formları dağıtılmıştır. İç çemberdeki öğrenciler için öğrenci hedefleri belirlenmiş ve seminer kuralları hatırlatılmıştır. İç çemberdeki öğrenciler metni keşfetmeye odaklanırken dış çemberdeki öğrenciler de iç çemberdeki eşlerini gözlemlemeye odaklanmıştır.

Seminere başlamadan önce çalışma yaprağının "seminer öncesi etkinlikler" bölümünde yer alan hazırlık görevi etkinliği yapılmış, göz atarak okuma tekniği ile metin gözden geçirilmiş, metnin arka planı ile ilgili bilgi verilmiş, sözcük çalışması etkinlikleri yapılmıştır. Seminer metni, sesli okuma tekniği ile sınıfta bir kez okunmuş ve öğrencilerin metni bir kez de sessiz okumaları istenmiştir.

Lider (araştırmacı) tarafından iç çemberdeki öğrencilere yöneltilen açılış sorusu ile seminere başlanmıştır. Seminer, temel sorularla genişletilmiştir. Temel sorular hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından yöneltilmiştir. Seminer sürecinde öğrenciler, soruları cevaplarken arkadaşlarına hitaben konuşmuşlardır. Bu nedenle soruları el kaldırmadan sohbet havasında cevaplamışlardır. Araştırmacı öğrencileri yönlendirmemek ve tarafsızlığını korumak amacıyla beden dili ve mimikleri ile herhangi bir onay veya ret ifadesinde bulunmamıştır. Ayrıca sözel olarak da öğrenci düşüncelerini yönlendirmemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak metindeki derin anlam tabakalarını keşfetmelerine imkân tanımıştır. Seminer sürecinde iç çemberde iki sıra boş bırakılmıştır. "Sıcak koltuk" (Bu araştırmada öğrencilerin "sıcak koltuk" terimine karşı duyarlılık gösterdikleri tespit edilmiş ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda kritik edilen koltuk anlamında "kritik koltuk" teriminin kullanılması önerilmiştir.) olarak adlandırılan bu sıralar, dış çemberde yer alan öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmıştır. Bir konudaki düşüncelerini açıklamak ve tartışmaya kısa süreli katılmak isteyen dış çember öğrencileri, kritik koltuklara oturarak düşüncelerini belirtmiş ve tekrar dış çemberdeki yerlerine dönmüşlerdir.

Seminer tartışması, araştırmacının yönettiği kapanış sorusu ile sonlandırılmıştır. Seminerde araştırmacı tarafından hazırlanan seminer soruları (EK-15) kullanılmıştır.

Seminer sonrasında öz ve akran değerlendirmesi ile seminerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma kâğıdının "seminer sonrası etkinlik" bölümü öğrencilere dağıtılmış, bu bölümde yer alan yazma görevi etkinliği ile ilgili beyin fırtınası düzenlenmiş ve daha sonra öğrencilerin seminer sonrasına ait yazma görevi etkinliğini yapmaları istenmiştir.

Kontrol Grubu Uygulama Süreci: Kontrol grubunda uygulamalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019c) doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışma yapraklarının içerikleri hazırlanırken 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Türkçe ders kitaplarında kullanılan format esas alınmış ve uygulamalar bu formata göre gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda uygulamalar sınıfta yapılmıştır. Öğrenciler, klasik oturma düzenine göre iki kişilik gruplar hâlinde oturmuşlardır (EK-16).

Uygulamalarda" hazırlık çalışması" etkinliğine, okuma becerisinin "akıcı okuma", "söz varlığı" ve "anlama" boyutlarına yönelik etkinliklere ve "yazma etkinliği"ne yer verilmiştir. Hazırlanan çalışma yapraklarının tüm etkinlikleri sınıf ortamında yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek" amacıyla gerçekleştiren araştırmanın nicel ve nitel bulguları verilmiştir. Bulgular tümevarım yöntemine göre düzenlenmiş ve ilk olarak nicel bulgular, ardından nitel bulgular, son olarak da nicel ve nitel bulguların tutarlılığı açıklanmıştır.

Nicel Bulgular

Nicel bulgular başlığı altında Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Bulgular

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo hâlinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Deney 1, deney 2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Test	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Ön-test	59.40±16.045	61.41±12.855	59.57±14.803	KW=.439 p=.803	-
Son-test	75.24±13.414	75.65±12.618	63.48±12.148	KW=12.078 p=.002	1-2>3
İzleme Testi	79.17±11.708	78.70±11.503	66.20±12.360	KW=13.215 p=.001	1-2>3

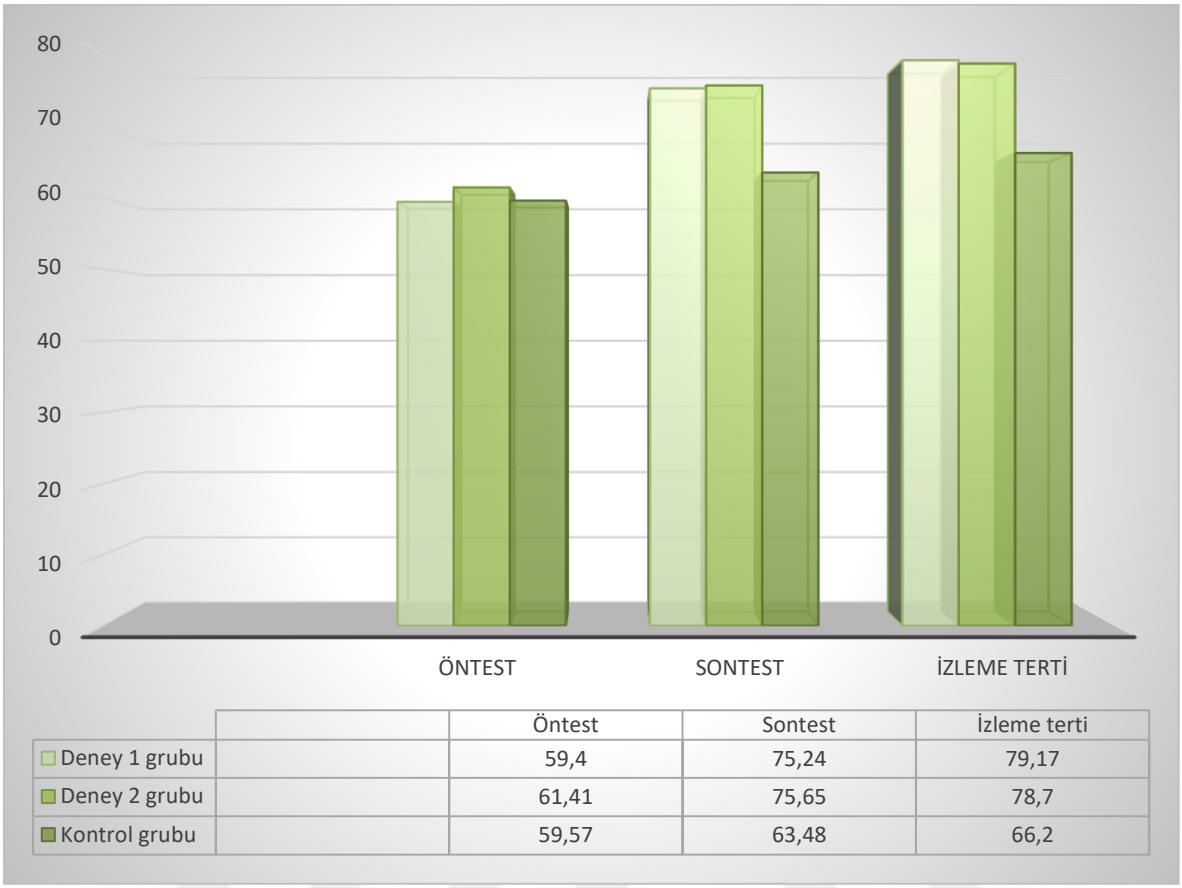
Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 59.40±16.045, deney 2 grubu ortalamasının 61.41±12.855, kontrol grubu ortalamasının 59.57±14.803 ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=.439 p=.803).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 75.24±13.414, deney 2 grubu ortalamasının 75.65±12.618, kontrol grubu ortalamasının 63.48±12.148 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=12.078 p=.002). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi ile deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 79.17±11.708, deney 2 grubu ortalamasının 78.70±11.503, kontrol grubu ortalamasının 66.20±12.360 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=13.215 p=.001). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi ile deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini gösteren bulgular Şekil 14’te verilmiştir.

Şekil 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön-test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Öntest	Sontest	İzleme terti
Deney 1 grubu		59,4	75,24	79,17
Deney 2 grubu		61,41	75,65	78,7
Kontrol grubu		59,57	63,48	66,2

Şekil 14'te verilen deney 1, deney 2 ve kontrol grubuna ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde, grupların "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön-test puanları arasında önemli bir fark olmadığı, uygulama sürecinden sonra grupların son-test puanlarının deney grubu lehine olumlu yönde değiştiği ve izleme testinde deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ortalamalarının olumlu yönde değişiminin devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak deney gruplarının kontrol grubuna göre son-testte ve izleme testinde okuduğunu anlama becerisine ilişkin akademik başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney gruplarında uygulanan Sokrat semineri tekniğinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Bulgular

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

Deney 1, deney2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Eleştirel Okuma Ölçeği"nden aldıkları ön-test puanlarının karşılaştırılması Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik
Konu	12.24±2.468	12.00±3.451	12.74±3.968	KW=.710 p=.701
Metin	34.05±6.391	36.09±7.657	33.83±7.814	KW=.897 p=.639
Okur	28.48±5.810	27.04±6.657	28.48±6.999	KW=.784 p=.676
Yazar	25.62±4.455	27.52±5.648	28.43±5.186	KW=4.011 p=.135

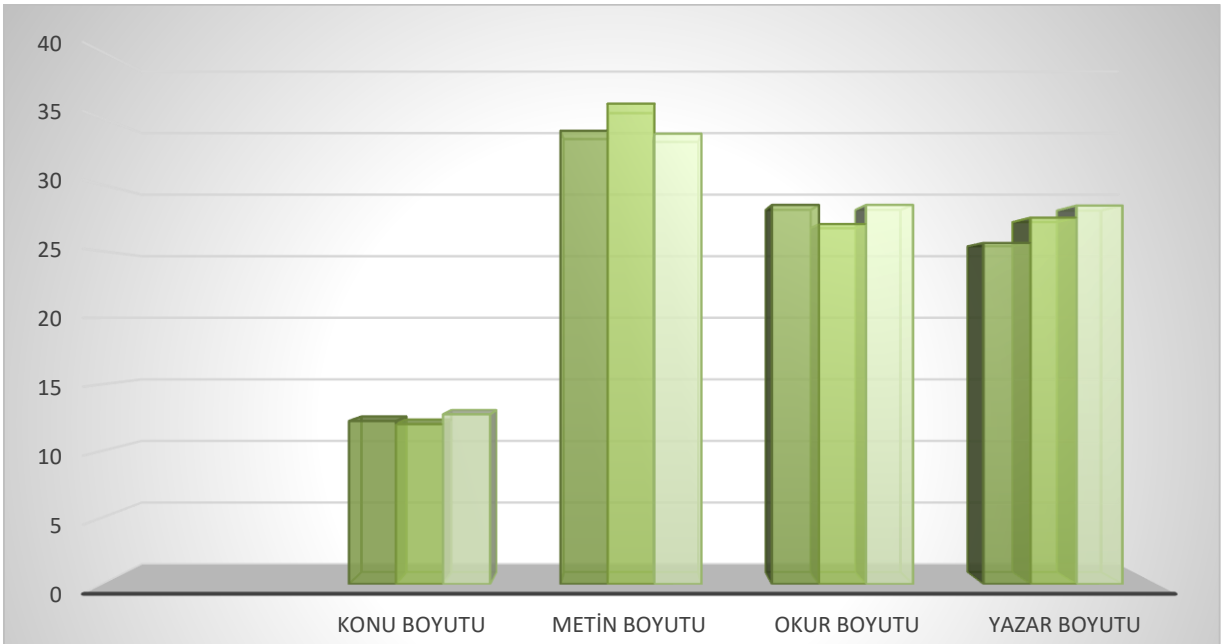
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Konu" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 12.24±2.468, deney 2 grubu ortalamasının 12.00±3.451, kontrol grubu ortalamasının 12.74±3.968 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=.710 p=.701).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Metin" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 34.05±6.391, deney 2 grubu ortalamasının 36.09±7.657, kontrol grubu ortalamasının 33.83±7.814 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=.897 p=.639).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Okur" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 28.48±5.810, deney 2 grubu ortalamasının 27.04±6.657, kontrol grubu ortalamasının 28.48±6.999 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=.784 p=.676).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Yazar" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 25.62±4.455, deney 2 grubu ortalamasının 27.52±5.648, kontrol grubu ortalamasının 28.43±5.186 ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=4.011 p=.135).

Şekil 15. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Konu Boyutu	Metin Boyutu	Okur Boyutu	Yazar Boyutu
Deney 1 grubu		12,24	34,05	28,48	25,62
Deney 2 grubu		12	36,09	27,04	27,52
Kontrol grubu		12,74	33,83	28,48	28,43

Şekil 15'te verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait ön-test sonuçları incelendiğinde Eleştirel Okuma Ölçeği "Konu", "Metin", "Okur" ve "Yazar" boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının "Eleştirel Okuma Ölçeği" ortalamalarının birbirine denk olduğu ve grupların birbiriyle karşılaştırılabileceği söylenebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Eleştirel Okuma Ölçeği"nden aldıkları son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Konu	16.33±2.576	15.52±2.520	13.52±3.616	KW=7.078 p=.029	1-2>3
Metin	43.71±6.389	46.65±4.052	35.48±7.999	KW=21.622 p=.000	1-2>3
Okur	35.76±5.638	33.43±4.698	29.30±7.289	KW=8.601 p=.014	1-2>3
Yazar	34.71±4.703	34.57±4.775	29.26±5.902	KW=11.576 p=.003	1-2>3

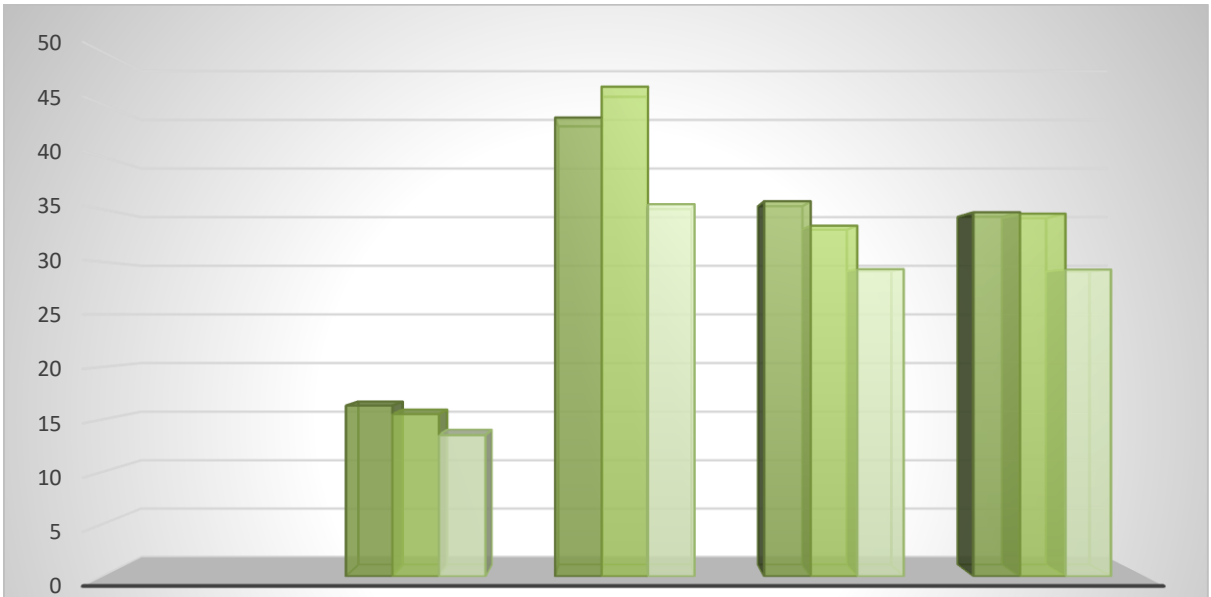
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Konu" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 16.33±2.576, deney 2 grubu ortalamasının 15.52±2.520, kontrol grubu ortalamasının 13.52±3.616 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=7.078 p=.029). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Konu" boyutunda; deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Metin" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 43.71±6.389, deney 2 grubu ortalamasının 46.65±4.052, kontrol grubu ortalamasının 35.48±7.999 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=21.622 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Metin" boyutunda; deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Okur" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 35.76±5.638, deney 2 grubu ortalamasının 33.43±4.698, kontrol grubu ortalamasının 29.30±7.289 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=8.601 p=.014). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnett T3 Post Hoc testi uygulanmış ve deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden ölçeğin "Okur" boyutu son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Yazar" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 34.71±4.703, deney 2 grubu ortalamasının 34.57±4.775, kontrol grubu ortalamasının 29.26±5.902 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=11.576 p=.003). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Yazar" boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının kontrol grubunun son-test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şekil 16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Konu Boyutu	Metin Boyutu	Okur Boyutu	Yazar Boyutu
Deney 1 grubu		16,33	43,71	35,76	34,71
Deney 2 grubu		15,52	46,65	33,43	34,57
Kontrol grubu		13,52	35,48	29,3	29,26

Şekil 16'da verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait son-test sonuçları incelendiğinde Eleştirel Okuma Ölçeği "Konu", "Metin", "Okur" ve "Yazar" boyutları puan ortalamalarının deney grupları lehine olumlu yönde arttığı görülmektedir.

Sonuç olarak son-testte deney 1 ve deney 2 gruplarının, eleştirel okuma becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney gruplarında uygulanan Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeğinden aldıkları izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Konu	15.90±2.625	14.74±2.320	13.13±3.733	KW=6.459 p=.040	1>3
Metin	43.00±6.943	45.09±4.078	35.83±8.510	KW=16.337 p=.000	1-2>3
Okur	34.00±5.394	32.30±4.733	29.74±7.356	KW=3.377 p=.185	-
Yazar	32.71±4.745	33.65±4.638	29.35±5.734	KW=7.135 p=.028	1-2>3

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Konu" boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 15.90±2.625, deney 2 grubu ortalamasının 14.74±2.320, kontrol grubu ortalamasının 13.13±3.733 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=6.459 p=.040). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Konu" boyutunda deney 1 grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden izleme testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

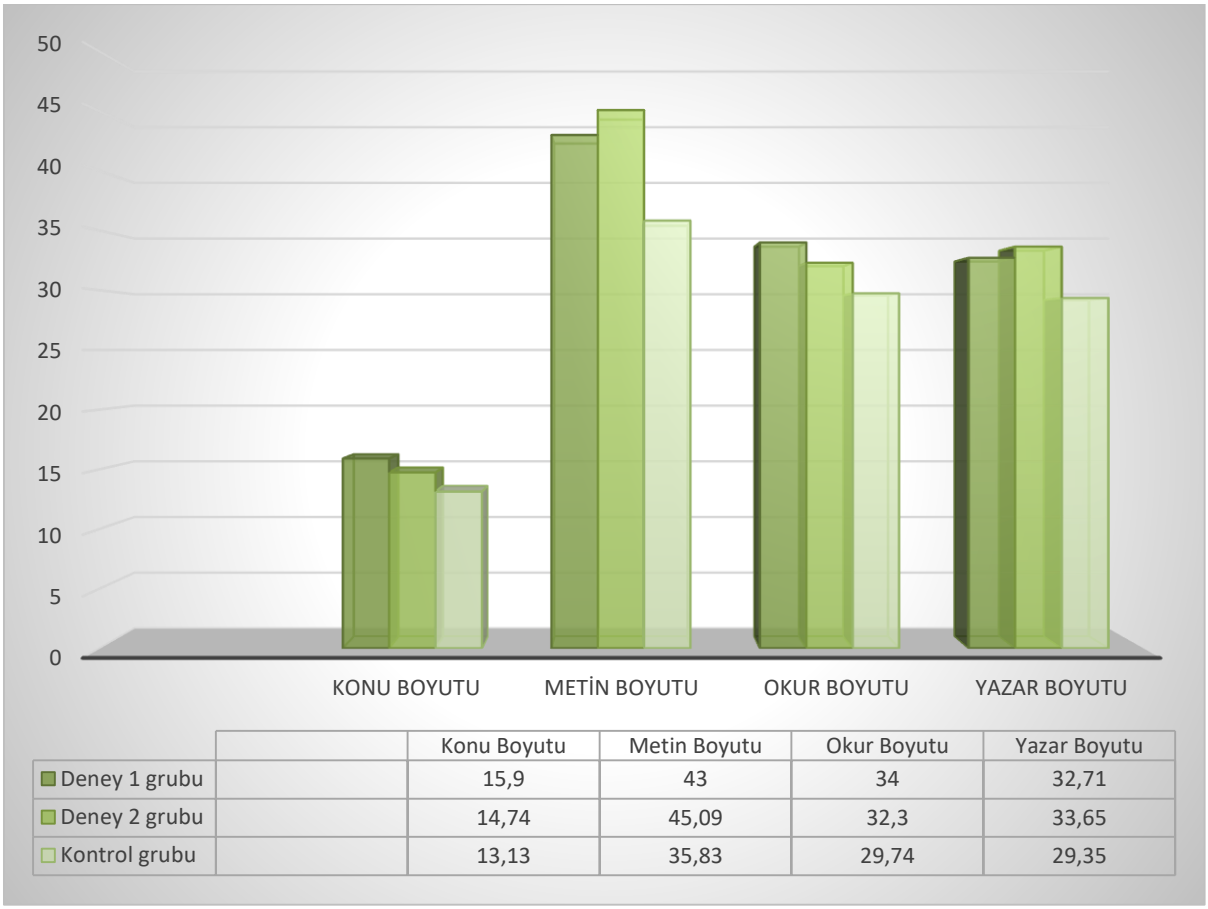
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Metin" boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 43.00±6.943, deney 2 grubu ortalamasının 45.09±4.078, kontrol grubu ortalamasının 35.83±8.510 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=16.337 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Metin" boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Okur" boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 34.00±5.394, deney 2 grubu ortalamasının 32.30±4.733, kontrol grubu ortalamasının 29.74±7.356 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu belirlenmiştir (KW=3.377 p=.185).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Eleştirel Okuma Ölçeği", "Yazar" boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 32.71±4.745, deney 2 grubu ortalamasının 33.65±4.638, kontrol grubu ortalamasının 29.35±5.734 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=7.135 p=.028). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Yazar"

boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şekil 17. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Konu Boyutu	Metin Boyutu	Okur Boyutu	Yazar Boyutu
Deney 1 grubu		15,9	43	34	32,71
Deney 2 grubu		14,74	45,09	32,3	33,65
Kontrol grubu		13,13	35,83	29,74	29,35

Şekil 17'de verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait izleme testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Okuma Ölçeği "Konu", "Metin" ve "Yazar" boyutları puan ortalamalarının deney grupları lehine olumlu yönde arttığı görülmektedir. Eleştirel Okuma Ölçeği "Okur" boyutu puan ortalamalarında ise deney grubu lehine bir artış olduğu ancak bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak izleme testinde deney 1 ve deney 2 gruplarının eleştirel okuma becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney gruplarında uygulanan Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin artmasında ve kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okuma Tutumu ile İlgili Bulgular

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği"nden aldıkları ön-test puanlarının karşılaştırılması Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Serbest Dijital	15.33±1.958	14.74±1.711	15.52±1.275	KW=3.087 p=.214	-
Serbest Kâğıt	13.05±4.444	14.09±4.389	12.26±1.764	KW=2.506 p=.286	-
Akademik Dijital	17.57±1.886	14.04±4.028	19.43±1.308	KW=29.029 p=.000	3>1-2
Akademik Kâğıt	14.33±3.152	12.78±3.233	12.43±1.996	KW=4.980 p=.083	-

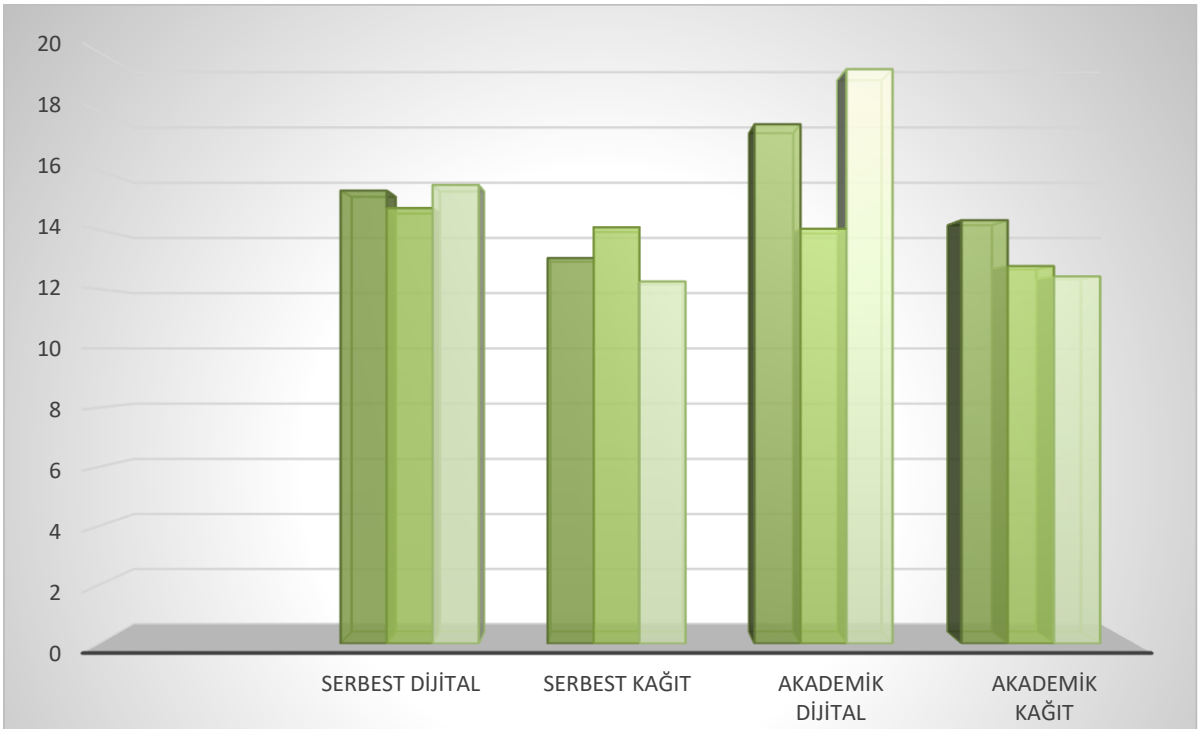
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Serbest Dijital" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 15.33±1.958, deney 2 grubu ortalamasının 14.74±1.711, kontrol grubu ortalamasının 15.52±1.275 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür (KW=3.087 p=.214).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Serbest Kâğıt" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 13.05±4.444, deney 2 grubu ortalamasının 14.09±4.389, kontrol grubu ortalamasının 12.26±1.764 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu belirlenmiştir (KW=2.506 p=.286).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Akademik Dijital" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 17.57±1.886, deney 2 grubu ortalamasının 14.04±4.028, kontrol grubu ortalamasının 19,43±1.308 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=29.029 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Akademik Dijital" boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamalarının deney 1 ve deney 2 gruplarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Akademik Kâğıt" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 14.33±3.152, deney 2 grubu ortalamasının 12.78±3.233, kontrol grubu ortalamasının 12.43±1.996 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür (KW=4.980 p=.083).

Şekil 18. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Serbest Dijital	Serbest Kağıt	Akademik Dijital	Akademik Kağıt
Deney 1 grubu		15,33	13,05	17,57	14,33
Deney 2 grubu		14,74	14,09	14,04	12,78
Kontrol grubu		15,52	12,26	19,43	12,43

Şekil 18'de verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait ön-test sonuçları incelendiğinde Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği "Serbest Dijital", "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ancak "Akademik Kâğıt" alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği"nin, "Akademik Dijital" boyutu ön-test puanları arasında kontrol grubu lehine fark varken; "Serbest Dijital", "Serbest Kâğıt" ve "Akademik Kâğıt" boyutlarında grupların ön-test puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla grupların okuma tutumu açısından uygulama öncesinde birbirine denk olduğu ve birbiriyle karşılaştırılabileceği söylenebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği"nden aldıkları son-test puanlarının karşılaştırılması Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Serbest Dijital	15.48±2.542	15.30±1.717	15.87±1.100	KW=1.125 p=.570	-
Serbest Kâğıt	16.95±4.353	19.09±3.132	12.65±2.187	KW=29.772 p=.000	2>1-3 1>3
Akademik Dijital	22.19±1.632	18.04±4.487	20.13±1.290	KW=18.198 p=.000	1>2-3 3>2
Akademik Kâğıt	19.29±3.621	19.17±3.563	15.35±2.187	KW=20.583 p=.000	1-2>3

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Serbest Dijital" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 15.48±2.542, deney 2 grubu ortalamasının 15.30±1.717, kontrol grubu ortalamasının 15.87±1.100 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür (KW=1.125 p=.570).

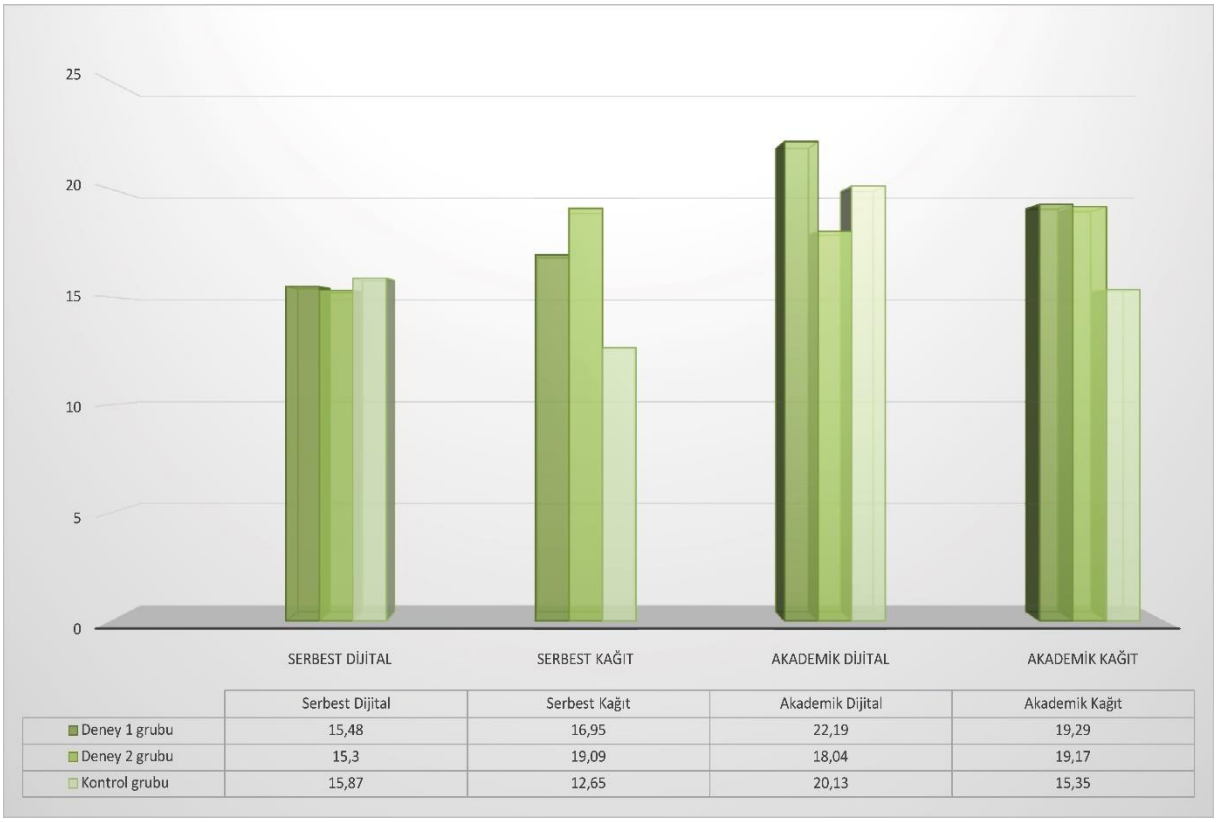
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Serbest Kâğıt" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 16.95±4.353, deney 2 grubu ortalamasının 19.09±3.132, kontrol grubu ortalamasının 12.65±2.187 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=29.772 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Serbest Kâğıt" boyutunda deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasının deney 1 ve kontrol grubundan daha yüksek olduğu, ayrıca deney 1 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasının da kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Akademik Dijital" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 22.19±1.632, deney 2 grubu ortalamasının 18.04±4.487, kontrol grubu ortalamasının 20.13±1.290 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=18.198 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Akademik Dijital" boyutunda deney 1 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasının deney 2 ve kontrol grubundan daha yüksek olduğu, ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasının deney 2 grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği", "Akademik Kâğıt" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 19.29±3.621, deney 2 grubu ortalamasının 19.17±3.563, kontrol grubu ortalamasının 15.35±2.187 olduğu ve aralarındaki

farkın p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=20.583 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Akademik Kâğıt" boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şekil 19. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



	Serbest Dijital	Serbest Kağıt	Akademik Dijital	Akademik Kağıt
Deney 1 grubu	15,48	16,95	22,19	19,29
Deney 2 grubu	15,3	19,09	18,04	19,17
Kontrol grubu	15,87	12,65	20,13	15,35

Şekil 19'da verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait son-test sonuçları incelendiğinde Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği "Serbest Dijital" boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. "Serbest Kâğıt" boyutu son-test ortalamaları incelendiğinde gruplar arasında deney 2 lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, deney 1 grubunun puan ortalamasının da kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin "Akademik Dijital" boyutu son-test puan ortalamaları incelendiğinde deney 1 grubunun puan ortalamalarının deney 2 ve kontrol gruplarının puan ortalamalarına göre, kontrol grubunun puan ortalamasının da deney 2 grubunun puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. "Akademik Kâğıt" boyutu son-testine göre deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde olumlu yönde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" alt boyutunda deney grupları lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu

ancak “Serbest Dijital” boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğinin “Serbest Kâğıt”, “Akademik Dijital” ve “Akademik Kâğıt” boyutu son-test puanları arasında deney grupları lehine fark olduğu söylenebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği”nden aldıkları izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği İzleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Serbest Dijital	15.81±2.839	13.65±2.870	15.70±1.259	KW=9.393 p=.009	1-3>2
Serbest Kâğıt	16.14±4.820	18.83±3.380	12.74±2.490	KW=23.241 p=.000	2>1 1-2>3
Akademik Dijital	22.48±1.914	17.35±5.158	19.96±1.522	KW=20.515 p=.000	1>2-3 3>2
Akademik Kâğıt	17.52±4.833	18.26±4.059	15.04±2.056	KW=10.680 p=.000	1-2>3

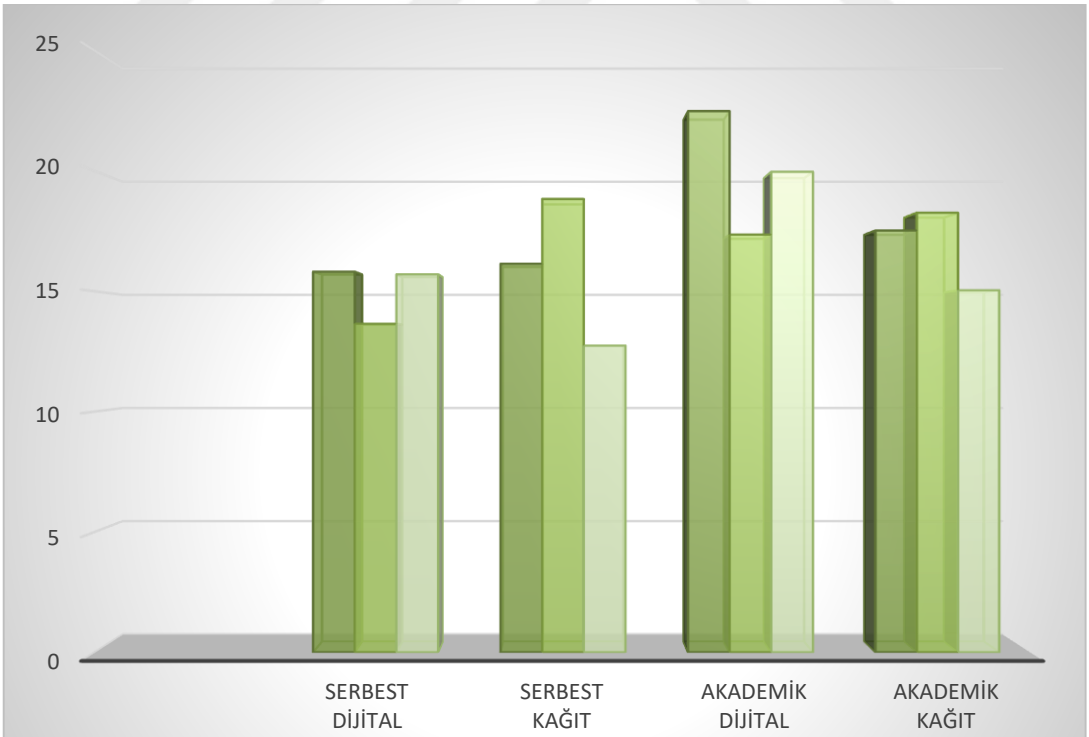
Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği”, “Serbest Dijital” boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 15.81±2.839, deney 2 grubu ortalamasının 13.65±2.870, kontrol grubu ortalamasının 15.70±1.259 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=9.393 p=.009). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile deney 1 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeğin “Serbest Dijital” boyutu izleme test puan ortalamalarının deney 2 grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği”, “Serbest Kâğıt” boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 16.14±4.820, deney 2 grubu ortalamasının 18.83±3.380, kontrol grubu ortalamasının 12.74±2.490 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=23.241 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile deney 2 grubundaki öğrencilerin ölçeğin “Serbest Kâğıt” boyutu izleme testi puan ortalamalarının deney 1 grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin “Serbest Dijital” boyutu izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği”, “Akademik Dijital” boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 22.48±1.914, deney 2 grubu ortalamasının 17.35±5.158, kontrol grubu ortalamasının 19.96±1.522 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=20.515 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnett T3 Post Hoc testi yapılmıştır. Ölçeğin “Akademik Dijital” boyutu izleme testi puan ortalamalarına göre deney 1 grubunun, deney 2 ve kontrol gruplarından daha yüksek; kontrol grubunun da deney 2 grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği”, “Akademik Kâğıt” boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 17.52±4.833, deney 2 grubu ortalamasının 18.26±4.059, kontrol grubu ortalamasının 15.04±2.056 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=10.680 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Dunnett T3 Post Hoc testi uygulanmış ve deney 1 ve deney 2 gruplarının ölçeğin “Akademik Kâğıt” boyutu izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şekil 20. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Serbest Dijital	Serbest Kağıt	Akademik Dijital	Akademik Kağıt
Deney 1 grubu		15,81	16,14	22,48	17,52
Deney 2 grubu		13,65	18,83	17,35	18,26
Kontrol grubu		15,7	12,74	19,96	15,04

Şekil 20'de verilen deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait izleme testi sonuçları incelendiğinde "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği"nin "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" boyutları puan ortalamalarının deney grupları lehine olumlu yönde arttığı görülmektedir. Ölçeğin "Serbest Dijital" boyutu puan ortalamaları incelendiğinde deney 1 ve kontrol grubu lehine bir artış olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak izleme testinde deney 1 ve deney 2 gruplarının okumaya yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve bu tutumun kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okuma Motivasyonu ile İlgili Bulgular

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Ölçeği"nden aldıkları ön-test puanlarının karşılaştırılması Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik
Önem ve Özen	26.57±5.635	26.74±5.065	25.09±4.100	KW=2.492 p=.288
Rekabet	21.00±4.012	21.35±4.579	19.43±4.054	KW=3.618 p=.164
Sosyal Çevre	10.76±2.719	9.30±3.140	10.52±2.410	KW=4.152 p=.125
Kitap Türü ve Niteliği	18.71±4.440	19.96±4.567	20.26±4.555	KW=1.482 p=.477

Tablo 15 incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Önem ve Özen" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 26.57±5.635, deney 2 grubu ortalamasının 26.74±5.065, kontrol grubu ortalamasının 25.09±4.100 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=2.492 p=.288).

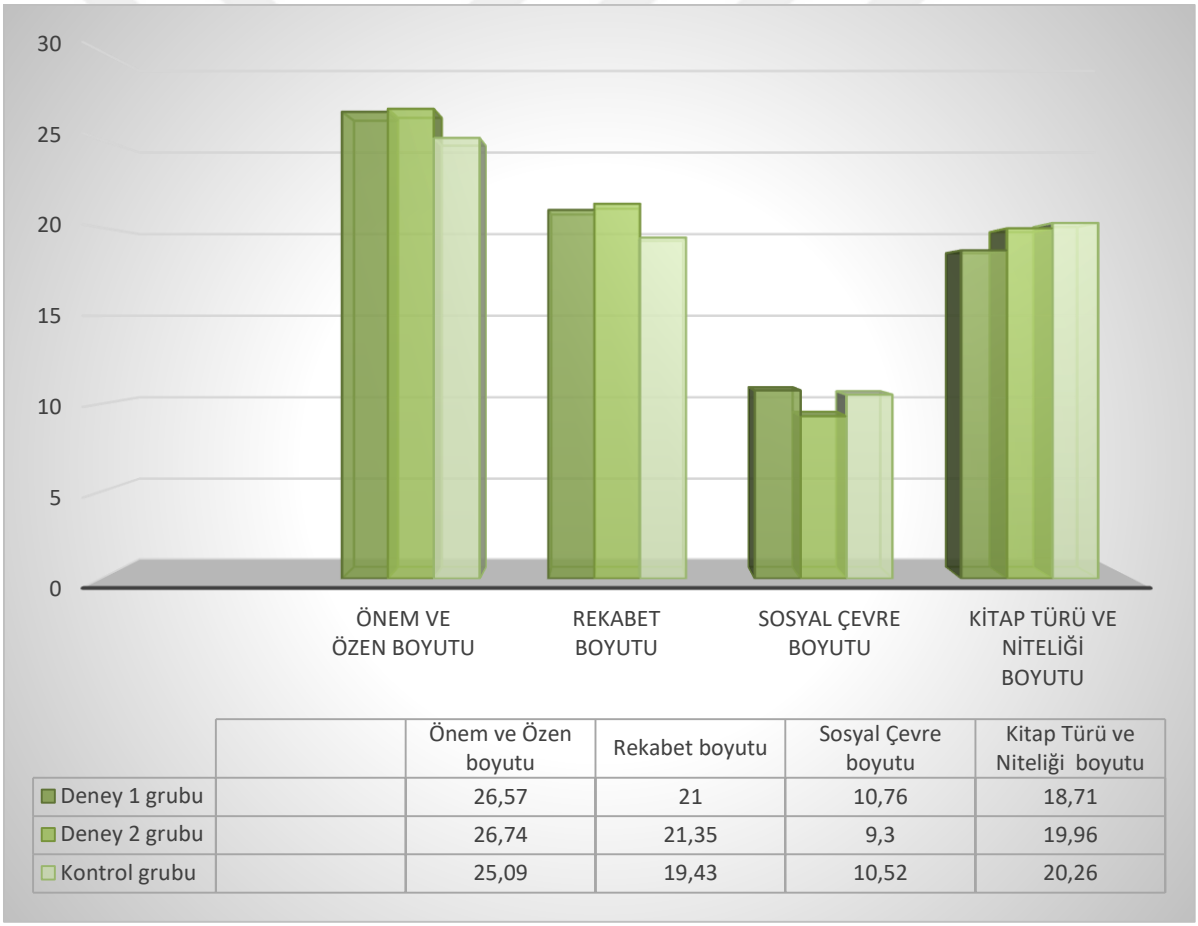
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Rekabet" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 21.00±4.012, deney 2 grubu ortalamasının 21.35±4.579,

kontrol grubu ortalamasının 19.43±4.054 olduğu ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=3.618 p=.164).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Sosyal Çevre" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 10.76±2.719, deney 2 grubu ortalamasının 9.30±3.140, kontrol grubu ortalamasının 10.52±2.410 olduğu ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=4.152 p=.125).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Kitap Türü ve Niteliği" boyutu ön-testinde deney 1 grubu ortalamasının 18.71±4.440, deney 2 grubu ortalamasının 19.96±4.567, kontrol grubu ortalamasının 20.26±4.555 olduğu ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=1.482 p=.477).

Şekil 21. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Önem ve Özen boyutu	Rekabet boyutu	Sosyal Çevre boyutu	Kitap Türü ve Niteliği boyutu
Deney 1 grubu		26,57	21	10,76	18,71
Deney 2 grubu		26,74	21,35	9,3	19,96
Kontrol grubu		25,09	19,43	10,52	20,26

Şekil 21'de deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait Okuma "Motivasyon Ölçeği" alt boyutları ön-test ortalamalarına ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Şekil 21'de görüldüğü üzere "Okuma Motivasyon Ölçeği "alt boyutlarında deney 1, deney 2 ve kontrol grupları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma gruplarının okumaya yönelik motivasyon açısından uygulama öncesinde birbirine denk olduğu ve grupların birbiriyle karşılaştırılabileceği ifade edilebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Ölçeği"nden aldıkları son-test puanlarının karşılaştırılması Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Son-Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Önem ve Özen	32.62±2.765	32.13±2.959	27.48±3.028	KW=25.877 p=.000	1-2>3
Rekabet	22.86±4.258	24.57±3.666	20.83±4.064	KW=8.440 p=.015	2>3
Sosyal Çevre	12.48±2.136	10.39±2.919	11.00±2.780	KW=7.263 p=.026	1>2
Kitap Türü ve Niteliği	23.71±1.793	24.91±1.649	22.70±3.747	KW=5.674 p=.059	-

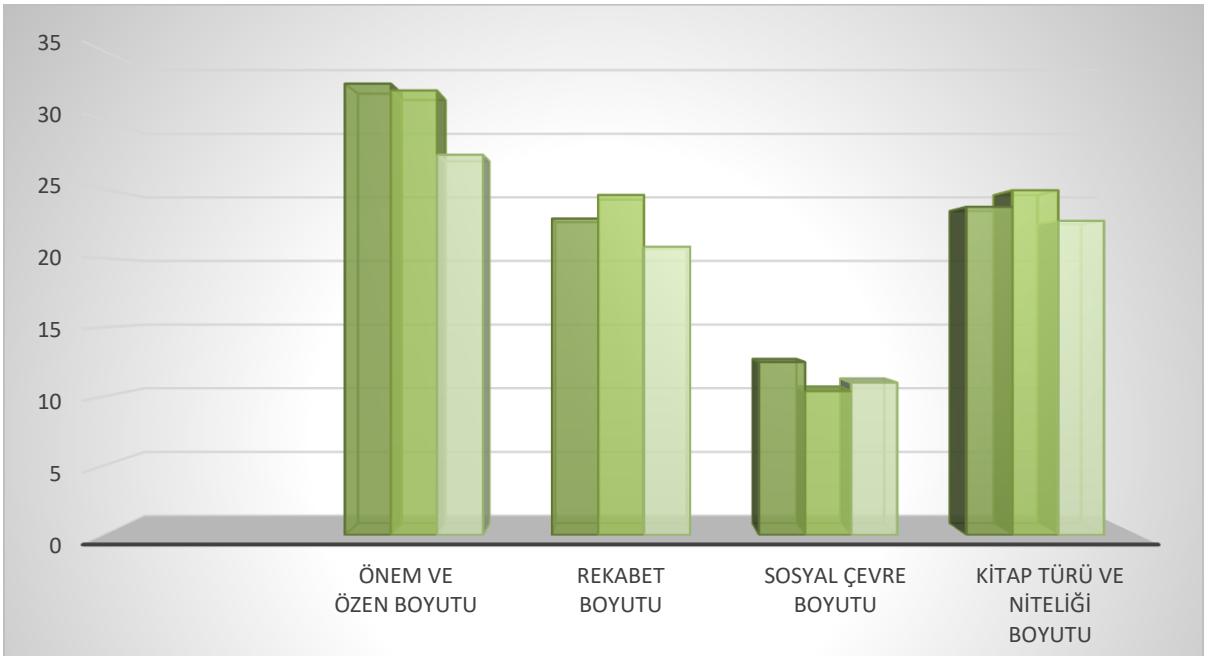
Sekizinci sınıf öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeği "Önem ve Özen" boyutunun son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 32.62±2.765, deney 2 grubu ortalamasının 32.13±2.959, kontrol grubu ortalamasının 27.48±3.028 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=25.877 p=.000). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Önem ve Özen" boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerden son-test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Rekabet" boyutunun son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 22.86±4.258, deney 2 grubu ortalamasının 24.57±3.666, kontrol grubu ortalamasının 20.83±4.064 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=8.440 p=.015). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile Motivasyonu Ölçeği "Rekabet" boyutunda deney 2 grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerinin son-test puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeği "Sosyal Çevre" boyutunun son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 12.48±2.136, deney 2 grubu ortalamasının 10.39±2.919, kontrol grubu ortalamasının 11.00±2.780 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=7.263 p=.026). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile ölçeğin "Sosyal Çevre" boyutunda deney 1 grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamasının, deney 2 grubundaki öğrencilerin son-testi puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Kitap Türü ve Niteliği" boyutu son-testinde deney 1 grubu ortalamasının 23.71±1.793, deney 2 grubu ortalamasının 24.91±1.649, kontrol grubu ortalamasının 22.70±3.747 olduğu ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=5.674 p=.059).

Şekil 22. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Önem ve Özen boyutu	Rekabet boyutu	Sosyal Çevre boyutu	Kitap Türü ve Niteliği boyutu
Deney 1 grubu		32,62	22,86	12,48	23,71
Deney 2 grubu		32,13	24,57	10,39	24,91
Kontrol grubu		27,48	20,83	11	22,7

Şekil 22'de deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ait" Okuma Motivasyonu Ölçeği" alt boyutları son-test ortalamalarına ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları incelendiğinde ölçeğinin "Önem ve Özen" boyutunda deney gruplarının lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğinin "Rekabet" boyutunda deney 2 grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından, "Sosyal Çevre" boyutunda deney 1 grubunun puan ortalamasının deney 2 grubunun puan ortalamasından anlamlı düzeyde olumlu yönde farklılaştığı söylenebilir. Ölçeğin "Kitap Türü ve Niteliği" boyutunda ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak deney 1, deney 2 gruplarının; kontrol grubuna göre son-testte okuma motivasyonun daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney gruplarında uygulanan Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Ölçeği"nden aldıkları izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği izleme Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Deney 1 Grubu (n=21) Ort. ±SS	Deney 2 Grubu (n=23) Ort. ±SS	Kontrol Grubu (n=23) Ort. ±SS	Test ve Önemlilik	FARK
Önem ve Özen	29.29±2.952	29.39±4.688	25.74±3.658	KW=12.902 p=.002	1-2>3
Rekabet	21.62±4.056	22.74±3.864	20.17±3.822	KW=4.907 p=.086	-
Sosyal Çevre	11.24±2.119	9.78±2.860	10.74±2.632	KW=5.109 p=.078	-
Kitap Türü ve Niteliği	21.76±2.548	22.83±2.980	21.61±4.261	KW=1.756 p=.416	-

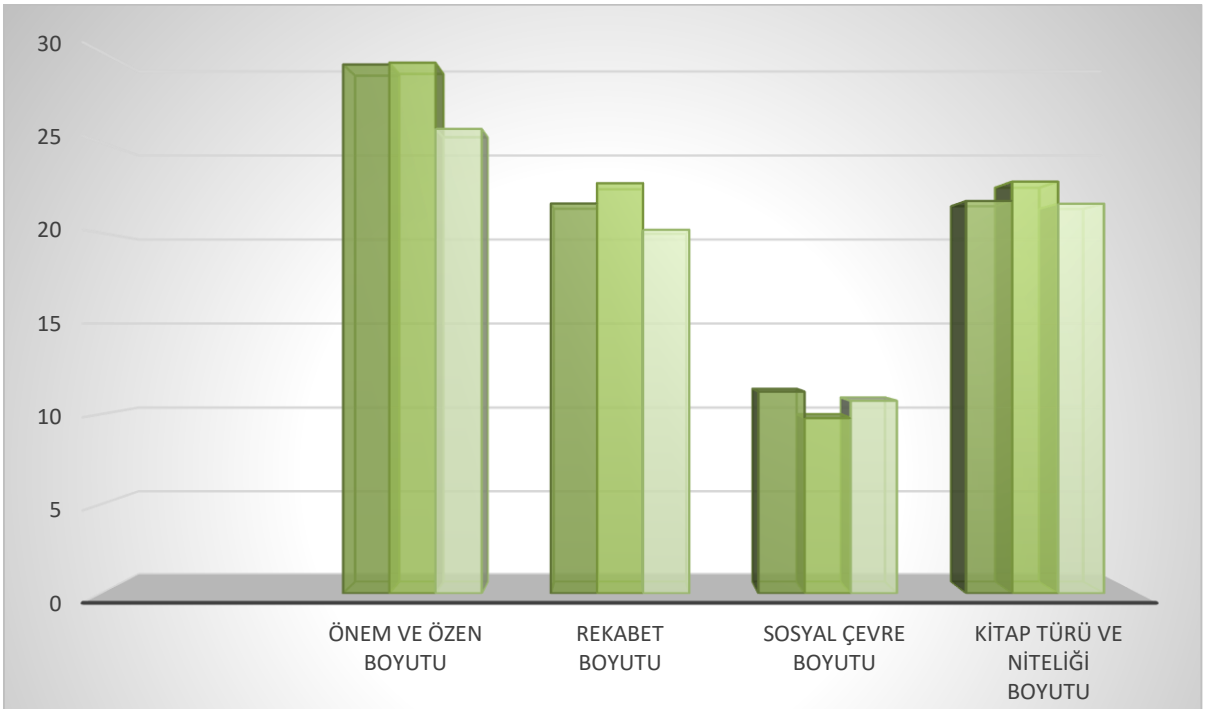
Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Önem ve Özen" boyutunun izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 29.29±2.952, deney 2 grubu ortalamasının 29.39±4.688, kontrol grubu ortalamasının 25.74±3.658 ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (KW=12.902 p=.002). Farkın hangi gruptaki öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett T3 Post Hoc testi ile Okuma Motivasyonu Ölçeği "Önem ve Özen" boyutunda deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Rekabet" boyutunun izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 21.62±4.056, deney 2 grubu ortalamasının 22.74±3.864, kontrol grubu ortalamasının 20.17±3.822 ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=4,907 p=.086).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Sosyal Çevre" boyutunun izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 11.24±2.119, deney 2 grubu ortalamasının 9.78±2.860, kontrol grubu ortalamasının 10.74±2.632 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=5.109 p=.078).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Kitap Türü ve Niteliği" boyutu izleme testinde deney 1 grubu ortalamasının 21.76±2.548, deney 2 grubu ortalamasının 22.83±2.980, kontrol grubu ortalamasının 21.61±4.261 olduğu ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (KW=1.756 p=.416).

Şekil 23. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



		Önem ve Özen boyutu	Rekabet boyutu	Sosyal Çevre boyutu	Kitap Türü ve Niteliği boyutu
Deney 1 grubu		29,29	21,62	11,24	21,76
Deney 2 grubu		29,39	22,74	9,78	22,83
Kontrol grubu		25,74	20,17	10,74	21,61

Şekil 23'te deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Ölçeği"nden aldıkları izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde ölçeğin "Önem ve Özen" boyutunda deney gruplarının izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin "Rekabet", "Sosyal Çevre", "Kitap Türü ve Niteliği" boyutlarına ait puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak "Okuma Motivasyonu Ölçeğinin" "Önem ve Özen" boyutunda izleme testi puan ortalamalarına göre yapılan çalışmanın öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve kalıcı olduğu, ancak ölçeğin diğer boyutlarında aynı oranda kalıcı olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney gruplarında Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarının artmasında etkili olduğu ancak okuma motivasyonunun beklenen düzeyde kalıcı olmadığı ifade edilebilir.

Nitel Bulgular

Nitel bulgular başlığı altında Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular açıklanmış ve nitel bulgularla nicel bulguların tutarlılığı incelenmiştir.

Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmada uygulama süreci sonunda "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu" ile deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşleri belirlenmiştir. İçerik analiz ve betimsel analiz teknikleriyle incelenen verilerden elde edilen bulgular tablolarla görselleştirilmiş, öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla örneklendirilip sunulmuştur.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular. Deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen SSÖGF'nin 1. sorusu "Ön Bilgileri Harekete Geçirerek Yazılı Bir Materyalde Verilmek İstenilen Düşünceleri Çözme", "Yazılı Bir Materyaldeki Ayrıntıları Çıkarma", "Yazılı Bir Materyalde Yazarın Vermek İstediği Mesajları Mantıksal Olarak Yapılandırma" ve "Diğer" olmak üzere 4 sonda kullanılarak detaylandırılmıştır. 1. soru başlığı altında oluşturulan sondalardan elde edilen cevaplara ait analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri*

1. Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.			
Sonda	Kod	f	%
Ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme	Ön bilgilerle metni yorumlama	8	17.02
	Ön bilgileri kullanma	21	44.68
	Ön bilgileri kullanarak metni kavrama	12	25.53
	Metinden zevk alma	1	2.13
	Ön bilgilerinden hareketle metne odaklanma	4	8.51
	Ön bilgilerden hareketle metinde verilmek istenen düşünceleri çözümlemeye etkisi olmama	1	2.13
Toplam	6	47	100.00
Yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma	Anahtar kelimelerden hareketle metni kavrama	6	12.50
	Metnin ana mesajı dışındaki ayrıntılara odaklanmama	4	8.33
	Yazılı bir metindeki ayrıntıları anlama	28	58.33
	Metni daha dikkatli okuma	4	8.33
	Akran öğrenmesi sağlama	5	10.42
	Metinden hareketle kelimelerin anlamını bulma	1	2.08
Toplam	6	48	100.00

Tablo 18. *(Devamı)*

Yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma	Metnin ana mesajını bulma	24	43.64
	Farklı yorumlar yapma	4	7.27
	Metnin konusunu bulma	3	5.45
	Metne yönelik soruları cevaplama	4	7.27
	Metnin mesajını daha çabuk kavrama	3	5.45
	Metindeki mesajları sıralama	17	43.64
Toplam	6	55	100.00
Diğer	Okumayı kolaylaştırma	1	3.03
	Daha kısa sürede metni kavrama	3	9.09
	Metindeki gizli anlamları çıkarma	1	3.03
	Okuduğunu anlama becerisini geliştirme	15	45.45
	Düşüncelerini daha iyi ifade etme	4	12.12
	Metni daha kolay yorumlama	4	12.12
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma	4	12.12
	Okuduğunu anlama becerisine etkisi olmama	1	3.03
Toplam	8	33	100.00
Genel Toplam	26	183	100.00

Tablo 18 incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 4 sondaya verilen 183 görüşün 26 kodda toplandığı görülmektedir.

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan birinci sorunun "Ön Bilgileri Harekete Geçirerek Yazılı Bir Materyalde Verilmek İstenilen Düşünceleri Çözme" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Ön Bilgileri Harekete Geçirerek Yazılı Bir Materyalde Verilmek İstenilen Düşünceleri Çözme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

1. Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme	Ön bilgilerle metni yorumlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö13, Ö37, Ö39	8	17.02
	Ön bilgileri kullanma	Ö1, Ö2, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö38	21	44.68
	Ön bilgileri kullanarak metni kavrama	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö21, Ö28, Ö34, Ö37, Ö39	12	25.53
	Metinden zevk alma	Ö10	1	2.13
	Ön bilgilerinden hareketle metne odaklanma	Ö14, Ö22, Ö35, Ö38	4	8.51
	Ön bilgilerden hareketle metinde verilmek istenen düşünceleri çözümlemeye etkisi olmama	Ö16	1	2.13
Toplam	6	47	47	100.00

Tablo 19 incelendiğinde 1. soruya bağlı "ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme" sondasında 47 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 6 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %17.02'sinin ön bilgilerle metni yorumlamayı, %44.68'inin ön bilgileri kullanmayı, %25.53'ünün ön bilgileri kullanarak metni kavramayı öğrendiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin %2.13'ü Sokrat semineri tekniği ile yürütülen derslerden zevk aldıklarını ve %8.51'i de ön bilgilerinden hareketle metne odaklanmalarının kolaylaştığını belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci (Ö11, %2.13) Sokrat semineri tekniğinin ön bilgilerden hareketle metinde verilmek istenen düşünceleri çözmede etkili olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin ön bilgileri kullanma, ön bilgilerle metni yorumlama, ön bilgileri kullanarak metni kavrama, ön bilgilerinden hareketle metne odaklanma becerilerini geliştirdiği; bu bağlamda ön bilgilerden hareketle metinde verilmek istenen düşünceleri çözümlemeye destek olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan alınan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Ön bilgilerle metni yorumlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö37: "Eski bilgilerim metinleri anlamama ve yorumlamama yardımcı oldu."

Ö2: "Eski bilgileri kullanarak metinleri daha iyi yorumlamaya ve düşünmeye başladım."

"Ön bilgileri kullanma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö17: "Daha önceden edindiğim bilgileri kullanmamı sağladı."

Ö18: "Ön bilgilerimi şimdiki metinlerde kullanabiliyorum."

"Ön bilgileri kullanarak metni kavrama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö5: "Sokrat semineriyle bendeki ön bilgileri kullanarak anlama becerimi geliştirdim."

Ö8: "Sokrat seminerinden sonra okuduğum metinlerde ne anlatılmak istediğini anlayabiliyorum. Bunun için bazen daha önce öğrendiğim konulardan destek alıyorum."

"Metinden zevk alma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö10: "Derste eskiden bulamadığım şeyleri şimdi buldum. Bana iyi geldi. Şimdi ön bilgilerimi kullanıyorum ve zevk alıyorum."

"*Ön bilgilerinden hareketle metne odaklanma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö14: "Sokrat seminerinde daha önceden edindiğim bilgilerle metne daha da çok odaklandım."

Ö22: "Ön bilgilerimi kullanmaya başladım ve bu bilgilerle metne odaklanabildim."

"Ön Bilgilerden Hareketle Metinde Verilmek İstenen Düşünceleri Çözümlemeye Etkisi Olmama " koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö16: "Daha önceki bilgilerimi kullanmam değişmedi."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan birinci sorunun "Yazılı Bir Materyaldeki Ayrıntıları Çıkarma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Yazılı Bir Materyaldeki Ayrıntıları Çıkarma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

1. Sokrat semineri tekniği, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Yazılı Bir Materyaldeki Ayrıntıları Çıkarma	Anahtar kelimelerden hareketle metni kavrama	Ö1,Ö4, Ö14, Ö21, Ö27, Ö38	6	12.50
	Metnin ana mesajı dışındaki ayrıntılara odaklanmama	Ö1, Ö7, Ö13, Ö34	4	8.33
	Yazılı bir metindeki ayrıntıları anlama	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39	28	58.33
	Metni daha dikkatli okuma	Ö7, Ö35, Ö27, Ö37	4	8.33
	Akran öğrenmesi sağlama	Ö4, Ö6, Ö8, Ö28, Ö39	5	10.42
	Metinden hareketle kelimelerin anlamını bulma	Ö36	1	2.08
Toplam	6	48	48	100.00

Tablo 20 incelendiğinde 1. soruya bağlı "yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma" sondasında 6 kod altında 48 görüş bildirildiği görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %12.50'sinin anahtar kelimelerden hareketle metni kavramayı, %58.33'ünün yazılı bir metindeki ayrıntıları anlamayı ve %2.08'inin metinden hareketle kelimelerin anlamını bulmayı öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %8.33'ünün sadece metnin ana mesajına odaklanmalarına destek olduğunu, %8.33'ünün metni daha dikkatli okumalarını sağladığını ve %10.42'sinin de akran öğrenmesi imkânı sunduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin anahtar kelimelerden hareketle metni kavrama, metne odaklanma, yazılı bir metindeki ayrıntıları anlama, metni daha dikkatli okuma, metinden hareketle kelimelerin anlamını bulma becerilerini geliştirdiği; bu bağlamda metindeki ayrıntıları fark etmelerine destek olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan alınan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Anahtar kelimelerden hareketle metni kavrama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö21: "Anahtar kelimeleri daha rahat buluyorum ve anahtar kelimelerle metni anlıyorum. Önceden bunu pek yapamıyordum."

Ö27: "Seminer sayesinde metindeki ayrıntıları anahtar kelimeleri kullanarak nasıl çıkarabileceğimi öğrendim."

"Metnin ana mesajı dışındaki ayrıntılara odaklanmama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö13: "Daha fazla ayrıntı yerine daha az detayla metni kavrayabiliyorum."

Ö34: "Eskiden metindeki mesajlardan hangisinin ana fikir olduğunu bulmakta zorlanıyordum. Şimdi ayrıntıların amacını anlıyorum ve ayrıntılarda gizli mesajı bulabiliyorum."

"Yazılı bir metindeki ayrıntıları anlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Artık yazılı bir metindeki ayrıntıları anlayabiliyorum ve çıkartabiliyorum."

Ö12: "Seminer sayesinde okuduğum yazılarda ve sorularda, hikâyelerde ayrıntıları daha çok anlıyorum."

"Metni daha dikkatli okuma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö3: "Bu seminer sayesinde metinleri daha dikkatli ve anlayarak okuyorum. Detayları anlayarak soruları kolay bir şekilde çözüyorum."

Ö37: "Artık metni daha dikkatli okuyorum ve daha çok şey arıyorum."

"Akran öğrenmesi sağlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö4: "Yazılı metindeki ayrıntıları birbirimizden öğrenerek bulduk."

Ö6: "Yazılı bir metindeki ayrıntıları birbirimizden öğrenerek birbirimizi dinleyerek bulduk."

"Metinden hareketle kelimelerin anlamını bulma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö36: "Sokrat semineri anlamı bulmama yardım etti. Bilmediğim kelimeleri metinden bularak anladım. Derin anlamı buldum."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan birinci sorunun "Yazılı Bir Materyalde Yazarın Vermek İstediği Mesajları Mantıksal Olarak Yapılandırma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Yazılı Bir Materyalde Yazarın Vermek İstediği Mesajları Mantıksal Olarak Yapılandırma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

1. Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Yazılı Bir Materyalde Yazarın Vermek İstediği Mesajları Mantıksal Olarak Yapılandırma	Metnin ana mesajını bulma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6. Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö37, Ö38	24	43.64
	Farklı yorumlar yapma	Ö1, Ö25, Ö35, Ö38	4	7.27
	Metnin konusunu bulma	Ö2, Ö3, Ö22	3	5.45
	Metne yönelik soruları cevaplama	Ö3, Ö28, Ö34, Ö37	4	7.27
	Metin mesajını daha çabuk kavrama	Ö5, Ö28, Ö37	3	5.45
	Metindeki mesajları sıralama	Ö3, Ö8, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö39	17	43.64
Toplam	6	55	55	100.00

Tablo 21 incelendiğinde 1. soruya bağlı "yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma" sondasında 55 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 6 kod altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %43.64'ünün Sokrat seminerinin metnin ana mesajını bulmayı, %7.27'sinin metne yönelik farklı yorumlar yapmayı, %5.45'inin metnin konusunu bulmayı, %7.27'sinin metne yönelik sorulan soruları doğru cevaplamayı, %43.64'ünün metindeki mesajları sıralamayı öğrendiklerini belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %5.45'i Sokrat seminerinin metinde verilmek istenen mesajı daha çabuk kavramalarını sağladığını ifade etmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin metnin ana mesajını bulma, farklı yorumlar yapma, metnin konusunu bulma, metne yönelik soruları cevaplama, metin mesajını daha çabuk kavrama, metindeki mesajları sıralama becerilerini geliştirerek yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırmalarına destek olduğu ve bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF yer alan "Yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan alınan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Metnin ana mesajını bulma " koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Metindeki konu, ana düşünce, yardımcı düşünce gibi şeyleri anlayarak metin sorularını daha rahat çözdüm."

Ö12: "Artık yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajı anlıyorum."

"Farklı yorumlar yapma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö1: "Farklı yorumlarla asıl mesajı bulabiliyorum."

Ö25: "Metne ait mesajla ilgili farklı yorumlarda bulunabiliyorum."

"Metnin konusunu bulma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Metindeki konuyu daha rahat buldum. Ana düşünce ile karıştırmıyorum. Metin sorularını daha rahat çözdüm."

Ö3: "Seminer metnin konusunu bulmama yardımcı oldu. Artık ana fikirden ayırt edebiliyorum."

"Metne yönelik soruları cevaplama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö34: "Metinle ilgili soruları cevaplayabiliyorum."

Ö37: "Metinde verilen mesajları mantıksal olarak yapılandırıp soruları cevaplayabiliyorum."

"Metin mesajını daha çabuk kavrama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö5: "Yazarın vermek istediği mesajları daha çabuk kavrama ve yapılandırmaya yaradı."

Ö28: "Eskiye göre mantıksal sıralamayı yapıp metin mesajını daha hızlı buluyorum."

"Metindeki mesajları sıralama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö8: "Metnin bize verdiği mesajları anlamayı ve sıralamayı kolaylaştırdı."

Ö16: "Mesajları buluyorum ve sıralayabiliyorum."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan birinci sorunun "Diğer" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. *Okuduğunu Anlama Becerisi "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

1. Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Diğer	Okumayı kolaylaştırma	Ö7	1	3.03
	Daha kısa sürede metni kavrama	Ö1, Ö13, Ö15	3	9.09
	Metindeki gizli anlamları çıkarma	Ö2	1	3.03
	Okuduğunu anlama becerisini geliştirme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö18, Ö22, Ö23, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö36	15	45.45
	Düşüncelerini daha iyi ifade etme	Ö5, Ö21, Ö34, Ö38	4	12.12
	Metni daha kolay yorumlama	Ö19, Ö20, Ö25, Ö34	4	12.12
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma	Ö3, Ö8, Ö25, Ö27	4	12.12
	Okuduğunu anlama becerisine etkisi olmama	Ö11	1	3.03
Toplam	8	33	33	100.00

Tablo 22 incelendiğinde 1. soruya bağlı "diğer" sondasında 33 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 8 kod altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %3.03'ünün Sokrat seminerinin okumayı kolaylaştırdığını, %9.09'unun daha kısa sürede metni kavramalarını sağladığını, %3.03'ünün metindeki gizli anlamları çıkarmayı öğrendiğini, %45.45'inin okuduğunu anlama becerisini geliştiğini, %12.12'sinin düşüncelerini daha iyi ifade etmeye başladığını, %12.12'sinin metni daha kolay yorumladığını ve %12.12'sinin de üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı öğrendiğini ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca bir öğrenci (Ö11, %3.03) Sokrat seminerinin, okuduğunu anlama becerisine etkisi olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat seminerinin kolay okuma, metni hızlı kavrama, metindeki gizli anlamları çıkarma, düşüncelerini daha iyi ifade etme, metni daha kolay yorumlama, üst düzey düşünme becerilerini kullanma düzeylerini geliştirerek okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "Diğer" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okumayı kolaylaştırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö7: "Okumamı kolaylaştırdı."

"Daha kısa sürede metni kavrama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö13: "Metinleri daha kısa sürede kavrayabiliyorum."

Ö15: "Artık daha kısa sürede anlıyorum."

"Metindeki gizli anlamları çıkarma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: “Metindeki diğer gizli anlamları bulmama yardımcı oldu.”

“*Okuduğunu anlama becerisini geliştirme” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö4: “Okumamı olumlu olarak etkiledi ve artık okuduğumu anlıyorum.”

Ö12:” Seminer okumamı çok iyi etkiledi ve okuduğumu daha iyi anlamaya başladım.”

“Düşüncelerini daha iyi ifade etme” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö5: “Sokrat semineri okuduğumu anlamamda bana çok yardımcı oldu ve kendimi daha iyi ifade etmemi sağladı.”

Ö34: “Düşüncelerimi daha net aktarıyorum.”

“Metni daha kolay yorumlama” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö19: “Bir metni yorumlamak daha kolay.”

Ö20: “Metinleri önceki durumuma göre daha kolay ve iyi yorumluyorum.”

“Üst düzey düşünme becerilerini kullanma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö25: “Sokrat semineri eleştirel düşünmemi sağladı.”

Ö27: “Sokrat semineri ile merak duygum arttı. Hayal gücümü kullanabiliyorum. Metin ve metnin bölümleri arasında bağlantı kurabiliyorum.”

“Okuduğunu anlama becerisine etkisi olmama” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö11: “Çok fazla etkilemedi. Okuduğumu anlıyordum hâlâ anlıyorum.”

Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular.

Deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin eleştirel okuma becerilerine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen SSÖGF’nin 2. sorusu “Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama”, “Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma”, “Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma”, “Konuyu Olumlu ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme” ve “Diğer” sondalarıyla detaylandırılmıştır. 2. soru başlığı altında oluşturulan sondalardan elde edilen cevaplara ait analiz sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri*

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.			
Sonda	Kod	f	%
Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama	Soruları anahtar kelimelerden hareketle cevaplama	1	1.61
	Metnin anahtar kelimelerini bulma	1	1.61
	Zihinde oluşan sorulara cevap bulma	33	53.23
	Metin ile ilgili ön araştırma yapmaya ihtiyaç duyma	4	6.45
	Metni değerlendireceği ölçütleri belirleme	7	11.29
	Metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulama	3	4.84
	Metindeki olay-zaman-mekân-kişi bağlantılarının tutarlılığını değerlendirme	4	6.45
	Metin ile ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görmeye çalışma	6	9.68
	Zihinde oluşan sorulara cevap arama düzeyini etkilememe	3	4.84
Toplam	9	62	100.00
Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma	Neden sonuç ilişkisi kurma	30	60.00
	Metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etme	6	12.00
	Yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapma	9	18.00
	Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma düzeyini etkilememe	5	10.00
Toplam	4	50	100.00
Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma	Kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirme	23	42.59
	Kişisel deneyimleriyle okuduklarını yorumlama	9	16.67
	Kişisel deneyimleriyle okuduklarını anlama	17	31.48
	Kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma becerisini etkilememe	5	9.26
Toplam	4	54	100.00
Konuyu Olumlu Ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme	Metni objektif bir şekilde yorumlama	25	59.52
	Farklı bakış açılarını değerlendirme	10	23.81
	Düşüncelerini rahat aktarma	3	7.14
	Konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme düzeyini etkilememe	4	9.52
Toplam	4	42	100.00
Diğer	Farklı düşünceleri yorumlama	5	25.00
	Kendini geliştirme	2	10.00
	Özgüveni artırma	1	5.00
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma	12	60.00
Toplam	4	20	100.00
Genel Toplam	25	228	100.00

Tablo 23 incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 4 sondaya ilişkin bildirilen 228 görüşün 25 kodda toplandığı görülmektedir.

Sokrat semineri tekniğinin, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci sorunun

"Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. *Eleştirel Okuma Becerisi "Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

2. Sokrat semineri yöntemi ile yürütülen derslerin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Zihinde Oluşan Sorulara Cevap Arama	Soruları anahtar kelimelerden hareketle cevaplama	Ö1	1	1.61
	Metnin anahtar kelimelerini bulma	Ö1	1	1.61
	Zihinde oluşan sorulara cevap bulma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38	33	53.23
	Metin ile ilgili ön araştırma yapmaya ihtiyaç duyma	Ö3, Ö6, Ö20, Ö33	4	6.45
	Metni değerlendireceği ölçütleri belirleme	Ö9, Ö11, Ö15, Ö25, Ö27, Ö34, Ö39	7	11.29
	Metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulama	Ö29, Ö31, Ö39	3	4.84
	Metindeki olay-zaman-mekân-kişi bağlantılarının tutarlılığını değerlendirme	Ö2, Ö6, Ö25, Ö34	4	6.45
	Metin ile ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görmeye çalışma	Ö3, Ö6, Ö8, Ö23, Ö28, Ö39	6	9.68
	Zihinde oluşan sorulara cevap arama düzeyini etkilememe	Ö22, Ö24, Ö31	3	4.84
Toplam	9	62	62	100.00

Tablo 24 incelendiğinde ikinci soruya bağlı "zihinde oluşan sorulara cevap arama" sondasında 62 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 9 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %53.23'ünün soruları anahtar kelimelerden hareketle cevaplamayı, %6.45'inin metnin anahtar kelimelerini bulmayı, %53.23'ünün zihinlerindeki soruları cevaplamayı, %6.45'inin metin ile ilgili ön araştırma yapmayı, %11.29'unun metni değerlendireceği ölçütleri belirlemeyi, %4.84'ünün metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulamayı, %6.45'inin metindeki olay-zaman-mekân-kişi bağlantılarının tutarlılığını değerlendirmeyi öğrendiğini belirttiği görülmektedir. Yine öğrencilerin %9.68'i metinle ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okumaya başladıklarını ve bu sayede farklı bakış açılarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %4.84'ü ise Sokrat seminerinin zihinlerinde oluşan sorulara cevap aramada etkili olmadığını belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin metnin anahtar kelimelerini bulma, zihinlerindeki soruları cevaplama, metinle ilgili ön araştırma yapma, metni değerlendireceği ölçütleri belirleme, metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulama,

metindeki olay-zaman-mekân-kişi bağlantılarının tutarlılığını değerlendirme, metin ile ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görme becerilerini olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "zihinde oluşan sorulara cevap arama" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Soruları anahtar kelimelerden hareketle cevaplama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö1: "Metindeki anahtar kelimeler üzerinden soruları cevaplayabiliyorum."

"Zihinde oluşan sorulara cevap bulma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Sokrat semineri zihnimde oluşan sorulara cevap vermeme yardımcı oldu."

Ö37: "Aklımdaki sorulara cevap aradım ve bulabildim."

"Metin ile ilgili ön araştırma yapmaya ihtiyaç duyma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö3: "Sokrat semineri ile zihnimdeki sorulara cevap aramam gerektiğini öğrendim. Okuyacağımız metinle ilgili ön araştırma yapmaya ihtiyaç duyuyorum."

Ö20: "Artık aklımdaki soruları cevaplayabiliyorum. Bunu yapmak için derslerden önce konu ile ilgili kaynaklara bakıyorum."

"Metni değerlendireceği ölçütleri belirleme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö34: "Metinle ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerim oluyor. Bunları değerlendirmek için bazı maddeler belirliyorum."

Ö39: "Metni yorumlamak için kriterler koyuyorum ve ona göre sorulara cevap arıyorum. Başka kaynaklardan bakarak bilgilerin doğruluğundan emin oluyorum."

"Metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö29: "Seminerde öğrendiklerimi inkılap tarihi dersinde kullandım. Okuduklarımı başka kitaplardan araştırıp karar verdim."

Ö39: "Başka kaynaklardan bakarak bilgilerin doğruluğundan emin oluyorum."

"Metindeki olay-zaman-mekân-kişi uyumunu değerlendirme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö25: "Bazen olaylar kişilerle uyuşmuyormuş bunu öğrendim. Şimdi bir metin okuyunca zihnimde bunu sorguluyorum."

Ö34: "Sokrat seminerinden sonra metindeki olay, zaman gibi unsurlara daha çok dikkat ediyorum. Birbirlerine uygunlar mı diye bakıyorum."

"*Metin ile ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görmeye çalışma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö3: "Sokrat seminerinde bana göre yanlış olan bazı şeylerin doğru olabileceğini öğrendim. Zihnimdeki soruları cevaplayabilmek için bana uymayan düşünceleri artık araştırmam gerektiğini biliyorum."

Ö23: "Aklımdaki soruları cevaplayabilmek için farklı kaynaklara ihtiyacım olduğunu anladım."

"Zihinde oluşan sorulara cevap arama düzeyinde değişiklik olmama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö22: "Bende bu konuda bir değişiklik olmadı."

Ö24: "Eskisi gibiyim. Hâlâ zihnimde oluşan sorulara cevap arayamıyorum."

Sokrat semineri tekniğinin, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci sorunun "Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. *Eleştirel Okuma Becerisi "Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Duygu, Düşünce ve Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma	Neden sonuç ilişkisi kurma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39	30	60.00
	Metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etme	Ö9, Ö13, Ö15, Ö25, Ö35, Ö39	6	12.00
	Yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapma	Ö3, Ö6, Ö8, Ö15, Ö17, Ö27, Ö33 Ö37, Ö38	9	18.00
	Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma düzeyini etkilememe	Ö14, Ö22, Ö24, Ö28, Ö31	5	10.00
Toplam	4	50	50	100.00

Tablo 25 incelendiğinde ikinci soruya bağlı "duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma" sondasında 50 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 4 kod altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde Sokrat semineri tekniği ile öğrencilerin %60.00'ının neden sonuç ilişkisi kurmayı, %12.00'sinin metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etmeyi ve %18.00'inin yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapmayı öğrendiklerini

belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden %10.00'u duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma düzeylerinin değişmediğini ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin neden sonuç ilişkisi kurma, metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etme ve yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapma düzeylerini olumlu yönde etkileyerek eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Neden sonuç ilişkisi kurma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö21: "Neden sonuç ilişkisine olan yaklaşımım arttı. Daha iyi buluyorum."

Ö28: "Artık metinde anlatılan duygu ve düşünceleri biraz daha iyi anlıyorum."

"Metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö9: "Duygu, düşünce ve olaylar arasında bağ kurmayı öğrendim. Farklı şeyler olabileceğini tahmin edebiliyorum."

Ö13: "Neden sonuç ilişkisi kuruyorum ve tahminde bulunuyorum."

"Yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö6: "Sokrat seminerinden sonra metindeki düşünceleri, olayları kıyaslayıp neden sonuç ilişkisi kuruyorum."

Ö17: "Daha önce neden sonuç ilişkisi kuramıyordum. Artık kurabiliyorum. Düşünce, duygu ve olaylar uyumlu mu bakıyorum."

"Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisini etkilememe" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö14: "Eskiden de iyiydim. Bir şey değişmedi."

Ö22: "Bende bu konuda bir değişiklik olmadı."

Sokrat semineri tekniğinin, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci sorunun "Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Eleştirel Okuma Becerisi "Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma	Kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	23	42.59
	Kişisel deneyimleriyle okuduklarını yorumlama	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö13, Ö21, Ö22, Ö36, Ö38	9	16.67
	Kişisel deneyimleriyle okuduklarını anlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö35, Ö36, Ö39	17	31.48
	Kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma becerisini etkilememe	Ö9, Ö16, Ö24, Ö30, Ö37	5	9.26
Toplam	4	54	54	100.00

Tablo 26 incelendiğinde ikinci soruya bağlı "kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma" sondasında 54 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %42.59'unun kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirmeyi, %16.67'sinin kişisel deneyimleriyle okuduklarını yorumlamayı, %31.48'inin kişisel deneyimleriyle okuduklarını anlamayı öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca 5 öğrenci (%9.26) Sokrat seminerinin kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma düzeylerini etkilemediğini ifade etmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirme, okuduklarını yorumlama ve anlama düzeylerini olumlu yönde etkileyerek eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "Kişisel Deneyimlerden Hareketle Okuduğunu Yorumlama ve Anlamlandırma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö23: "Eski tecrübelerimden olayları değerlendirirken yararlanabiliyorum."

Ö26: "Kişisel deneyimlerim ile olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmayı öğrendim."

"Kişisel deneyimleriyle okuduklarını yorumlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö5: "Okuduğumu anlamam ve yorumlamama çok fazla olumlu etkisi oldu. Metinler için deneyimlerimle yorum yapabiliyorum."

Ö22: "Kişisel deneyimlerimle okuduğumu anlamamı ve yorumlamamı sağladı."

"Kişisel deneyimleriyle okuduklarını anlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö8: "Kişisel deneyimlerimden hareketle yorumlamama olumlu etkisi oldu."

Ö10: "Metinleri inceledim. Kişisel deneyimlerimle anlamayı başardım."

"*Kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırmayı etkilememe" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö24: "Bende hiçbir şey değişmedi."

Ö37: "Eskiden de yapabiliyordum."

Sokrat semineri tekniğinin, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci sorunun "Konuyu Olumlu ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. *Eleştirel Okuma Becerisi "Konuyu Olumlu ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Konuyu Olumlu ve Olumsuz Yanlarıyla ve Tarafsız Bir Bakış Açısıyla Değerlendirme	Metni objektif bir şekilde yorumlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	25	59.52
	Farklı bakış açılarını değerlendirme	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö28, Ö30	10	23.81
	Düşüncelerini rahat aktarma	Ö27, Ö28, Ö31	3	7.14
	Konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme düzeyini etkilememe	Ö15, Ö17, Ö22, Ö24	4	9.52
Toplam	4	42	42	100.00

Tablo 27 incelendiğinde ikinci soruya bağlı "konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme" sondasında 42 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %59.52'sinin metni objektif bir şekilde yorumlamayı, %23.81'inin farklı bakış açılarını değerlendirmeyi öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %7.14'ü ise düşüncelerini rahat aktarmaya başladıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca 4 öğrenci (%9.52) Sokrat seminerinin konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla objektif olarak değerlendirmelerini etkilemediğini belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin metni objektif bir şekilde yorumlama, farklı bakış açılarını değerlendirme, düşüncelerini rahat aktarma

düzeylerini olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Metni objektif bir şekilde yorumlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö26: "Sokrat semineri ile konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tarafsız görüyorum."

Ö34: "Artık konuyu tarafsız olarak değerlendirebilirim."

"Farklı bakış açılarını değerlendirme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö9: "Arkadaşlarımın farklı görüşleri oluyor. Onları da değerlendiriyorum."

Ö28: "Okuduğum şeylerde bana uymayan şeyler olabilir. Artık tarafsız kalabilirim."

"Düşüncelerini rahat aktarma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö28: "Daha rahat değerlendiriyorum ve anlatıyorum."

Ö31: "Düşüncelerimi çok rahat anlatıyorum."

"Konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme düzeyini etkilememe" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö17: "Görüşlerim değişmedi."

Ö24: "Bende hiçbir şey değişmedi."

Sokrat semineri tekniğinin, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci sorunun "Diğer" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Eleştirel Okuma Becerisi "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Diğer	Farklı düşünceleri yorumlama	Ö1, Ö7, Ö18, Ö29, Ö30	5	25.00
	Kendini geliştirme	Ö1, Ö23	2	10.00
	Özgüveni artırma	Ö23	1	5.00
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö12, Ö14, Ö20, Ö34, Ö35,	12	60.00
Toplam	4	20	20	100.00

Tablo 28 incelendiğinde ikinci soruya bağlı "diğer" sondasında 20 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %25.00'inin farklı düşünceleri yorumlamayı, %60.00'ının üst düzey düşünme becerilerini

kullanmayı öğrendiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin %10.00'u kendini geliştirme, %5.00'i özgüveni artırma konularında Sokrat seminerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat seminerinin öğrencilerin farklı düşünceleri yorumlama, kendini geliştirme, özgüveni artırma, üst düzey düşünme becerilerini kullanma düzeylerini olumlu olarak etkileyerek eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "diğer" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Farklı düşünceleri yorumlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö1: "Farklı düşünceleri yorumlamamızı ve kendimizi geliştirmemizi sağladı."

Ö7: "Kararsız kalıyordum. Olumlu mu olumsuz mu diye. Ama artık farklı bir fikri yorumlayabiliyorum."

"Kendini geliştirme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö1: "Farklı düşünceleri yorumlamamızı ve kendimizi geliştirmemizi sağladı."

"Özgüveni artırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö23: "Sokrat semineri kendimi değerli hissettiriyor. Özgüvenimi artırıyor."

"Üst düzey düşünme becerilerini kullanma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Eleştirel düşünmeme çok yardımcı oldu."

Ö35: "Hayal gücümü kullanmaya başladım. Sorunlara değişik çözümler bulabiliyorum."

Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular. Deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma tutumlarına etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen SSÖGF'nin 3. sorusu "Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme" ve "Diğer" olmak üzere 2 sonda kullanılarak detaylandırılmıştır. 3. soru başlığı altında oluşturulan sondalardan elde edilen cevaplara ait analiz sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuma Tutumlarına Etkisine Yönelik Görüşleri*

3. Sokrat semineri tekniğinin, okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.			
Sonda	Kod	f	%
Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	Okumaya ilgiyi artırma	29	58.00
	Okumayı sevme	3	6.00
	Okumayı yararlı bulma	3	6.00
	Okuma ile duyguları daha rahat ifade etme	5	10.00
	Okuma ile düşünceleri daha rahat ifade etme	6	12.00
	Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme düzeyini etkilememe	4	8.00
Toplam	6	50	100.00
Diğer	Okumaya yönelik özgüven oluşturma	2	10.00
	Okumayı güzel hâle getirme	3	15.00
	Okuma ile empati kurma	2	10.00
	Okuma ile kişisel gelişime katkı sağlama	3	15.00
	Okumaya vakit ayırma	3	15.00
	Okuyarak yeni şeyler keşfetme	3	15.00
	Okuma ile çok boyutlu düşünme	4	20.00
Toplam	7	20	100.00
Genel Toplam	13	70	100.00

Tablo 29 incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma tutumlarına etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 2 sondaya verilen 70 görüşün 13 kodda toplandığı görülmektedir.

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma tutumlarına etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan üçüncü sorunun "okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Okumaya Yönelik Tutum "Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

3. Sokrat semineri tekniğinin, okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	Okumaya ilgiyi artırma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38	29	58.00
	Okumayı sevme	Ö2, Ö3, Ö6	3	6.00
	Okumayı yararlı bulma	Ö2, Ö29, Ö39	3	6.00
	Okuma ile duyguları daha rahat ifade etme	Ö3, Ö8, Ö28, Ö34, Ö37	5	10.00
	Okuma ile düşünceleri daha rahat ifade etme	Ö3, Ö8, Ö19, Ö27, Ö31, Ö35	6	12.00
	Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme düzeyini etkilememe	Ö2, Ö7, Ö8, Ö24	4	8.00
Toplam	6	50	50	100.00

Tablo 30 incelendiğinde üçüncü soruya bağlı "okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme" sondasında 50 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 6 kod altında toplandığı

görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %6.00'sının okumayı sevmeye, %6.00'sının okumayı yararlı bulmaya, %10.00'unun okuma ile duygularını daha rahat ifade etmeye ve %12.00'sinin okuma ile düşüncelerini daha rahat ifade etmeye başladıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %58'i Sokrat semineri ile okumaya yönelik ilgilerinin arttığını ifade ederken öğrencilerin %8.00'i ise okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini etkilemediğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin; öğrencilerin okumaya ilgiyi artırma, okumayı sevme, okumayı yararlı bulma, okuma ile duyguları ve düşünceleri daha rahat ifade etme düzeylerini artırarak okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"*Okumaya ilgiyi artırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö21: "Kitap okumaya ilgimi artırdığı için mutluyum."

Ö30: "Olumsuz düşüncelerim azaldı ve çok iyi oldu. İlgim arttı."

"Okumayı sevme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Okumayı şimdi daha çok seviyorum."

Ö3: "Okumayı zaten seviyordum. Şimdi de daha çok seviyorum."

"*Okumayı yararlı bulma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:*

Ö29: "Seminerler ile okumanın yararlı yanlarını daha iyi anladım."

Ö39: "Sokrat semineri okumanın yararını gösterdi."

"Okuma ile duyguları daha rahat ifade etme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö28: "Duygularımı ve düşüncelerimi ifade ederken çok rahatım."

Ö34: "Okuduklarımla ilgili duygularımı kolay anlatıyorum."

"Okuma ile düşünceleri daha rahat ifade etme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö28: "Düşündüklerimi kolay anlatıyorum."

Ö35: "Sokrat semineri ile düşüncelerimi ifade etmek çok rahat."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma tutumlarına etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan üçüncü sorunun "Diğer" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. *Okumaya Yönelik Tutum "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

3. Sokrat semineri tekniğinin, okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Diğer	Okumaya yönelik özgüven oluşturma	Ö2, Ö23	2	10.00
	Okumayı güzel hâle getirme	Ö25, Ö31, Ö32	3	15.00
	Okuma ile empati kurma	Ö19, Ö38	2	10.00
	Okuma ile kişisel gelişime katkı sağlama	Ö5, Ö10, Ö11	3	15.00
	Okumaya vakit ayırma	Ö38, Ö19, Ö39	3	15.00
	Okuyarak yeni şeyler keşfetme	Ö8, Ö27, Ö38	3	15.00
	Okuma ile çok boyutlu düşünme	Ö3, Ö6, Ö11, Ö26	4	20.00
Toplam	7	20	20	100.00

Tablo 31 incelendiğinde üçüncü soruya bağlı "diğer" sondasında 20 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 7 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %10.00'unun okumaya yönelik özgüvenlerinin, %10.00'unun okuma ile empati kurma becerilerinin, %15.00'inin kişisel gelişimlerinin, %15.00'inin yeni şeyler keşfetme becerilerinin ve %20.00'sinin çok boyutlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %15.00'i Sokrat seminerinin okumayı güzel hâle getirdiğini, %15.00'i artık okumaya daha fazla vakit ayırmaya başladıklarını belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin; öğrencilerin okumaya yönelik özgüven oluşturma, okumayı güzel hâle getirme, empati kurma, kişisel gelişime katkı sağlama, okumaya vakit ayırma, yeni şeyler keşfetme, çok boyutlu düşünme becerilerini artırarak okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "diğer" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okumaya yönelik özgüven oluşturma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Bazen okuduklarımı anlayamayacağımı düşünüyordum. Bu görüşüm değişti."

Ö23: "Hayatımda bazı şeyler değişti. Kendime güveniyorum. "

"Okumayı güzel hâle getirme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö25: "Çok güzeldi."

Ö32: "Dersler daha güzel."

"Okuma ile empati kurma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö19: "Şu an yazarı ve arkadaşlarımı anlamam daha kolay."

Ö38: "Kendimi kahramanın yerine koymayı, onun gibi düşünmeyi öğrendim. Daha çok kitap okumak istiyorum."

"Okuma ile kişisel gelişime katkı sağlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö5: "Okumanın beni geliştireceğini anladım."

Ö11: "Okuyup yorumladıkça kişisel olarak gelişimim artabilirmiş bunu öğrendim."

"Okumaya vakit ayırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö38: "Sokrat semineri ile boş zamanlarımda kitap okumak ve yorumlamak istiyorum."

Ö39: "Artık daha fazla okuyorum."

"Okuyarak yeni şeyler keşfetme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö27: "Yeni şeylere ulaşmak için Sokrat semineri ile okumak iyi oluyor."

Ö38: "Okumak keşfetmekmiş."

"Okuma ile çok boyutlu düşünme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö11: "Okumaya yönelik tutumum çok olumlu. Çünkü Sokrat semineri ile farklı yönleri görebilir ve yorumlayabilirim."

Ö26: "Bir durumun farklı yönlerini düşünmeyi öğrendim. Eskiden bilmiyordum."

Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular.

Deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma motivasyonlarına etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen dördüncü soru "Okumaya İstekli Olma", "Okumaya Merak Duyma" ve "Diğer" olmak üzere 3 sonda kullanılarak detaylandırılmıştır. 4. soru başlığı altında oluşturulan sondalardan elde edilen cevaplara ait analiz sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. *Öğrencilerin Sokrat Semineri Tekniğinin Okuma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Görüşleri*

4. Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.			
Sonda	Kod	f	%
Okumaya İstekli Olma	Okuma isteğini artırma	28	63.64
	Daha hızlı okuma ve anlama	2	4.55
	Okumaktan zevk alma	6	13.64
	Okumayı sevme	6	13.64
	Okumaya istekli olma düzeyini etkilememe	2	4.55
Toplam	5	44	100.00
Okumaya Merak Duyma	Metnin mesajını merak etme	3	7.50
	Metnin arka planındaki anlamları merak etme	3	7.50
	Okumaya yönelik merak uyandırma	31	77.50
	Okumaya merak duyma düzeyini etkilememe	3	7.50
Toplam	4	40	100.00

Tablo 32. *(Devamı)*

Diğer	Okuma motivasyonunu artırma	2	8.00
	Başarılı olmak için okuma	5	20.00
	Okumak için sabırsızlanma	3	12.00
	Bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okuma	10	40.00
	Okumaya gereksinim duyma	5	20.00
Toplam	5	25	100.00
Genel Toplam	14	109	100.00

Tablo 32 incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 3 sondaya verilen 109 görüşün 14 kodda toplandığı görülmektedir.

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma motivasyonlarına etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan dördüncü sorunun "Okumaya İstekli Olma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Okumaya İstekli Olma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

4. Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Okumaya İstekli Olma	Okuma isteğini artırma	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38	28	63.64
	Daha hızlı okuma ve anlama	Ö1, Ö21	2	4.55
	Okumaktan zevk alma	Ö7, Ö18, Ö24, Ö31, Ö35, Ö37	6	13.64
	Okumayı sevme	Ö3, Ö8, Ö14, Ö28, Ö29, Ö39	6	13.64
	Okumaya istekli olma düzeyini etkilememe	Ö2, Ö5	2	4.55
Toplam	5	44	44	100.00

Tablo 33 incelendiğinde dördüncü soruya bağlı "okumaya istekli olma" sondasında 44 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %63.64'ünün okumaya yönelik isteğini artırdığını, %4.55'inin daha hızlı okuma ve anlamalarını sağladığını, %13.64'ünün okumaktan zevk almaya başladığını ve %13.64'ünün okumayı sevmeye başladığını ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca 2 öğrenci (%4.55) Sokrat semineri tekniğinin okumaya istekli olma düzeylerinde etkili olmadığını belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okumaya yönelik isteğini artırma, daha hızlı okuma ve anlama, okumaktan zevk alma ve okumayı sevme düzeylerini artırarak öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu olumlu etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "okumaya istekli olma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okuma isteğini artırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö23: "Eskiden okuduğumu tam anlamıyordum. Artık hevesim gelmeye başladı."

Ö38: "Okumaya isteğim arttı."

"Daha hızlı okuma ve anlama" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö1: "Evet, istekliyim çünkü daha hızlı anlayıp yorumlayabildim."

Ö21: "Okuduklarımızı daha hızlı anlıyorum."

"Okumaktan zevk alma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö18: "Artık okuduğum şeyler çok zevkli geliyor."

Ö31: "Kesinlikle daha iyi anladığımdan daha zevkli hâle geldi."

"Okumayı sevme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö3: "Sokrat semineri ile okumayı daha fazla seviyorum."

Ö29: "Okumaya daha fazla istekliyim ve seviyorum."

"Okumaya istekli olma düzeyini etkilememe" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: "Eskiden de okumaya istekliydim. Hâlâ öyle."

Ö5: "Değiştirmedi."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma motivasyonlarına etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan dördüncü sorunun "Okumaya Merak Duyma" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Okumaya Merak Duyma" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

4. Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Okumaya Merak Duyma	Metnin mesajını merak etme	Ö1, Ö8, Ö15	3	7.50
	Metnin arka planındaki anlamları merak etme	Ö1, Ö28, Ö35	3	7.50
	Okumaya yönelik merak uyandırma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, 029, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	31	77.50
	Okumaya merak duyma düzeyini etkilememe	Ö2, Ö7, Ö24	3	7.50
Toplam	4	40	40	100.00

Tablo 34 incelendiğinde dördüncü soruya bağlı "okumaya merak duyma" sondasında 40 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %7.50'sinin metnin mesajını merak etmeye, %7.50'sinin metnin arka planındaki anlamları merak etmeye, %77.50'sinin okumaya yönelik meraklarını artmaya başladığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca 3 öğrenci (%7.50) Sokrat seminerinin okumaya merak duyma düzeylerini etkilemediğini belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin metnin mesajını merak etme, metnin arka planındaki anlamları merak etme, okumaya yönelik merak uyandırma düzeylerini artırarak okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "okumaya merak duyma" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Metnin mesajını merak etme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö8: "Sokrat semineri okuduklarımın mesajlarını merak etmemi sağladı."

Ö15: "Okuduklarımda yazarın anlatmak istediklerini öğrenmek istiyorum."

"Metnin arka planındaki anlamları merak etme" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö28: "Okuduğum şeylerde gizli anlamları merak etmeye başladım."

Ö35: "Metnin arkasındaki düşünceleri bulmayı merak ediyorum."

"Okumaya yönelik merak uyandırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö20: "Kesinlikle daha merak uyandırıyor."

Ö21: "Olayları daha iyi anladığım için kitaplardaki olayları daha çok merak edip okumak istiyorum."

"Okumaya merak duyma düzeyini etkilememe" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö7: "Hiç değişiklik olmadı."

Ö24: "Eskiden de meraklıydım. Hâlâ aynı."

Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma motivasyonlarına etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan dördüncü sorunun "Diğer" sondasına ilişkin içerik analizi Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. *Okumaya Yönelik Motivasyon "Diğer" Sondasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

4. Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.				
Sonda	Kod	Görüş Bildiren Öğrenci	f	%
Diğer	Okuma motivasyonunu artırma	Ö3, Ö12	2	8.00
	Başarılı olmak için okuma	Ö2, Ö8, Ö19, 34, Ö37	5	20.00
	Okumak için sabırsızlanma	Ö4, Ö25, Ö35	3	12.00
	Bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okuma	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27, Ö38, Ö37	10	40.00
	Okumaya gereksinim duyma	Ö2, Ö5, Ö8, Ö19, Ö39	5	20.00
Toplam	5	25	25	100.00

Tablo 35 incelendiğinde dördüncü soruya bağlı "diğer" sondasında 25 görüş belirtildiği ve bu görüşlerin 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin %20,00'sinin başarılı olmak için okumaya, %40.00'ının bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okumaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %20.00'si okumaya gereksinim duyma, %12.00'si okumak için sabırsızlanma ve %8.00'i okuma motivasyonu düzeylerinin arttığını belirtmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin; başarılı olmak için okuma, okumak için sabırsızlanma, bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okuma, okumaya gereksinim duyma düzeylerini artırarak öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu etkilediği söylenebilir.

SSÖGF'de yer alan "diğer" sondasına öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okuma motivasyonunu artırma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö3: "Okuma motivasyonum arttı."

Ö12: "Sokrat semineri sayesinde okuma motivasyonum çok daha iyi oldu."

"Başarılı olmak için okuma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö19: "Sokrat semineri ile başarılı olmak için okumaya başladım."

Ö37: "Sokrat semineri ile başarımın artacağını düşünüyorum.

"Okumak için sabırsızlanma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö4: "Sokrat dersleri için sabırsızım."

Ö25: "Güzel parçalar okumak için sabırsızlanıyorum."

Bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okuma" koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö20: "Okudukça daha çok bilgi edinebiliriz."

Ö38: “Okuyarak öğrenebilirim. İnternete gerek yok.”

“Okumaya gereksinim duyma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri:

Ö2: “Bilgi edinmek için okumaya ihtiyacımız var.”

Ö19: “Artık okumanın bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı ile İlgili Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Eleştirel Okuma Ölçeği”, “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi ile ilgili nicel bulgular tespit edilmiştir. Elde edilen nicel bulgular, 4 sorundan oluşan “Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel bulgularla karşılaştırılmış ve bulguların doğruluğu ve tutarlılığı belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı. Araştırmanın nicel boyutunda Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Test sonucunda deney 1 ve deney 2 grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında önemli bir fark olmadığı, son-test ve izleme testlerinde ise deney grupları lehine olumlu yönde bir fark oluştuğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise “Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu”nun 1. sorusu olan “Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin; “ön bilgilerle metni yorumlama, ön bilgileri kullanma, ön bilgileri kullanarak metni kavrama, metinden zevk alma, ön bilgilerinden hareketle metne odaklanma, anahtar kelimelerden hareketle metni kavrama, metnin ana mesajı dışındaki ayrıntılara odaklanmama, yazılı bir metindeki ayrıntıları anlama, metni daha dikkatli okuma, akran öğrenmesi sağlama, metinden hareketle kelimelerin anlamını bulma, metnin ana mesajını bulma, farklı yorumlar yapma, metnin konusunu bulma, metne yönelik soruları cevaplama, metin mesajını daha çabuk kavrama, metindeki mesajları sıralama, okumayı kolaylaştırma, daha kısa sürede metni kavrama, metindeki gizli anlamları çıkarma, okuduğunu anlama becerisini geliştirme, düşüncelerini daha iyi ifade etme, metni daha kolay yorumlama, üst düzey düşünme becerilerini kullanma” düzeylerini etkileyerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır.

Nicel ve nitel araştırma bulguları karşılaştırıldığında Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili nitel bulguların nicel bulguları desteklediği, dolayısıyla araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle araştırmada elde edilen sonuçların tutarlı olduğu ve araştırma sonuçlarının güvenirliğini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı. Araştırmanın nicel boyutunda Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. EOÖ deney 1, deney 2 ve kontrol grupları ön-test puan ortalamaları arasında tüm boyutlarda anlamlı düzeyde bir fark olmadığı, ancak son-test ve izleme testi puanları arasında deney grupları lehine bir fark oluştuğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu"nun 2. sorusu olan "Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusuyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin "soruları anahtar kelimelerden hareketle cevaplama, metnin anahtar kelimelerini bulma, zihinde oluşan sorulara cevap bulma, metin ile ilgili ön araştırma yapmaya ihtiyaç duyma, metni değerlendireceği ölçütleri belirleme, metinde sunulan bilgilerin doğruluğunu sorgulama, metindeki olay-zaman-mekân-kişi bağlantılarının tutarlılığını değerlendirme, metin ile ilgili aynı konuda yazılan farklı metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görmeye çalışma, neden sonuç ilişkisi kurma, metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etme, yardımcı düşünceler arasında karşılaştırma yapma, kişisel deneyimleriyle olayları ilişkilendirme, kişisel deneyimleriyle okuduklarını yorumlama, kişisel deneyimleriyle okuduklarını anlama, metni objektif bir şekilde yorumlama, farklı bakış açılarını değerlendirme, düşüncelerini rahat aktarma, farklı düşünceleri yorumlama, kendini geliştirme, özgüveni artırma, üst düzey düşünme becerilerini kullanma" düzeylerini pozitif yönde etkilediği yönündeki görüşlerinden hareketle Sokrat seminerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

Nicel ve nitel bulgular karşılaştırıldığında Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi ile ilgili nitel bulguların nicel bulguları doğruladığı; bu nedenle de araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğu ve güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma Tutumu ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı. Araştırmanın nicel boyutunda, Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

EDOTMÖ "Serbest Dijital", "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ancak "Akademik Kâğıt" alt boyutunda ise kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarında ise deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının EDOTMÖ "Serbest Dijital" boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı; "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" boyutlarında ise deney grupları lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. İzleme testi puanlarında ise "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" boyutları puan ortalamalarının deney grupları lehine olumlu yönde arttığı, "Serbest Dijital" boyutu puan ortalamalarında ise deney 1 ve kontrol grubu lehine artış olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu"nun 3. sorusu olan "Sokrat semineri tekniğinin, okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgular, Sokrat seminerinin öğrencilerin "okumaya ilgiyi artırma, okumayı sevme, okumayı yararlı bulma, okuma ile duyguları ve düşünceleri daha rahat ifade etme, okumaya yönelik özgüven oluşturma, okumayı güzel hâle getirme, okuma ile empati kurma ve kişisel gelişime katkı sağlama, okumaya vakit ayırma, okuyarak yeni şeyler keşfetme, okuma ile çok boyutlu düşünme" düzeylerini artırarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Elde edilen nitel ve nicel bulgular karşılaştırıldığında Sokrat Semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili nitel bulguların nicel bulguları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının tutarlı ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Okuma Motivasyonu ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı. Araştırmanın nicel boyutunda Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. OMÖ ön-testi sonucunda deney 1, deney 2 ve kontrol grupları ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür. Ölçeğin son testinde "Önem ve Özen" boyutunda deney gruplarının lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, "Rekabet" boyutunda deney 2 grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun, "Sosyal Çevre" boyutunda deney 1 grubunun puan ortalamasının deney 2 grubunun puan ortalamasından anlamlı düzeyde olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçeğin "Kitap Türü ve Niteliği" boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ölçeğin izleme testinde ise "Önem ve Özen" boyutunda deney gruplarının puan ortalamalarının kontrol grubunun puan

ortalamasından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğinin "Rekabet", "Sosyal Çevre", "Kitap Türü ve Niteliği" boyutlarına ait puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu"nun 4. sorusu olan "Sokrat semineri tekniğinin, okuma motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız." sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Sokrat seminerinin öğrencilerin "isteği artırma, daha hızlı okuma ve anlama, okuduğundan zevk alma, okumayı sevme, metnin mesajını merak etme, metnin arka planındaki anlamları merak etme, okumaya yönelik merak uyandırma, okuma motivasyonunu artırma, başarılı olmak için okuma, okumak için sabırsızlanma, bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için okuma ve okumaya gereksinim duyma" düzeylerini pozitif etkileyerek okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ancak okuma motivasyonunun yeterli düzeyde kalıcı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları doğruladığı, bu nedenle de araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştiren araştırmanın sonuçları özetlenmiş, sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilmiş, tartışılmış ve araştırma sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

Nicel Sonuç ve Tartışma

"Nicel Sonuç ve Tartışma" başlığı altında Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma problemi olan "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son test başarı puanları karşılaştırıldığında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu farkın deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine izleme testi puan ortalamalarına göre de deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için kullanılabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan birçok araştırma olduğu görülmektedir. Kurniasari ve Setyaningsih (2020) tarafından gerçekleştirilen karma yöntem araştırmasında Endonezce öğrenen öğrencilerin yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme gibi düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna yer verilmiştir. Waddell (2021) de araştırmasında Sokrat

semineri tekniğinin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Sokrat seminerinin dil öğretiminde ve okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanıldığı araştırmalarda da olumlu sonuçlar rapor edilmiştir (Epçaçan, 2013; Walters, 2022; Watkins, 2017; Worley, 2019). Kocaöz (2019) ise araştırmasında Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kocaöz, araştırmasını Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 2 ders saatinde gerçekleştirmiştir. Uygulama süresi ve branş farklı nedeniyle Kocaöz'ün araştırmasının sonuçlarının bu araştırma sonucu ile paralellik göstermediği düşünülebilir. Dolayısıyla genel olarak alanyazındaki araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir.

Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma problemi olan "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi "Eleştirel Okuma Ölçeği" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Sokrat semineri tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini Eleştirel Okuma Ölçeği'nin "Konu", "Metin", "Okur" ve "Yazar" olmak üzere bütün boyutlarında olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin büyük bir oranda kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini gelişmesinde etkili olduğu ve eleştirel okuma becerisini geliştirmek için kullanılabileceği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç alanyazın temelinde değerlendirildiğinde yapılan farklı araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir. Fajaria (2013) tarafından yapılan araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Konuya ilişkin bir başka araştırma İngilizce öğretiminde Acim (2018) tarafından yapılmış ve olumlu sonuçlar rapor edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki Sokrat seminerinin eleştirel okuma becerisine yönelik çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca alanyazında kullanılan farklı strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu etkilediğine ilişkin (Belet, 2011; Okur, 2019; Tan-Hatun & Kurtlu, 2019) araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmış olup Sokrat seminerinin farklı strateji, teknik ve yöntemler gibi eleştirel okuma becerisini geliştirmede kullanılabilecek bir teknik olduğu ve bu bağlamda araştırma sonuçlarının alandaki diğer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Okuma Tutumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Üçüncü araştırma problemi olan "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi "Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin son testinden elde edilen sonuçlara göre Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" boyutlarında deney grupları lehine olumlu etkilediği belirlenmiştir. İzleme testinde ise "Serbest Kâğıt", "Akademik Dijital" ve "Akademik Kâğıt" boyutları puan ortalamalarının deney grupları lehine, "Serbest Dijital" boyutunda ise deney 1 ve kontrol grupları lehine bir artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu tutumun kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında Sokrat seminerinin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu etkilediği rapor edilen araştırmalara ulaşmıştır (Epçaçan,2013; Pane, 2015). Castell ve Bridges (2007) de araştırmaların da Sokrat seminerinin öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini artırdığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve sonucun alanyazındaki sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Ayrıca alanyazın taramasında farklı strateji, yöntem, tekniklere göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediğinin tespit edildiği çalışmalara da (Yaman & Dağtaş, 2013; Yurdakal & Kırmızı, 2020) ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma sonuçlarının farklı strateji, yöntem, tekniklerin okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılan araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Okuma Motivasyonu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Dördüncü araştırma problemi olan "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarına etkisi nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarına etkisi "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Sokrat seminerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin "Önem ve Özen", "Rekabet" ve "Sosyal Çevre" boyutlarında olumlu etkilediği ancak ölçeğin "Önem ve Özen" boyutu haricindeki boyutlarında okuma motivasyonlarının kalıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; Sokrat semineri sadece uygulama sürecinde

kullanılmış; uygulama süreci sonrasında uygulanan son test ve kalıcılık testi arasında geçen sürede ise dersler, mevcut müfredata göre yürütülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının kalıcı olmamasının nedeni, Sokrat seminerinin son test ve kalıcılık testi arasındaki sürede uygulanmamasına bağlı olarak öğrencilerde oluşan motivasyonun sönmüş olabileceğiyle açıklanabilir.

Alanyazın incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin motivasyon üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu rapor eden birçok çalışma bulunduğu görülmektedir (Acim, 2018; Mee, 2000; Polite & Adams, 1997; Roberson, 2013; Strong, 1997; Tredway, 1995). Worley (2019) araştırmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Watkins (2017) de Sokrat seminerinin aday öğretmenlerin içerik okumadaki motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığını ifade etmiştir. Dolayısıyla Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine alanyazın incelendiğinde farklı strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilediğine yönelik (Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2018; Topçam, 2021; Yurtbakan vd., 2020) birçok araştırmaya ulaşılmaktadır. Bu bağlamda bir öğretim tekniği olarak Sokrat seminerinin, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki olumlu yönde etkisinin alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Nitel Sonuç ve Tartışma

"Nitel Sonuç ve Tartışma" başlığı altında araştırmanın nitel boyutu ile ilgili sonuçlar açıklanmış ve nitel bulgularla nicel bulguların tutarlılığı incelenmiştir.

Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Sokrat semineri tekniğinin uygulama sürecine yönelik görüşleri "Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda deney gruplarında yer alan öğrencilere 14 sondayla derinleştiren 4 ana soru yöneltilmiştir. Beşinci araştırma problemi olan "Sekizinci sınıf öğrencilerinin Sokrat semineri tekniğinin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlar açıklanmış.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma. Öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuduklarını anlama becerilerine etkisine yönelik görüşleri Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu'nun 4 sondadan oluşan 1. sorusu ile belirlenmiştir. İlk üç sondadan elde edilen sonuçlara göre Sokrat seminerinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme, yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma ve yazılı bir materyalde yazarın

vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma becerilerini geliştirerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 4. sondaya verdikleri yanıtlardan Sokrat semineri tekniğinin okumayı kolaylaştırma, daha kısa sürede metni kavrama, metindeki gizli anlamları çıkarma, düşünceleri daha iyi ifade etme, metni daha kolay yorumlama, üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Acim (2018) "The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. Journal of Educational Research and Practice" adlı nitel araştırmasında yaptığı gözlemle Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Epçaçan (2013) nitel görüşme bulgularıyla nicel bulguları desteklediği araştırmasında Sokrat seminerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine önemli ölçüde etkisi olduğunu belirlemiştir. Waddell (2021), Walters (2022) ve Peters (2015) da araştırmalarında Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini rapor etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının genel olarak alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma. Öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin eleştirel okuma becerilerine etkisine yönelik görüşleri Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu'nun 5 sondadan oluşan 2. sorusu ile belirlenmiştir. Öğrencilerin ilk 4 sondaya verdikleri cevaplar incelendiğinde Sokrat seminerinin zihinde oluşan sorulara cevap arama; duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma; kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini etkilediğini; bu bağlamda eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 5. sondaya verdikleri cevaplar, Sokrat semineri tekniğinin farklı düşünceleri yorumlama ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek eleştirel okuma becerilerini olumlu etkilediğini düşündüklerini göstermiştir.

Araştırma sonuçları alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Acim (2018) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada Sokrat seminerinin okumaya yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir. Waddell (2021) de araştırmasında Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin Sokrat semineri ile yürütülen dersler sonucunda eleştirel okuma becerilerinin geliştiğini kaydetmiştir. Walters (2022) da araştırmasında Sokrat seminerinin öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerini desteklediği

sonucuna yer vermiştir. Bu bağlamda alanyazın temelinde değerlendirildiğine araştırma sonucunun, alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Alanyazında Sokrat seminerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Bernasconi, 2010; Cleveland, 2015; Copeland, 2005; Kalelioğlu & Gülbahar, 2014; Le & DeFilippo, 2008; Peters, 2015; Polite & Adams, 1997; Watkins, 2017). Araştırmalar her ne kadar eleştirel düşünme becerisi üzerine yoğunlaşmış olsa da eleştirel düşüncenin oluşmasında eleştirel okumanın payı göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının, bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma. Öğrencilerin Sokrat semineri tekniğinin okuma tutumlarına etkisine yönelik görüşleri Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu'nun 2 sondadan oluşan 3. sorusu ile belirlenmiştir. Öğrenci cevapları Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okumaya ilgilerini artırdığını; okumayı sevmelerini ve yararlı bulmalarını sağladığını; düşünce ve duygularını daha rahat ifade etme, yeni şeyler keşfetme, çok boyutlu düşünme ve empati kurma becerilerini geliştirdiğini; kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini; okumaya yönelik özgüvenlerini artırdığını ve okumayı güzel bir etkinlik hâline getirdiğini düşündüklerini ve bu doğrultuda okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Epçaçan (2013) karma yöntem temelinde yürüttüğü araştırmasında Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sokrat seminerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisini irdeleyen bir diğer önemli çalışma ise Pane (2015) tarafından yürütülmüştür. Pane; Cornell not alma tekniği, çalışma kılavuzları, Sokratik seminer tekniklerinin okuma üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında 3 tekniğin de öğrencilerin okumaktan zevk alma, okumaya önem verme, aktif katılım, iletişim kurma ve akrandan öğrenme düzeylerini artırdığını ve bu minvalde öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında olumlu bir gelişme olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca alanyazında Sokrat seminerinin öğrencilerin derslere yönelik ilgi (Watkins, 2017), aktif katılım (Aman, 2018; Castell & Bridges, 2007; Robinson, 2022; Watkins, 2017), dersi eğlenceli bulma (Koellner-Clark vd., 2002; McClain, 2016) ve rahat hissetme (Aman, 2018; McClain 2016) düzeylerini artırdığına dair nitel ve nicel araştırmalar bulunmaktadır.

Tüm bu unsurların derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında alanyazındaki araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma. Öğrencilerin, Sokrat semineri tekniğinin okuma motivasyonlarına etkisine yönelik görüşleri Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu'nun 3 sondadan oluşan 4. sorusu ile belirlenmiştir.

Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ulaşmak istedikleri konulara yönelmekte ve motive olmaktadır. İlk iki sondadan elde edilen sonuçlar Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okumaya isteklerini ve meraklarını artırarak okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin 3. sondada başarılı olmak ve bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek amacıyla okumaya yöneldiklerini, okuma etkililiklerine katılmak için sabırsızlanmaya başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. "Başarılı olmak ve bir konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek amacıyla okumaya yönelmek" motivasyonun temelinde yer alan ihtiyaç dürtüsünü karşılamaktadır. Ayrıca sabırsızlanma da motivasyona yönelik gösterilen çabanın yoğunluğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Sokrat semineri tekniğini öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir teknik olarak gördükleri ve bu tekniğin öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri ifade edilebilir.

Sokrat seminerinin öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisine yönelik yürütülen araştırmalar incelendiğinde, Sokrat seminerinin öğrencilerin okuma motivasyonu artırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Watkins (2017) öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmasında Sokrat seminerinin öğretmenlerin içerik okumadaki motivasyonunu artırdığını rapor etmiştir. Acim (2018) ve Worley (2019) de araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Özetle bu araştırmanın sonucu ile alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Alanyazında Sokrat semineri tekniğinin motivasyonu artırdığına yönelik farklı araştırmalar da (Mee, 2000; Roberson, 2013; Strong, 1997; Tredway, 1995; Vincent-Hogshead, 2017) bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırmaların okuma becerisine yönelik yürütülmüş olmasalar da motivasyonu konu almaları bakımından bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte oldukları söylenebilir.

Nicel ve Nitel Bulguların Tutarlılığı ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve

motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Sokrat semineri tekniğinin sınıf içinde olumlu grup etkileşimini (McClain, 2016; Pihlgren, 2008b), eleştirel düşünme becerisini (Acim; 2018; Bernasconi, 2010; Cleveland, 2015; Copeland, 2005; Kalelioğlu & Gülbahar, 2014; Le & DeFilippo, 2008; Peters, 2015; Polite & Adams, 1996; Polite & Adams, 1997; Strong, 1997; Tredway, 1995; Watkins, 2017), öğrencilerin saygı ve özgüvenini (Bernasconi, 2010), okuduğunu anlama becerisini (Acim; 2018; Epçaçan, 2013; Peters, 2015; Waddell, 2021; Walters, 2022; Worley, 2019), okumaya yönelik tutumu (Epçaçan, 2013; Pane, 2015), okumaya ve derse karşı motivasyonu (Acim, 2018; Mee, 2000; Polite & Adams, 1997; Roberson, 2013; Strong, 1997; Tredway, 1995; Vincent Hogshead, 2017; Watkins; 2017), yaratıcı düşünme becerisini (Watkins, 2017), eleştirel okuryazarlık becerisini (Walters, 2022), derse katılımını (Castell & Bridges, 2007; Vincent Hogshead, 2017), tarihsel empati kapasitesini (Kohlemeier, 2006), yazma becerisini (Chesser vd., 1997), işbirlikçi çalışmayı (Aman, 2018), iletişim becerisini (Pane, 2015) geliştirdiğini ortaya koyan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Alanyazında Kocaöz (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı ancak Sokrat semineri tekniğine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu rapor edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki araştırmalarla büyük bir oranda doğru orantılı olduğu ve alanyazındaki sonuçları desteklediği söylenebilir.

Araştırmada nicel sonuçlar, nitel veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmiş ve öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri okuduğunu anlama, eleştirel okuma, okumaya yönelik tutum ve motivasyon temalarında değerlendirilmiş; öğrenci görüşlerinin büyük bir oranda olumlu yönde olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın nicel sonuçlarının nitel sonuçlarıyla tutarlı olduğu ve desteklendiği, bu durumun da araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırdığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği ve uygulama sürecine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada 4 temel dil becerisinden "okuma" becerisi üzerine odaklanılmıştır. Sokrat seminerinin öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirmeye yönelik farklı okul kademesi ve sınıf düzeylerinde araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin iç/dış çember formatı kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda tekniğin farklı formatları karşılaştırılarak etkililik düzeyleri belirlenebilir.
- Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisi belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda Sokrat semineri tekniği ile farklı okuma yöntem ve teknikleri karşılaştırılarak öğrencilerin okuma becerilerini etkileme düzeyleri araştırılabilir.
- Bu araştırma Türkçe dersi temelinde yürütülmüştür. Sokrat semineri tekniğine ilişkin farklı derslerde de araştırmalar yürütülebilir. Araştırmalar yüz yüze veya çevrim içi eğitime göre planlanabilir.
- Eleştirel okuma, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini destekleyen önemli bir beceridir. Bu nedenle yürütülecek araştırmalarda Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine hatta üst düzey düşünme becerilerine etkisine odaklanılabilir.
- Sokrat semineri tekniği öğrencilere, birbirlerinin davranışlarını değerlendirme imkânı sunan ve akran öğrenmesi sağlayan bir tekniktir. Bu bağlamda Sokrat semineri tekniğinin öğrenci davranışlarına ve akran öğrenmesine etkisi araştırılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sokrat semineri tekniğini uygulayacak öğretmenlerin teorik bilginin yanında uygulamaya dayalı deneyim sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle Sokrat semineri tekniği ile derslerini yürütecek öğretmenlerin, ilk uygulamalarını yapmadan önce bir Sokrat seminerine gözlemci olarak katılması ya da Sokrat semineri tekniğinin uygulanmasına yönelik hazırlanan videoları izlemesi önerilebilir.
- Sokrat semineri tekniğinde öğrenciler, aktif durumdadır. Öğrencilerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için seminer tekniği ile ilgili teorik ve

uygulamaya yönelik bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerinin, bir Sokrat seminerine gözlemci olarak katılımını ya da konu ile ilgili video izlemesini sağlayarak bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlayabilirler.

- Bu araştırmada Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler Sokrat semineri tekniğini, derslerinde bir okuma yöntemi olarak kullanabilirler.
- Günüzümde eğitim ortamlarında, yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrim içi eğitim de önemli düzeyde kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenler, Sokrat semineri tekniği ile yürütülecek dersleri hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitime göre planlayıp uygulayabilir.
- Yapılan araştırmalar Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir teknik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla derslerinde Sokrat semineri tekniğini kullanabilir.

KAYNAKÇA

Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, *29*(4), 387-409. https://doi.org/10.1080/0305569032000159688

Abd Kadir, N., Subki, R., Jamal, F., & Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. *West East Institute: International Academic Conference*, 208-218. http://westeastinstitute.com/

Acim, R. (2018). The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice*, *8*(1), 41-53. https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.04

Açıkgöz. K. Ü., & Güngör. A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *48*(48), 481-502. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10349/126748

Adler, M. J. (1983). *Paideia: Problems and possibilities.* Collier Macmillan.

Adler, M. J. (1984). *The paideia program: An educational syllabus*. Collier Books.

Adler, *M. J. (1998). The paideia proposal: An educational manifesto*. Touchstone.

Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 1-14. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9306

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512

Akbal, O. (2010). *Tarzan öldü* (3. baskı). Cumhuriyet Kitapları.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(191), 68-76. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36191/406890

Aksoğan, M., & Özdemir, O. (2022). Tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 207-222. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2521239

Aktaş, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 374-405. https://doi.org/10.51460/baebd.956813

Aktaş, M. (2022). *Sosyobilimsel konuların Sokratik sorgulama yoluyla öğretilmesinin BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 737326) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi-Alanya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (17. baskı). Pegem Akademi.

Akyol. H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss.15-49). Pegem Akademi.

Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading.* International Reading Association.

Alharbi, F. (2015). Writing for learning to ımprove students' comprehension at the college level. *English Language Teaching, 8*(5), 222-234. https://eric.ed.gov/?id=EJ1075302

Alpan Bangir, G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 107-134. https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26113/275118

Aman, R. (2018). *Socratic seminar in the basic English community college classroom*. Teachers College (Publication No. 10821918.) [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

American Psychological Association. (APA). (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. The National Institute of Education.

Arango P. (2018). Motivation: introduction to the theory, concepts, and research. In P. O. García, & P. B. Lind (Eds.), *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches* (pp. 1-28). Springer.

Arıcı, F. A. (2018). *Okuma eğitimi* (Genişletilmiş 4. baskı). Pegem Akademi.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 1-11. https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47959/606781

Atatürk, K. (2005). *Nutuk 1919-1927.* Z. Korkmaz (Yay. Haz). Atatürk Araştırma Merkezi.

Australian Psychological Society. (APS). (2013). *APS code of ethics*. The Australian Psychological Society.

Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 18,* 76-87. https://doi.org/10.29000/rumelide.705515

Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 47-62. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2826/38206

Aydın, M.Z. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri pedagojik formasyon için.* Nobel.

Baer, A. L., & Glasgow, J. N. (2010). Negotiating understanding through the young adult literature of Muslim cultures. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(1), 23-32. https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.3

Bahtiyar, A. (2019) *Bilim ve sanat eğitim merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 574141) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bahtiyar, A., & Can, B. (2021). BİLSEM öğrencilerinin Sokratik sorgulama seminerlerine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 28,* 1-21. https://doi.org/10.14689/enad.28.1

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Perason (Ed.), *Handbook of reading redearch* (pp. 353-394). Lawrence Erlbaum.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21. http://eds.b.ebscohost.com/

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4), 965-985. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3795

Ball, W. H., & Brewer, P. (2000). *Socratic seminars in the block*. Eye on Education.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (AEÜSBED), *3*(1), 1-15. https://dergipark.org.tr/download/article-file/318527

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 231-274, https://dergipark.org.tr/download/article-file/497090

Baş, B., & Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *11*(1), 52-61. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161103

Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 909-922. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22601/241490

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri. 13*(4), 2277-2290. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/165588/

Baştuğ, M., & Keskin, H. K., (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, *8*(4), 295-311. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4932

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi.

Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(71), 1429-1449. https://doi.org/10.17755/esosder.529255

Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Education and Science*, *39*(176), 457-466. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693

Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig, 59,* 67-96. https://earsiv.anadolu.edu.tr/

Bendall, P., Bollhoefer, A., & Koilpillai, V. (2015). *AVID critical thinking and engagement: A schoolwide approach*. AVID Press.

Bernasconi, L. E. (2010). *Socratic seminars: fostering an environment of critical thinking and self-confidence in the classroom* [Doctoral dissertation, California State University]. CSUMB Library. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/432/

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım* (8. baskı). Pegem Akademi.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. handbook I: Cognitive domain*. Davıd McKAY Company,

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.

Bozer Özsaraç, E.N. (2019) *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 617505) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. sınıf öğrencilerinde Sokratik sorgulama beceri ölçeği geliştirilmesi çalışması* (Tez No. 383642) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Bromley, M. (2017). Teaching practice: Socratic Seminars. *SecEd*, 6, 4-4. https://doi.org/10.12968/sece.2017.6.4

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist, 18,* 200-215. https://doi.org/10.1080/00461528309529274

Bulut. M., Orhan, S. & Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 19-36. https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48560/616632

Büyükalan, S. (2007). *Soru sorma sanatı* (2. baskı). Nobel.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı), Pegem Akademi.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. baskı). Eğitim.

Castell, M. A., & Bridges, R. K. (2007). Goodbye lecture: A student-led seminar approach for teaching upper division courses. *Teaching of Psychology*, *34*(2), 107-110. https://doi.org/10.1080/00986280701293123

Chapman, E. N. (1999). *Tutum en değerli varlığımız* (A. Durmuş, Çev. Ed.). Alfa. (Çalışmanın orijinali 1995'te yayımlanmıştır)

Chesser, W. D., Gellatly, G. B., & Hale, M. S. (1997). Do Paideia seminars explain higher writing scores? *Middle School Journal, 29(1),* 40-44. https://doi.org/10.1080/00940771.1997.11494485

Chowning, J. T. (2009). Socratic seminars in science class: Providing a structured format to promote dialogue and understanding. *The Science Teacher*, *76*(7), 36-41. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.), (2. baskı). Anı. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır)

Cleveland, J. (2015). *Beyond standardization: Fostering critical thinking in a fourth grade classroom through comprehensive Socratic circles* (Publication No. 3688833) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Collins, M., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding classroom reading instruction* (5th ed.). McGraw-Hill Humanities.

Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. Eric Digest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363869.pdf

Conrad, R. (1979). *The deaf school child.* Harper and Row.

Copeland, M. (2005). *Socratic circles, fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse.

Coşkun İ., & Baytar S. D. (2019). Okuduğunu anlama ve stratejiler. H. Anılan (Ed.), *Okuma ve okuduğunu anlama* içinde (ss. 121-143). Vizetek.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır)

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Edt.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır)

Çalışkan, E. F. & Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-ınvolved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *14*(4), 509-524. http://doi.org/10.26822/iejee.2022.260

Çebi, B. (2006). *Sokratesçi öğretme yaklaşımının ilköğretim Türkçe eğitim programına yansıması ve uygulamadaki durum* (Tez No. 187347) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, *17*(2), 546-561. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418901

Çifci, M. & Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(1), 316-335. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/53329/710369

Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, *54*(1), 55-80. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/721400

Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* (Tez No. 442913) [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dadı, M. (2013). *Sokrates yönteminin kullanılarak mol kavramı ve avagadro sayısının öğretilmesi* (Tez No. 357570) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, *3*(4). 422-433. https://doi.org/10.3758/BF03214546

Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in A Foreign Language*. *17*(1), 60-73. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689120.pdf

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517. https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Pegem Akademi.

Devana, T., & Agustina, A. (2019). Effect of screen text in ımproving students' reading rate and reading comprehension. *Jambi-English Language Teaching Journal*, *4*(2), 78-79. https://doi.org/10.22437/jelt.v4i2.8071

Doğan, Y. (2019). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (3. baskı, ss. 149-178). Pegem Akademi.

Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research, IV* (pp. 225-254). Routledge.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 145-164. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/142818/

Durmuş, G. (2014). "Okuma motivasyonu ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*, 16-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40007/475634

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 361-377. http://eb.ted.org.tr/

Edgü, F. (2017). *Do sesi* (2. baskı). Sel.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Anı.

Elagöz, Z. (2022). Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin eğitim öğretim motivasyonlarını artırıcı çalışmalarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, *7*(39), 766-776. https://doi.org/10.29228 /ASRJOURNAL.63413

Emir, S., Hüner, S. B., & Uzelli, O. (2012). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri* içinde (ss. 296-298). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. https://avesis.iuc.edu.tr/

Engle, R. W., & Conway, A. R. (2004). Working memory and comprehension. In R. H. Logie & K. Gilhooly (Eds.), *Working memory and thinking* (pp. 73-97). Routledge.

Epçaçan, C. (2013). Sokrat semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisi. *Journal of Academic Studies*, *15*(58), 93-116. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/157246

Epçapan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4), 1711-1726. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4127

Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1). 393-414. https://doi.org/10.17522/nefefmed.31802

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 41-51. http://egitimvebilim.ted.org.tr/

Ersoy, M. A. (1987). *Safahat.* (22. baskı). İnkılâp.

Fajaria, N. H. (2013). Promoting socratic seminar in critical reading classes. *Proceeding of The UNS TEFL Conference*, 222-227. https://www.academia.edu/

Feng, R., & Chen, H. (2009). An analysis on the ımportance of motivation and strategy in postgraduates English acquisition. *English Language Teaching*, *2*(3), 93-97. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083053.pdf

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.* Addison-Wesley.

Gose, M. (2009). When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. *College Teaching*, *57*(1), 45-50. https://doi.org/10.3200/CTCH.57.1.45-50

Gough, P. B., & Wren, S. (1999). Constructing meaning: The role of decoding. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading a psychological perspective* (pp.59-70-8). Blackwell Science.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Gül.

Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. *11*(3), 255-274. https://doi.org/10.2307/1163620

Griswold, J., Shaw, L., & Munn, M. (2017). Socratic Seminar with data: A strategy to support student discourse and understanding. *The American Biology Teacher, 79*(6), 492–495. https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.6.492

Guthrie, J. T., &. Wigfield, A. (2000). Engage ment and motivation in reading. In M. L. Kamil, R. B. Mosenthal, R. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook III* (pp. 403-424). Lawrence Erlbaum.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T. & Tonks, S., (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403–423. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403

Günay, V. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Art-e Sanat Dergisi, 1*(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/en/pub/sduarte/issue/20721/221490

Gündüz, O. & Şimşek T. (2013). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Grafiker.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(191), 7-23. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36191/406887

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Pegem Akademi.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (4. baskı). Seçkin.

Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*, 58-76. https://doi.org/10.20860/ijoses.1084867

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial method* (9th ed.). Longman.

Heckhausen, H. (1989). *In motivation und handeln* (2. aufl.). Springer-Verlag.

Helterbran, V. R., & Strahler, B. R. (2013). Children as global citizens: A Socratic approach to teaching character. *Childhood Education, 89*(5), 310-314. https://doi.org/10.1080/00094056.2013.830902

Hilav, S. (2022). *Diyalektik düşüncenin tarihi* (5. baskı). Yapı Kredi.

Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2002). Educational motivation and engagement: Qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal, 28*(2), 265-289. https://doi.org/10.1080/01411920120122185

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. baskı). Siyasal.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effect of instructional techniques on critical thinking and critical thinking dispositions in online discussion. J*ournal of Educational Technology & Society, 17*(1), 248-258. https://www.jstor.org/

Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi* (Tez No. 624645) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(13), 1107-1122. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389

Karabay, A. & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(38), 110-117. https://eds.p.ebscohost.com/

Karabulut, A. (2017). MEB'in yayınlamış olduğu örnek PISA sorularının 2015 Türkçe öğretim programı okuma anlama kazanımları çerçevesinde analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *3*(3), 166-174. https://dergipark.org.tr/en/pub/uebt/issue/33648/373285

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *3*(1), 113-140. https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3814/51170

Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 67-73. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179

Karahan, B. Ü., & Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. S. Alyılmaz & B. Ü. Karahan (Ed.), Okuma eğitimi içinde (ss. 119-143). Anı.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (3. baskı). Canrenk.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A., & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları/Prımary school teachers' crıtıcal readıng self-effıcacy perceptıons. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(19), 405-422. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183070

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. baskı). Pegem Akademi.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 49-62. https://doi.org/10.16916/aded.41165

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever S. (2004). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (7. baskı). Engin.

Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2009). *Free space: Field guide to conversations*. Boom.

Kılıç, M., & Aytan, T. (2121). *Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için eleştirel okuma*. Efe Akademi.

Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *7*(3b), 2353-2366. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3372

Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Predicting level of reading motivation and reading comprehension skill on academic success/okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama

becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 601-612. https://www.ceeol.com/

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-8. https://www.researchgate.net/

Kocaöz, H. T. (2019). Sokrat semineri tekniği ile öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesi. *International Congresses on Education Book of Proceedings, 6,* 138-145. https://www.erpacongress.com/sayfa/publications

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş. H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, (61), 211-228. https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/72141/1158524

Koellner-Clark, K., Stallings, L. L., & Hoover, S. A. (2002). Socratic seminars for mathematics. *Mathematics Teacher, 95*(9), 682-687. https://pubs.nctm.org/view/journals/mt/95/9/article-p682.xml

Kohlemeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship Between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education, 34*(1), 34-57. https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297

Korkmazer, A. (2016). Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hal değiştirmesi konusunun öğretilmesi (Tez No. 426408) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koyuncu, İ. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında Barrett taksonomisinin kullanımı: Temel düzey. *Edebiyat Bilimleri,* (1), 75-94 http://www.edebiyatbilim.com/

Köksal, O., & Atalay B. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler* (4. baskı). Eğitim.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kurniasari, Y. R., & Setyaningsih, Y. (2020). Socratic seminar method to improve students' critical thinking ability in indonesian language learning. *4th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education, 509,* 805-810. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.127

Kurtlu, Y. (2018). Reading and a method of reading the Socratic seminar technique. In H. A. Kırkkılıç, E. E. Başar & Y. Söylemez (Eds.), *Selected studies on social sciences* (pp. 219-246). Cambridge Scholars.

Lal, H. (2015). Role of motivation in teaching learning. *Globus Journal of Progressive Education, 5*(2), 1-2. https://www.globusedujournal.in/

Lambright, L. L. (1995). Creating a dialogue: Socratic seminars and educational reform. *Community College Journal, 65*(4), 30-34. https://eric.ed.gov/?id=EJ499942

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology, 28*(4), 563-575.

Le, K., & DeFilippo, C. (2008). Little philosophers. *Educational Leadership, 66*(2), 66-69. https://www.ascd.org/

Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health Promotion Practice, 16*(4), 473-475. https://doi.org/10.1177/1524839915580941

Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 153*(1), 6-36. https://www.jstor.org/

Maden, S. (2018). Okuma yöntem ve teknikleri. O. Sevim & Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss. 233-256). Nobel.

Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 28*, 299-312. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16969/177281

Mangrum, J. R. (2010). Sharing practice through Socratic seminars. *Phi Delta Kappan*, *91*(7), 40-43. https://doi.org/10.1177/003172171009100708

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* Sage.

McClain, A. C. (2016). *The effects of science literacy instruction on student ability to gather evidence to support scientific claims* [Doctoral dissertation, Montana State University]. Montana State University Library. https://scholarworks.montana.edu/

Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, *2*(1), 1-14. https://link.springer.com/article/

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306. https://doi.org/10.1002/rrq.021

McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* Harper Collins College.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th ed.). Pearson.

Mee, M. M. (2000). *A case of three seventh-grade students' perceptions of the influence of one form of Socratic seminar on their motivation for learning* (Publication No. 9999881) [Doctoral dissertation, George Washington University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır)

Mikulecky, B. S., & Jeffries L. (1996). *More reading power: Reading for pleasure, comprehension skills, thinking skills, reading faster*. Addison Wesley Publishing.

Miles, M. B., & A. M. Huberman. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.

Millan, D. (1995). *Developing reading skills.* McGraw-Hill.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019a). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar (ABİDE 2018) raporu.* https://abide.meb.gov.tr/index.asp

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEBb). (2019b). *PİSA 2018 Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019c). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar.* http://mufredat.meb.gov.tr/

Napitupulu, F. D. (2020). Socratic questions used by the seventh semester students of English department of FKIP nommensen in seminar class. *Journal of English Teaching & Applied Linguistic*, *2*(1), 37-43. https://doi.org/10.36655/jetal.v2i1.328

National Paideia Center. (2001, Nowember). *Paideia yesterday, our history*. https://www.paideia.org/our-story/paideia-yesterday.

Nevid, J. S. (2013). *Psychology: concepts and application* (4th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing An Interdisciplinary Journal*, *33*(8), 1945-1970. https://link.springer.com/

Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. *Information integration by children*, *243*, 265.

Nouri, A., & Pihlgren, A. (2018). Socratic seminars for students with autism spectrum disorders. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 6, 19-38. https://doi.org/10.5195/dpj.2018.173

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 245173) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431-465. https://doi.org/10.15612/BD.2008.313

Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 569837) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Onan, B. (2020). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri* (3. baskı). Nobel.

Online Etymology Dictionary. (2022, May). *Etymology of motive*. https://www.etymonline.com/

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, *13*(1), 48-63. https://www.researchgate.net/

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori and C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.351-383). Sage.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264266490-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016b). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19963777

Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 1893-1909. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3264

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. baskı). Anı.

Özdemir, E. (1976). *Okuma sanatı nasıl okumalı, neler okumalı.* İnkılâp.

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (12. baskı). Bilgi.

Özdenören, R. (2016). *Hastalar ve ışıklar* (10. baskı). İz.

Özkan, E., & Başkan A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 67-78). Pegem Akademi.

Özkan, H. B., Sevinç, Ş., Yücel, E., & Sennaroğlu, G. (2010). Koklear implant kullanan çocukların okuduklarını anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe University*

Faculty of Health Sciences Journal, 8(2), 403-419. https://doi.org/10.21020/husbfd.948611

Özmutlu, P., Gürler, I., Kaymak, H., & Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(3). *1121-1133.* https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6066

Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (3. baskı). Pegem Akademi.

Öztürk, E., & Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1105-1116. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209999

Pane, A. N. (2015). *What gets students reading: an examination of three teaching strategies used to foster reading engagement* [Doctoral dissertation, California State University]. Sac State Scholars. https://hdl.handle.net/10211.3/158441

Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family ınfluence on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Eucational Evaluation,* 28, 71-86. https://eric.ed.gov/?id=EJ651437

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher, 58*(3), 272-280. https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5

Paris, S. G., Oka, E. R., & DeBritto, A. M. (1983). Beyond decoding: synthesis of research on reading comprehension. *Educational Leadership, 41*(2), 78-83. https://eric.ed.gov/?id=EJ286678

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendireme yöntemleri* (M. Bütün, & D. S. Demir, Çev. Ed.). (2. baskı). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2002`de yayımlanmıştır)

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension.* Holt, Rinehart & Winston.

Perfetti, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 11-2. https://doi.org/10.1177/074193258600700105

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13

Peters, H. (2015). *Teaching critical thinking using seminar: a study conducted with third graders* (Publication No. 10133058) [Doctoral dissertation, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Pihlgren, A. S. (2008a). A short introduction and handout to the workshop: Socratic seminar in the tradition of early swedish popular education; *Linköping University Electronic Press*. 17-21 https://ep.liu.se/

Pihlgren, A. S. (2008b). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* [Doctoral dissertation, Stockholm University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet**.** http://www.diva-portal.org/

Pihlgren, A. S. (2014). Thoughtful dialogues and Socratic seminars. *Ignite research Institute.* http://igniteresearch.org/

Pirozzi, R. C., Starks-Martin, G., & Dziewisz, J. (2014). *Critical reading, critical thinking: Focusing on contemporary issues* (4th ed.). Pearson Education.

Plano Clark, V.L., & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntem araştırması, alana yönelik bir kılavuz.* (O. Çokluk Bökeoğlu, Çev. Ed.), Nobel. (Çalışmanın orijinali 2016'da yayımlanmıştır)

Polite, V. C. & Adams, A. H. (1996). Improving Critical thinking through socratic seminars. Spotlight on student success. *Office of Educational Research and Improvement,* 1-5. https://eric.ed.gov/?id=ED403339.

Polite, V. C., & Adams, A. H. (1997). Critical thinking and values clarification through Socratic seminars. *Urban Education*, *32*(2), 256-278. https://doi.org/10.1177/0042085997032002005

Robbins, S. P., Judge, K. E. B., & Breward, K. E. (2019). *Essentials of organizational behaviour* (2nd ed.). Pearson.

Roberson, B. N. (2013). *Motivation towards learning perceived in Socratic seminar versus traditional lecture* (Publication No. 3558400) [Doctoral dissertation, Pepperdine University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Robinson, L. (2022). To what extent do Socratic seminar activities encourage engagement in Classical Civilisation lessons?. *Journal of Classics Teaching*, 1-7. https://doi.org/10.1017/S2058631022000459

Robinson, R., & Good, T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. Harper & Row Publishers.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Sadeghi, N., Kasim, Z. M., Tan, B. H., & Abdullah, F. S. (2012). Learning styles, personality types and reading comprehension performance. *English Language Teaching*. *5*(4), 116-123. https://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n4p116

Sakallı Uğurlu, N. (2018). *Sosyal P-psikolojide tutumlar ve tutum değişimi* (1. baskı). İmge Kitabevi.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E., (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal. 23*(1), 53–70. https://doi.org/10.1080/10615800802609965

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9* (16), 141–155. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108710

Santrock, J. W. (2018). *Educational psychology* (6th. ed.). McGraw-Hill Education.

Sarıyerlioğlu, E. (2021*). Öğretim ilke ve yöntemleri: Efsane notlar.* Doğrudan.

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, *3*(3), 257–279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427-463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Schneider, J. (2013). Remembrance of things past: A history of the socratic method in the United States. *Curriculum Inquiry*, *43*(5), 613-640. https://doi.org/10.1111/curi.12030

Septiyana, L., Safitri, A., Aminatun, D., & Muliyah, P. (2021). The correlatıon between efl learners'cohesıon and theır reading comprehension. *Journal of Research on Language Education, 2*(2), 68-74. https://ejurnal.teknokrat.ac.id/

Sevim, O. & Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992. https://doi.org/10.14520/adyusbd.413

Shapiro, D., & Cuseo, J. (2018). *AVID for higher education: High engagement practices for teaching and learning*. AVID.

Sikkink, B. (2019). Socratic seminars in the economics classroom. *Journal of Economics Teaching*, *4*(2), 76-92. http://downloads.journalofeconomicsteaching.org/4/2/2-2.pdf

Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, *8*(7), 1-9 https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843

Singh, S. (2003). *Advanced sampling theory with applications: How Michael "selected" amy* (2 vols). Kluwer Academic.

Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* (Tez No. 418249) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Söylemez, Y. (2018a). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *63*, 345-384. https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991

Söylemez, Y. (2018b). *Üst düzey düşünme becerileri.* Fenomen.

Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, *26*(4), 245-261. https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4

Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.), Sage.

Strombach, T., Strang, S., Park, S. Q., & Kenning, P. (2016). Common and distinctive approaches to motivation in different disciplines. *Progress in Brain Research*, 229, 3-23. https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.06.007

Strong, M. (1997). *The habit of thought: From socratic seminars to Socratic practice*. New View.

Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford.

Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 914-940. https://doi.org/10.16916/aded.585809

Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *13*(19), 393-423. https://doi.org/10.26466/opus.588759

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.

Şişman, S. (2009). Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri [Bildiri]. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Tamura, A., Ishii, R., Yagi, A., Fukuzumi, N., Hatano, A., Sakaki, M., Tanaka A., & Murayama, K. (2022). Exploring the within-person contemporaneous network of motivational engagement. *Learning and Instruction*, 81, 1-12 https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101649

Tan Hatun, E. T., & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204. https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71525/1150946

Tankersley, K. (2003). *Threads of reading: Strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A Typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. https://doi.org/10.1177/1558689806292430.

Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel.

Thomas, C., & Goering, C. Z. (2018). Socratic circles in world history: reflections on a year in dialogue. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 91*(3), 103-110. https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1411132

Tinker, M. A., & McCullough, C. M., (1968). *Teaching elementary reading.* Appleton-Century-Crofts.

Topçam, A. B. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 669155) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tredway, L. (1995). Socratic seminars: Engaging students in intellectual discourse. *Educational Leadership, 53*(1), 26. https://eric.ed.gov/?id=EJ511717

Türk Dil Kurumu. (TDK). (2005). *Türkçe sözlük.* (10. baskı). Türk Dil Kurumu.

Türkben, T., & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 871-888. https://doi.org/10.16916/aded.907668

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *1*, 15-20. https://www.jcbpr.org/

Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, *35*(3), 260-284. https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426

Ural, A., & Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, *2*(6), 217-241. https://keg.aku.edu.tr/

Uygur, N. (2018). *Dilin gücü* (8. baskı). YKY.

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerisinin kazandırılması* (4. baskı). Nobel.

Veraksa, A., Gavrilova, M., & Lepola, J. (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica*, 228, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647

Vincent Hogshead, R. M. (2017). *How an English teacher may draw from the Socratic seminar method ın order to further engage tenth grade students during discussion* [Doctoral dissertation, California State University]. Hamline University Bush Memorial Library. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4319/

Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in head start preschool children. *Early Education & Development, 22*(3), 388-410. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.538366

Vuong, Q. H., Nguyen, M. H., & Le, T. T. (2021). Home scholarly culture, book selection reason, and academic performance: Pathways to book reading interest among secondary school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(2), 468-495. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020034

Waddell, A. C. (2021). *The ımplementation of culturally relevant pedagogy and socratic seminar: the effect on African American students' reading and their critical thinking* (Publication No. 28541431) [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.

Wallace, M., & Wray, A. (2021). *Critical reading and writing for postgraduates* (4th ed.). Sage.

Walters, P. (2022). *Teacher perspectives of the ımpact of socratic seminars and collaborative discourse on students' reading comprehension and critical literacy* (Publication No. 28864973) [Doctoral dissertation, St. John's University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student learning motivation: A conceptual paper. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (487), 275-278. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049

Warren, W. H., Nicholas, D., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-52). Ablex.

Watkins, T. B. (2017). Integrating socratic seminar with twitter in teacher preparation courses. *Journal of Modern Education Review, 7*(12) 841-847 https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/12.07.2017/002

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Worley, C. A. (2019). *Reading motivation and engagement in high school English classes* [Doctoral dissertation, Carson-Newman University]. Stephens-Burnett Memorial Library. https://classic.cn.edu/libraries/tiny_mce/tiny_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Dissertations2019/Cassie_Worley.pdf

Yakar, P. (2017). S*okratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi* (Tez No. 497680) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ.

Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 314-333. https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/73993

Yaman, H. & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4), 545-563. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3467

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 45-58. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183001

Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, *12*(2), 1349-1365. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350. https://acikerisim.bartin.edu.tr/

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *29*, 9-14. https://acikerisim.bartin.edu.tr/

Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (2. baskı, ss. 81-112). Pegem Akademi.

Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 1-23. https://doi.org/10.32570/ijofe.538115

Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *46*(206). https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258

Yüceer, D. (2022). Türkçe Öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10*(1), 67-84. https://doi.org/10.35233/oyea.1110666

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (YÖK). (2014). Yükseköğretim kurumları etik davranış ilkeleri. http://personeldb.ankara.edu.tr/files/2019/12/yuksekogretim-etik-davranis-ilkeleri.pdf

Zeybek, G. (2019). Sokratik sorgulama yöntemi ile "ohm kanunu" konusunun öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 53-63. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/44939/559402

EKLER

EK-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. Uzun yıllardan beri Karanlık Kanyon'a yapılan tekne turları bu yaz yapılamadı. Neredeyse dereye dönüşen Anadolu'nun en büyük akarsularından Fırat, otuz kişilik bir tekneyi bile taşıyamaz hale geldi. Suların çekilmesiyle irili ufaklı araziler ortaya çıktı. Bölge halkı bugüne kadar ilk defa böyle bir azalma gördüklerini endişeyle anlatıyor.

Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kuraklığın tarımı olumsuz etkilemesi
B) Akarsu taşımacılığının önemi
C) Anadolu halkının kültürel özellikleri
D) Fırat Nehri'nin suyunun azalması

2. Her şeyi yapmak isteyen, hiçbir şey yapamayacaktır. Öyle insanlar tanırız ki neyi yapıp neyi yapamayacaklarından emin olmadıkları için bazen "iş hayatında kolayca başarı kazanabilirdim." Bazen de "eğer politikaya atılsaydım, mutlaka başarılı olurdum." derler. Hiç kuşkunuz olmasın ki bu gibiler, her zaman amatörlükten ileri gidememiş besteci, iflas etmiş tüccar ve başarısız politikacı olurlar. Yaşamak sanatı da iyi bir hedef seçebilmekten ve bütün gücünü ona ulaşmak için kullanmaktan ibarettir.

Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) İnsan yapabileceklerini bilerek hayatına yön vermelidir.
B) Bazı insanlar başarısızlıklarını yaptıkları yanlış seçimlere bağlarlar.
C) İnsan, hayatın zorluklarına karşı ayakta durabilmeyi iradesi sayesinde başarır.
D) Gücünü ve aklını sınırlandırmayan insanlar hayatı daha iyi tanılar.

3. Çocuk kitaplarına oldun olası meraklıyım. Çocukken meraklı olmam normaldi. Ancak yetişkinlik dönemlerimde de bu merak devam etti. Küçük zihinlerde büyük evrenler kuran bu kitapların kudretine inanarak onları okumayı sürdürdüm. Bu sayede bazen kendimi Ay'da bir konakta, bazen de Mars'ta bir çiftliğin ortasında bulurdum.

Bu metindeki altı çizili kelime grubuyla çocuk kitaplarının hangi yönü belirtilmiştir?

A) Hayatı sevdirmesi
B) Hayal dünyasını zenginleştirmesi
C) Öğreticilik yanının ağır basması
D) Okuma isteğini artırması

4. Çocuğunuzun istediği oyuncağın ya da almak istediğiniz bavulun Çin malı olmama olasılığı çok düşük. Çünkü Çin'den Anadolu'ya uzanan tarihi İpek Yolu'nda, ipek ve baharatın yerini artık çok ucuz olması nedeniyle oyuncaklar, elektronik cihazlar, müzik aletleri ve spor malzemeleri aldı. Türkiye'ye ithal edilen her 100 oyuncak ve bavulun 92'si Çin'den geliyor.

Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) Çin'den çok ürün alınmasının sebebi nedir?
B) Çin'den ithal edilen ürünler kaliteli midir?
C) İpek Yolu ticaret ürünlerinde değişiklik olmuş mudur?
D) Çin'den en çok hangi ürünler ithal edilmektedir?

5. Orası öyle, ama anılarım kâğıt üzerinde daha bir görkemli duruyor. Böylece etkisi daha da artacak, kişiliğim hakkında daha doğru bir yargıya varabileceğim; buna bir de üslup güzelliği eklenecek. Ayrıca, içimi dökmekle belki rahatlayacağım. Aklımdan çıkmayan anılardan, yazmakla kurtulacağım.

Yazar, bu metinle aşağıdaki soruların hangisine cevap vermiştir?

A) Neden anılarını ille de yazmak istiyorsunuz; anılarınızı kâğıda dökmeden, zihninizden geçirmekle yetinemez miydiniz?

B) Peki ama bütün bunları yazarak büyük bir okuyucu kitlesine hitap edebilecek kadar iddialı mısınız?

C) Okurlarınızın olmayacağını öngördüğünüze göre niçin yazıyorsunuz?

D) İnsan hiç değilse kendisiyle içli dışlı olabilir mi, gerçekleri kendisiyle çelişmeden yazabilir mi?

6. Bir çocuk hiçbir zaman karga ya da tilkinin, insan gibi konuşacağına inanmaz. Fakat böyle olağanüstülüklere ihtiyacı vardır. Nitekim kendi oyuncak bebeklerine bire kişilik yakıştıran, onlarla konuşan ve türlü türlü sahneler düzenleyen bir çocuk, yarattığı olaylara inanmış değildir. Yanlış kanılar, boş inançlar çocuklara yetişkinlerden geçer; asıl bundan çekinmek gerekir. Yoksa hayalin gıdası olan masallardan değil.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Hayal kurmak, çocuğun başarılı olmasında çok etkilidir.

B) Çocuklardan önce yetişkinler masal okuyarak hayal kurmayı öğrenmelidir.

C) Çocuğa zarar veren hayal kurması değil, kafasının yanlış fikirlerle doldurulmasıdır.

D) Ana dilinin kavranmasında, hayal gücünün zenginleşmesinde masalların büyük payı vardır.

7. Yıllarca yaşadığım küçük kasabadan tayinim nedeniyle ayrılıp İstanbul'a yerleştim. Gözümün yeşile, ayağımın toprağa değdiği bir yerden kalkıp soğuk betonların arasında esir kalmam bana ilk şoku yaşattı. Araba yığınlarının içinde saatlerce süren yolculuklar ayrı bir sorundu. İşten eve dönüp kafa dinlemek istediğimde ise susmayan şehir beni rahat bırakmadı. Yüz seksen daireli bir binada bırakın komşuluk etmeyi, birbiriyle selamlaşmaktan kaçan insanlarla yaşamak ise ayrı bir acı.

Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) İnsan ilişkilerin zayıflaması
B) Şehir yaşamının zorlukları
C) Doğanın betonlarla yok edilmesi
D) Trafik yoğunluğunun zararları

8. Hayatımızda, her gün onlarcasıyla karşılaştığımız ve hem fiziksel hem de psikolojik etkileri altında kaldığımız konulardan sadece biridir, ön yargılar. Sadece çevremizdekiler değil kendimiz de ön yargılı hareket etmekte, bunları önsezi olarak kabul edip yanılgıya düşmekteyiz.

Bu metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) Ön yargının psikolojik etkilerinin fiziksel etkilerinden fazla olduğuna
B) İnsanların, ön yargıları önsezi zannettiğine
C) Başkalarında olduğu gibi insanın kendisinde de ön yargılar bulunduğuna
D) Ön yargılı davranışlarla insanların sürekli karşılaştığına

9. Elif bir akşam sınıf arkadaşı Gamze'yle kısa mesaj yoluyla konuşmaya başladı. Konuşmanın ilerleyen aşamalarında Elif, Gamze'nin kendisine kırıldığını fark etti. Gamze'ye bunun nedenini sorduğunda "kendisinin sözlerinin sert ve kırıcı olduğu" cevabını aldı. Elif buna çok şaşırdı. Çünkü Gamze'yle yüz yüzeyken de aynı bicinde konuşuyordu ama o zaman Gamze kendisine kırılmıyordu. Bunu Gamze'yle paylaştığında o da kendisine hak verdi. Bunun üzerine Elif kısa mesajlarının sonuna bazı işaretler koymaya başladı. Örneğin şaka yaptığını belirtmek için gülme anlamında ":)", katıla katıla gülme anlamında ":D", üzgün olduğunu belirtmek için ":(", çok üzüldüğünü belirtmek için ise ":'(" işaretini kullanmaya başladı. Bunun üzerine aralarındaki iletişim problemi son buldu.

Bu metne göre Elif'in çözüm bulduğu sorun aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kelimelerin ve cümlelerin kuralsızca kısaltılması
B) Jest, mimik ve ses tonu gibi iletişim unsurlarının kullanılmaması
C) Yüz yüze iletişimin azalmasından dolayı insan ilişkilerinin zayıflaması
D) Dil ve nezaket kurallarına uyulmaması

10. Günler arasından yazın ucu gözükünce içimde tarifsiz bir boşluk doğar. Ortalıkta kimsecikler kalmamıştır. Artık sokakta, otobüslerde adım başı bir tanıdıkla karşılaşamazsınız. Telefonunuz çalmaz olur. Birilerini arar, cevap alamazsınız. Kapısını çalacak bir dost bile bulamazsınız. Herkes tatilini geçireceği bir yer bulmuştur kendine.

Bu paragrafın en uygun başlığı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yaz Parıltısı B) Yaz Geceleri
C) Yaz Biterken D)Yaz Hüzünleri

11.

1950'lerdeki ilk bilgisayarlar, binlerce elektronik ampulden oluşan ve koskoca odaları dolduracak hacimdeki makinelerdi. Ampuller çok ısındığı için büyük bir soğutma sistemi kullanılırdı. Bu bilgisayarlarda, basit çarpma bölme işlemleri yapılabilirdi. Bunları ancak bazı uzmanlar kullanabiliyordu.

Günümüzde kullanılan bilgisayarlar bir kitap büyüklüğündedir. Küçük olduğu kadar kullanışlı da olan bu bilgisayarlar basit bir fanla soğutulur. Kolaylıkla dört işlem yapabilen bu gelişmiş makineleri hemen hemen herkes rahatlıkla kullanabilir.

Bilgisayarların <u>ortak yönü</u> aşağıdakilerden hangisidir?

A) Matematiksel hesaplar yapabilmeleri
B) Soğutma sistemlerinin özelliği
C) Kapladıkları alanın büyüklüğü
D) Kullanıcı kitlesinin genişliği

12-16. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız

ATİNA'DA DEMOKRASİ

A BÖLÜMÜ

Tukididis, Klasik Yunan döneminde milattan önce beşinci yüzyılda yaşamış bir tarihçi ve aynı zamanda bir askerdir. Atina'da doğmuştur. Tukididis, Atina ve Sparta arasındaki Peloponnes Savaşı boyunca (MÖ 431-404) Trakya'daki Amfipolis şehrini korumakla görevlendirilen donanmanın komutanıydı. Ancak şehre zamanında ulaşmayı başaramadı. Şehir, Spartalı General Brasidas'ın eline geçti ve bundan dolayı Tukididis yirmi yıllık bir sürgüne gitmek zorunda kaldı. Bu sürgün, Tukididis'e savaşan iki taraf hakkında ayrıntılı bilgi toplama ve *Peloponnes Savaşı'nın Tarihi* adlı çalışması için araştırma yapma imkânı verdi.

Tukididis, tarih öncesi zamanların en önemli tarihçileri arasında kabul edilir. O, tarihinin gelişimini açıklarken kader veya ilahi güçlerin müdahaleleri yerine, bireysel tutum ve davranışlar ve doğal sebeplere odaklanır. Onun çalışmalarında gerçekler, sadece kısa hikâyeler olarak sunulmazlar. Gerçekler, ana karakterlerin o veya bu şekilde davranmalarına neden olan sebepleri bulmak adına araştırılırlar. Tukididis'in bazen hayali konuşmalara yer vermesinin nedeni, bireylerin davranışlarını vurgulamaktır. Bu hayali konuşmalar, Tukididis'in, tarihi karakterlerin davranışlarının arkasındaki nedenleri açıklamasına yardımcı olur.

B BÖLÜMÜ

Tukididis, aşağıdaki konuşmayı Peloponnes Savaşının ilk yılında ölen askerlerin onuruna Atinalı hükümdar Perikles'e (MÖ 5. yüzyıl) atfeder.

Bizim devlet yönetimi sistemimiz komşu devletlerin kanunlarını taklit etmez; tam tersine taklitçi olmak yerine biz başkaları için bir örnek oluşturuyoruz. Yönetim az kişiye değil, çok kişiye bağlı olduğundan dolayı bizim sistemimize demokrasi denir. Bizim kanunlarımız insanlara özel yaşamlarında eşit haklar verir. Bununla birlikte toplum yaşamında saygınlık, sosyal sınıfa değil kişinin erdemine bağlıdır.

Sosyal sınıf, bir kişiyi herhangi bir toplumsal mevkiye sahip olmaktan alıkoymaz (…). Özel yaşama müdahale etmememize karşın toplumsal konuları ilgilendiren kuralları bozmayız. Biz yetkili konuma getirdiğimiz kişilere itaat ederiz ve konulan kurallara, özellikle de ezilenleri korumak için konulmuş kurallara ve uymamanın utanç verici olarak kabul edildiği yazılı olmayan kurallara uyarız.

Dahası, zihinlerimizi dinlendirmek için birçok imkân sunarız. Tüm yıl boyunca düzenlenen oyunlar ve kurban şenlikleri, dinlenmek amacıyla tasarlanmış özel konutlarımızın zarafeti, bütün üzüntüleri uzaklaştıran keyif kaynaklarıdır. Ayrıca Atina'da ikamet edenlerin birçoğu, tüm dünyada üretilen mahsullerden alıp Atina'ya getirirler ki Atinalılar diğer ülkelerin mahsullerini kendi mahsulleri gibi bilirler.

Tukididis, Peloponnes Savaşı'nın Tarihi (uyarlamadır)

12. B bölümündeki konuşmanın amaçlarından biri Peloponnes Savaşı'nın ilk yılında ölen askerleri onurlandırmaktı.
Bu konuşmanın DİĞER bir amacı nedir?

……...
……...

13. Tukididis neden sürgüne gitmek zorunda kaldı?

A) Amfipolis'de Atinalılar adına zafer kazanamadığı için
B) Amfipolis'te donanmanın yönetimini ele aldığı için
C) Savaşan iki taraf hakkında bilgi topladığı için
D) Spartalılarla savaşmak için Atinalıları terk ettiği için

14. B bölümündeki konuşmayı kim yazmıştır? Yanıtınızı parçadan ifadelerle destekleyiniz.

……...
……...

15. Parçaya göre, Tukididis'i onunla aynı zamanda yaşamış diğer tarihçilerinden ayıran özellik nedir?

A) Sıradan insanlar hakkında yazıyordu, kahramanlar hakkında değil.
B) Sadece gerçekler yerine hikâyeler kullandı.
C) Tarihi olayları, doğaüstü nedenlerine değinerek açıkladı.
D) İnsanların davranışlarına nelerin sebep olduğuna odaklandı.

16. Aşağıda parçanın B bölümünün son kısımlarında yer alan bölümüne bakınız: "Dahası, zihinlerimizi dinlendirmek için birçok imkân sunarız. Tüm yıl boyunca düzenlenen oyunlar ve kurban şenlikleri, dinlenmek amacıyla tasarlanmış özel konutlarımızın zarafeti, bütün üzüntüleri uzaklaştıran keyif kaynaklarıdır."

Aşağıdaki cümlelerden hangisi parçanın bu bölümünü en iyi şekilde özetlemektedir?

A) Atina'daki yönetim sistemi herhangi birinin kanun yapmasına izin verir.
B) Eğlence ve güzellik, Atina'da sahip olabileceğiniz güzel hayatın bazı özellikleridir.
C) Atinalılar çok lüks içinde yaşarlar ve hayatı ciddiye alamazlar.
D) Toplumsal yaşam ve özel yaşam aynı şeymiş gibi kabul edilir.

17-20. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız

MACONDO

Sayısız ve akıl almaz buluşlarla başları dönen Macondolular şaşkınlıklarının nerede başladığını bilemediler. Bütün gece oturuyorlar, Aureliano Triste'nin ikinci tren seferinde getirdiği santralden enerji alan elektrik ampullerinin ölgün ışığını seyrediyorlardı. Santralın gürültüsüne alışmaları oldukça uzun sürdü. Yükünü tutmuş bir tüccar olan Bruno Crespi'nin aslanağızlı gişeleri olan tiyatroda oynattığı canlı resimler ise, Macondoluları çok öfkelendiriyordu. Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döktüğü biri, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. Oyuncuların başlarına gelen felaketleri paylaşmak için adam başına iki centavos verip bilet alan seyirciler, bu sahtekârlık karşısında galeyana geldiler ve sandalyeleri kırdılar. Bruna Crespi'nin zorlaması üzerine, belediye başkanı bir bildiri yayınlayarak, sinemanın seyircilerin duygusal patlamalarını gerektirmeyen bir görüntü makinesi olduğunu açıkladı. Bu cesaret kırıcı açıklamadan sonra, çoğu kişi kendilerini yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı saydılar ve kendi dertlerinin kendilerine yettiğine, bir de hayali kişilerin düzmece felaketlerine gözyaşı dökmenin gereksiz olduğuna karar verip sinemayı boykot ettiler.

17. Filmlerin hangi özelliği Macondoluların öfkelenmesine neden olmuştur?

……...
…….....

18. Parçanın sonunda Macondolular neden sinemayı boykot etmeye karar verdiler?

A) İnsanlar eğlenceli ve dikkatlerini dağıtacak bir şeyler istediler, fakat filmleri gerçekçi ve iç karartıcı buldular.
B) İnsanlar bilet fiyatlarını karşılayamadılar.
C) İnsanlar duygularını gerçek yaşamda karşılaşılan olaylar için bekletmek istediler.
D) İnsanlar duygusal olarak bağlanabilecekleri bir şey arıyorlardı ama filmleri sıkıcı, inandırıcılıktan uzak ve kalitesiz buldular.

19. Metnin sondan üçüncü satırında yer alan "hayali kişiler" 'ifadesi ile kimden söz edilmektedir?

A) Hayaletler
B) Lunapark icatları
C) Filmlerdeki karakterler
D) Aktörler

20. Macondoluların sinemanın değeriyle ile ilgili aldıkları son karara katılıyor musunuz?
Filmler hakkında kendi düşüncenizi, onların düşünceleri ile karşılaştırarak yanıtınızı yazınız.

……...
…….....
…….....

EK-2. OABT Sorularının Alındığı Sınavlara Ait Bilgiler

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİNİ OLUŞTURAN SORULARIN ALINDIĞI SINAVLAR

Soru Numarası	Sorunun Alındığı Sınav	Erişim Adresi
1	Açık Öğretim Ortaokulu 2018 - 2019 Öğretim Yılı 1. Dönem Sınavı Aralık 2008	http://aio.meb.gov.tr/www/acik-ogretim-ortaokulu-sinav-arsivi/icerik/20
2	Ortaöğretime Geçiş Sistemi 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Haziran 2009	http://www.memurlar.net/common/news/documents/141426/8sinif_b.pdf
3	8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezi Ortak Sınavı Nisan 2017	https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/27131306_TYRKYE_A.pdf
4	8. Sınıf 1. Dönem Türkçe Dersi Merkezi Ortak Sınavı Kasım 2015	https://www.meb.gov.tr/25-26-kasim-2015-8-sinif-1-donem-merkezi-ortak-sinavin-soru-ve-cevap-anahtarlari/duyuru/9978
5	Seviye Belirleme Sınavı (8. Sınıf) Haziran 2012	https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2012/soru/8_SINIF_a_TAMAMI.pdf
6	Seviye Belirleme Sınavı (8. Sınıf) Haziran 2011	https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/EGITEK/SBS2011/sbs2011_8a.pdf
7	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı Haziran 2018	https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/05142454_8_SINIF_A_.pdf
8	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı Haziran 2017	https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12165253_HAZIRLIK_B.pdf
9	8. Sınıf 2. Dönem Türkçe Dersi Merkezi Ortak Sınavı Nisan 2015	https://www.meb.gov.tr/8sinif-2donem-merkezi-ortak-sinavi-teog-sorulari-ve-cevap-anahtari/duyuru/8613
10	Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Haziran 2008	https://docplayer.biz.tr/20832181-T-c-orta-ogretim-kurumlari-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sinavi-soru-kitapcigi-8-haziran-2008-saat-10-00.html
11	8. Sınıf I. Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınavı Aralık 2014	http://www.meb.gov.tr/meb_duyuruayrinti.php?ID=7515?iframe=true&width=90%&height=90%
12-16	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA Örnek Okuma Becerileri Soruları	https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/24130047_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf
16-20	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA Örnek Okuma Becerileri Soruları	https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/24130047_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf

EK-3. Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ)

ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

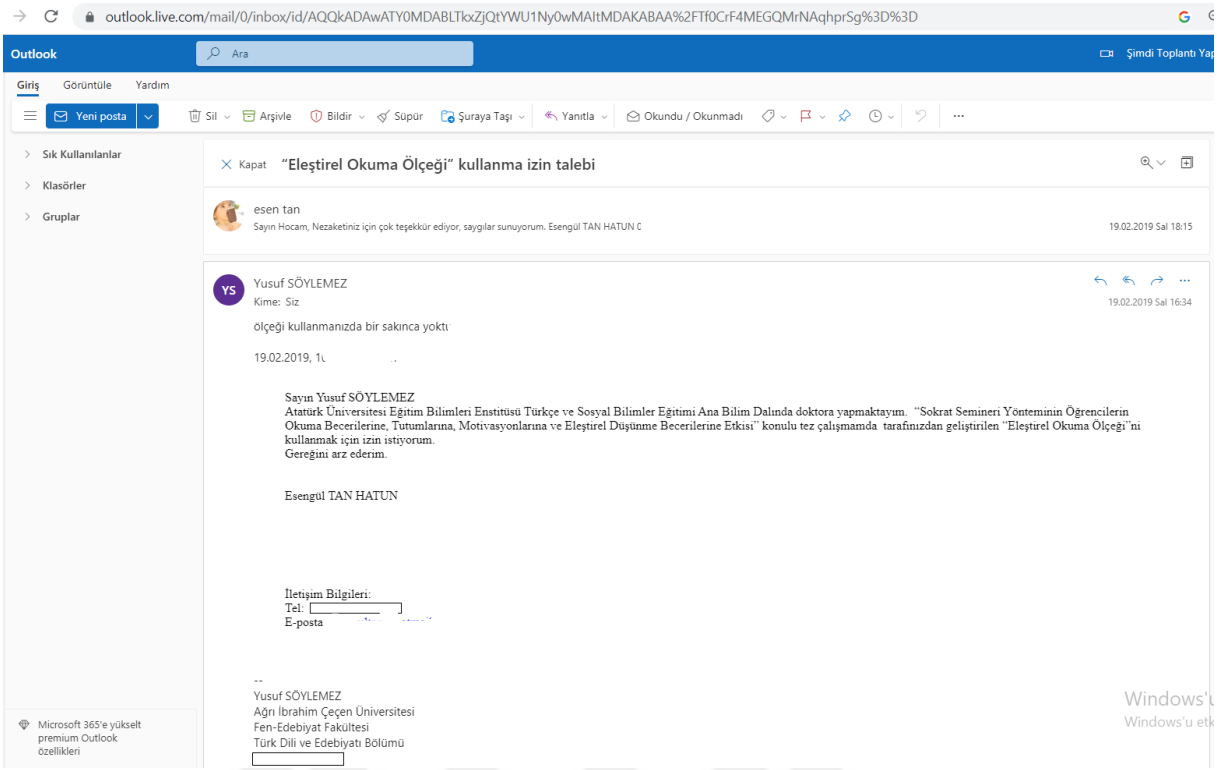
Bu ölçek ile eleştirel okuma becerinizi ölçmek amaçlanmaktadır. Aşağıda yer alan cümlelerin "hep yaparım, sık sık yaparım, yaparım, pek yapmam ve hiç yapmam" olmak üzere beş seçenek bulunmaktadır. Her cümleyi okuyup o cümle ile ilgili size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Seçenekleri işaretlerken merak ettiğiniz noktaları danışabilirsiniz. Bu form, sadece bilgi amaçlı olup araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve Türkçe dersi notunuzu etkilemeyecektir.

Başarılar dilerim.
Esengül TAN HATUN

Alt boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	Hep Yaparım	Sık Sık Yaparım	Yaparım	Pek Yapmam	Hiç Yapmam
KONU	1	Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.					
	2	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.					
	3	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ve araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.					
	4	Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark ederim.					
METİN	5	Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.					
	6	Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.					
	7	Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.					
	8	Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.					
	9	Metinde olay-zaman-mekân-kişi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.					
	10	Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.					
	11	Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.					
	12	Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.					
	13	Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.					
	14	Yazarın anlattıklarının olan şeyler mi, olması gereken şeyler mi olduğunun farkındayımdır.					

	15	Sanal ortamdaki metinlerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.					
OKUR	16	Okurken yanlış bir strateji izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.					
	17	Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.					
	18	Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.					
	19	Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.					
	20	Metni değerlendirirken düştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.					
	21	Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.					
	22	Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.					
	23	Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışırım.					
	24	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yaparım.					
YAZAR	25	Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.					
	26	Metindeki ifadelere bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.					
	27	Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.					
	28	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.					
	29	Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.					
	30	Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışı yaptığına dikkat ederim.					
	31	Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.					
	32	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.					
	33	Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.					

EK-4. Eleştirel Okuma Ölçeği Kullanım İzni



outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQQkADAwATY0MDABLTkxZjQtYWU1Ny0wMAItMDAKABAA%2FTf0CrF4MEGQMrNAqhprSg%3D%3D

Outlook — Ara — Şimdi Toplantı Yap

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta | Sil | Arşivle | Bildir | Süpür | Şuraya Taşı | Yanıtla | Okundu / Okunmadı

Sık Kullanılanlar
Klasörler
Gruplar

Kapat "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanma izin talebi

esen tan
Sayın Hocam, Nezaketiniz için çok teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum. Esengül TAN HATUN
19.02.2019 Sal 18:15

YS Yusuf SÖYLEMEZ
Kime: Siz
19.02.2019 Sal 16:34

ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktu

19.02.2019, 1

Sayın Yusuf SÖYLEMEZ
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmaktayım. "Sokrat Semineri Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerilerine, Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği"ni kullanmak için izin istiyorum.
Gereğini arz ederim.

Esengül TAN HATUN

İletişim Bilgileri:
Tel: [redacted]
E-posta

--
Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
[redacted]

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

EK-5. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği (EDOTMÖ)

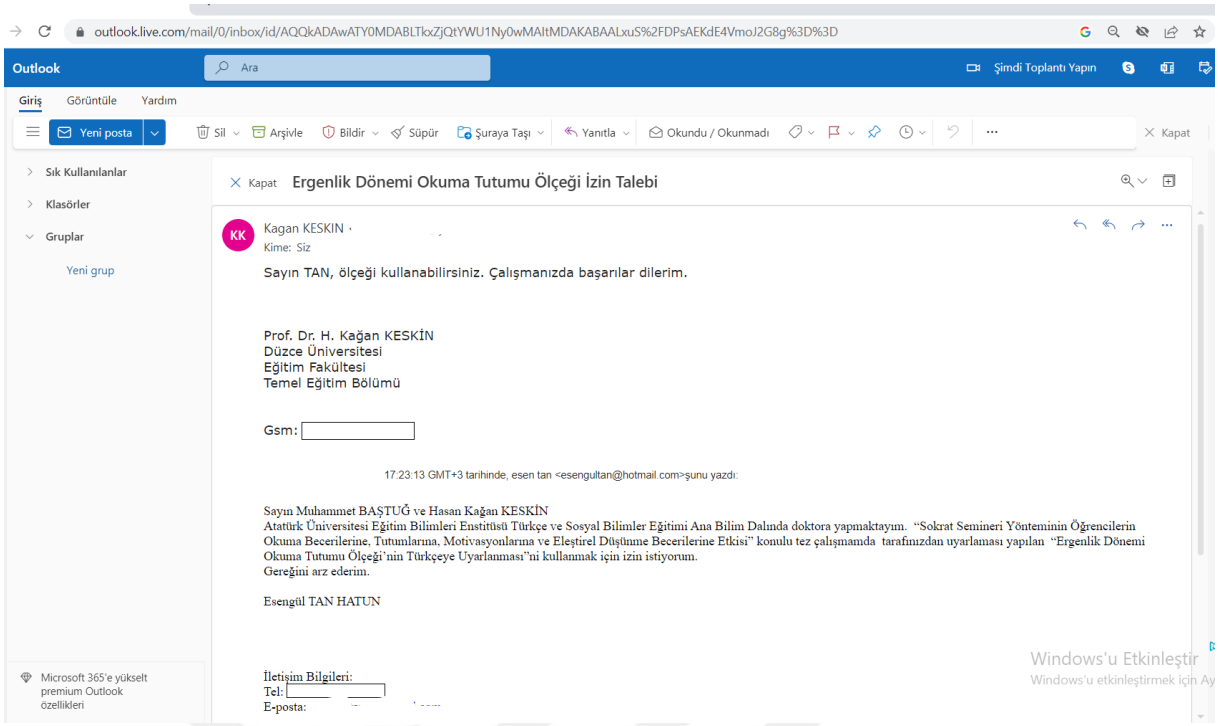
OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek ile okumaya yönelik tutumunuzu ölçmek amaçlanmaktadır. Aşağıda yer alan cümlelerin karşılarında "çok iyi"den başlayıp "çok kötü'ye doğru giden" altı seçenek bulunmaktadır. Her cümleyi okuyup o cümle ile ilgili size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Seçenekleri işaretlerken merak ettiğiniz noktaları danışabilirsiniz. Bu form, sadece bilgi amaçlı olup araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve Türkçe dersi notunuzu etkilemeyecektir.

Madde No	Ölçek Maddeleri	ÇOK İYİ					ÇOK KÖTÜ
1	Bir dersin içeriğine yönelik internet üzerinden haber okuma fikrini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
2	Boş zamanlarınızda kitap okuma fikri sizce nasıldır?	6	5	4	3	2	1
3	Bir dersin içeriğine yönelik araştırma yaparken ansiklopedilerden ya da başka kitaplardan faydalanma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
4	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınıza kısa mesaj atma veya e-posta yazma fikrini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
5	Bir derse yönelik internet üzerinden okuma yapılmasını nasıl karşılarsınız?	6	5	4	3	2	1
6	Ders kitapları üzerinden yapılan okumayla ilgili düşünceyi nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
7	Sınıfta internet üzerinden bir kitabın okunması düşüncesini nasıl karşılarsınız?	6	5	4	3	2	1
8	Hediye olarak bir kitap ya da dergi alma fikrini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
9	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınızla cep telefonundan mesajlaşma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
10	Yağmurlu bir cumartesi günü evde kitap okuma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
11	Boş zamanlarınızda basılı herhangi bir yayını okuma fikri sizce nasıldır?	6	5	4	3	2	1
12	Derste sözlük kullanılmasına yönelik düşünceyi nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
13	Boş zamanlarınızda sosyal medyaya yönelik internet sitelerinde gezinme düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1
14	Derse yönelik sınıfta internet üzerinden araştırma yapılmasını nasıl karşılarsınız?	6	5	4	3	2	1
15	Dersinizde kullanılmak üzere sınıfınızda bir gazete ya da dergi okunması fikrini nasıl buluyorsunuz?	6	5	4	3	2	1

EK-6. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği Kullanım İzni



outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQQkADAwATY0MDABLTkxZjQtYWU1Ny0wMAItMDAKABAALxuS%2FDPsAEKdE4VmoJ2G8g%3D%3D

Outlook | Ara | Şimdi Toplantı Yapın

Giriş | Görüntüle | Yardım

Yeni posta | Sil | Arşivle | Bildir | Süpür | Şuraya Taşı | Yanıtla | Okundu / Okunmadı | Kapat

Sık Kullanılanlar
Klasörler
Gruplar
Yeni grup

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

Kapat **Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği İzin Talebi**

KK Kagan KESKIN
Kime: Siz

Sayın TAN, ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. H. Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Gsm: [redacted]

17.23:13 GMT+3 tarihinde, esen tan <esengultan@hotmail.com>şunu yazdı:

Sayın Muhammet BAŞTUĞ ve Hasan Kağan KESKİN
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmaktayım. "Sokrat Semineri Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerilerine, Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmamda tarafınızdan uyarlaması yapılan "Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması"nı kullanmak için izin istiyorum.
Gereğini arz ederim.

Esengül TAN HATUN

İletişim Bilgileri:
Tel: [redacted]
E-posta: [redacted]

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ay

EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçesi (OMÖ)

Öğrenci Bilgileri
Adı Soyadı :
Sınıfı :

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

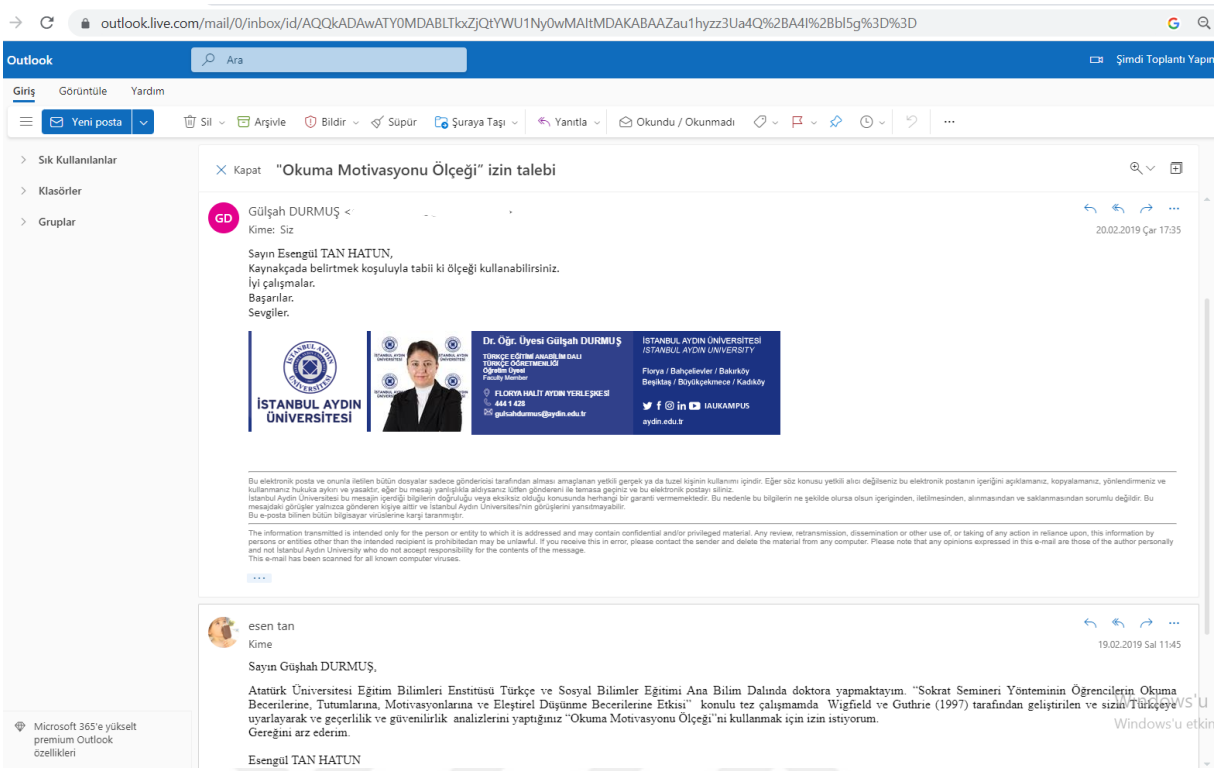
Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek ile okuma motivasyonunuzu ölçmek amaçlanmaktadır. Aşağıda yer alan cümlelerin karşısında "Benden Çok Farklı, Benden Biraz Farklı, Bana Biraz Benziyor, Bana Çok Benziyor" olmak üzere dört seçenek bulunmaktadır. Her cümleyi okuyup o cümle ile ilgili size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Seçenekleri işaretlerken merak ettiğiniz noktaları danışabilirsiniz. Bu form, sadece bilgi amaçlı olup araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve Türkçe dersi notunuzu etkilemeyecektir.

Başarılar dilerim.
Esengül TAN HATUN

Madde No	Ölçek Maddeleri	Benden Çok Farklı	Benden Biraz Farklı	Bana Biraz Benziyor	Bana Çok Benziyor
1	Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4
2	Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	1	2	3	4
3	Gelecek yıl okumada daha iyi olacağımı biliyorum.	1	2	3	4
4	Kitaplardaki soruların beni düşünmeye sevk etmesini severim.	1	2	3	4
5	İyi bir okuyucuyum.	1	2	3	4
6	Kardeşime, arkadaşıma ya da yakınlarıma sık sık kitap okurum.	1	2	3	4
7	Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
8	İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.	1	2	3	4
9	Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	1	2	3	4
10	Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	1	2	3	4
11	Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.	1	2	3	4
12	Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
13	Okuma notumu öğrenmek için sabırsızlanırım.	1	2	3	4
14	Anneme veya babama zaman zaman kitap okurum.	1	2	3	4
15	Okumayla ilgili listelerde adımı görmek benim için önemlidir.	1	2	3	4
16	Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	1	2	3	4
17	Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	1	2	3	4
18	Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4
19	Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	1	2	3	4
20	Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
21	Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim	1	2	3	4
22	Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım.	1	2	3	4
23	Farklı ülkelerde yaşayan insanlar hakkında kitap okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
24	Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
25	Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	1	2	3	4
26	Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.	1	2	3	4
27	Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım.	1	2	3	4
28	İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4

EK-8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni



outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQQkADAwATY0MDABLTkxZjQtYWU1Ny0wMAItMDAKABAAZau1hyzz3Ua4Q%2BA4I%2Bbl5g%3D%3D

Outlook — Ara — Şimdi Toplantı Yapın

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta | Sil | Arşivle | Bildir | Süpür | Şuraya Taşı | Yanıtla | Okundu / Okunmadı

Sık Kullanılanlar
Klasörler
Gruplar

Kapat "Okuma Motivasyonu Ölçeği" izin talebi

GD Gülşah DURMUŞ <
Kime: Siz
20.02.2019 Çar 17:35

Sayın Esengül TAN HATUN,
Kaynakçada belirtmek koşuluyla tabii ki ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.
Başarılar.
Sevgiler.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah DURMUŞ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
Öğretim Üyesi
Faculty Member
FLORYA HALİT AYDIN YERLEŞKESİ
444 1 428
gulsahdurmus@aydin.edu.tr

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY
Florya / Bahçelievler / Bakırköy
Beşiktaş / Büyükçekmece / Kadıköy
İAUKAMPUS
aydin.edu.tr

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tuzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamanız, kopyalamanız, yönlendirmeniz ve kullanmanız hukuka aykırı ve yasaktır, eğer bu mesajı yanlışlıkla aldıysanız lütfen göndereni ile temasa geçiniz ve bu elektronik postayı siliniz.
İstanbul Aydın Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve İstanbul Aydın Üniversitesi'nin görüşlerini yansıtmayabilir.
Bu e-posta bilinen bütün bilgisayar virüslerine karşı taranmıştır.

The information transmitted is intended only for the person or entity to which it is addressed and may contain confidential and/or privileged material. Any review, retransmission, dissemination or other use of, or taking of any action in reliance upon, this information by persons or entities other than the intended recipient is prohibitedan may be unlawful. If you receive this in error, please contact the sender and delete the material from any computer. Please note that any opinions expressed in this e-mail are those of the author personally and not Istanbul Aydın University who do not accept responsibility for the contents of the message.
This e-mail has been scanned for all known computer viruses.

esen tan
Kime
19.02.2019 Sal 11:45

Sayın Güşhah DURMUŞ,

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmaktayım. "Sokrat Semineri Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerilerine, Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmamda Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve sizin Türkçeye uyarlayarak ve geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yaptığınız "Okuma Motivasyonu Ölçeği"ni kullanmak için izin istiyorum.
Gereğini arz ederim.

Esengül TAN HATUN

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

Windows'u etkinleştirin
Windows'u etkin

EK-9. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
Okulunuz		
Adınız ve Soyadınız		
Sınıfınız		
Demografik Değişken	**Kategori**	**Değer**
Cinsiyet	Kız	1
	Erkek	2
Yaş	13 yaş	1
	14 yaş	2
	15 yaş	3
Annenin Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	1
	Okuma yazma biliyor	2
	İlkokul	3
	Ortaokul	4
	Lise	5
	Üniversite	6
	Yüksek Lisans ve üstü	7
Babanın Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	1
	Okuma yazma biliyor	2
	İlkokul	3
	Ortaokul	4
	Lise	5
	Üniversite	6
	Yüksek Lisans ve üstü	7
Annenin Mesleği	Ev hanımı	1
	Çiftçi	2
	Memur	3
	İşçi	4
	Esnaf	5
	Emekli	6
	Düzenli bir işi yok	7
Babanın Mesleği	Çalışmıyor	1
	Çiftçi	2
	Memur	3
	İşçi	4
	Esnaf	5
	Emekli	6
	Düzenli bir işi yok	7
Evinde Bilgisayar Olma Durumu	Evet	1
	Hayır	2
Kolaylıkla Ulaşabileceği Kütüphane Olma Durumu	Evet	1
	Hayır	2
Haftada Kitap Okumaya Ayrılan Süre	Hiç ayırmıyorum	1
	1 saat	2
	2 saat	3
	3 saat	4
	4 saat	5
	5 saat ve üzeri	6
Ailenin Geliri	0-999 TL	1
	1000- 1999 TL	2
	2000-2999 TL	3
	3000-3999 TL	4
	4000-4999	5
	5000 TL ve üzeri	6
Yaşanılan Yer	Köy	1
	İlçe merkezi	2
	Şehir merkezi	3

EK-10. Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu (SSÖGF)

Öğrenci Bilgileri
Adı Soyadı:
Sınıfı:

Sokrat Semineri Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

"Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek" amacına yönelik olarak yürütülen araştırma kapsamında Türkçe dersleriniz belli periyotlarla Sokrat semineri kullanılarak yürütüldü. Sizlerin yürütülen derslerle ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanan görüşme formunu içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Soruları cevaplarken merak ettiğiniz noktaları danışabilirsiniz. Bu form, sadece bilgi amaçlı olup araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve Türkçe dersi notunuzu etkilemeyecektir.

1. Sokrat semineri tekniğinin, okuduğunu anlama becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.

Ön bilgileri harekete geçirerek yazılı bir materyalde verilmek istenilen düşünceleri çözme

……

……

Yazılı bir materyaldeki ayrıntıları çıkarma

……

……

Yazılı bir materyalde yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırma

……

……

Diğer

……

……

2. Sokrat semineri tekniğinin, eleştirel okuma becerinizi nasıl etkilediğini açıklayınız.

Zihninizde oluşan sorulara cevap arama

……

……

Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma

……

……

Kişisel deneyimlerden hareketle okuduğunu yorumlama ve anlamlandırma

……

……

Konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme

……

……

Diğer

……

……

3. Sokrat semineri tekniğinin okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.

Okuma hakkında olumlu tutum geliştirme

……

……

Diğer

……

……

4. Sokrat semineri tekniğinin, okumaya yönelik motivasyonunuzu nasıl etkilediğini açıklayınız.

Okumaya istekli olma

……

……

Okumaya merak duyma

……

……

Diğer

……

……

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Esengül TAN HATUN

EK-11. Onam Formu

Sayın Veli,

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan onay ile yürütülecek "Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek" adlı çalışma Zübeyde Hanım Ortaokulu 8. sınıflarında yürütülecektir. Çalışma kapsamında derslerin görüntü ve ses kayıtlarının tutulması planlanmaktadır. İlgili ses ve görüntü kayıtları, çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla çözümlenecek olup ses ve görüntü kaydı olarak herhangi bir yerde yayınlanmayacaktır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması, ses ve görüntü kaydı tutulması ile ilgili izin vermeniz hususunda,

Gereğini rica ederim.

Esengül TAN HATUN

VELİ İZİN BELGESİ

"Sokrat Semineri Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Okuma Becerilerine, Okumaya Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi" adlı çalışma kapsamında çocuğumun uygulama sürecine katılmasına, derslerin görüntü ve ses kayıtlarının tutulmasına izin veriyorum.

Gereğini arz ederim.

Öğrenci Adı ve Soyadı

Velinin Adı Soyadı

İmza

Adres:
Tel:

EK-12. Uygulama İzinleri

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.5985723 22/03/2019
Konu :Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 12/03/2019 tarihli ve 1900086012 sayılı yazısı.
b)Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 15/03 /2019 tarihli ve 1900089607 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yavuz KELEŞİN'in; *" 5. Sınıf Madde ve Değişim Ünitesinde Akıllı Tahta Kullanımının Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi"* tez çalışmasını Pasinler İlçesinde bulununan Çöğender Ortaokulu, Pasinler Ortaokulu, Nevin Muhammed Özdemir Ortaokulu ve Horasan İlçesinde bulunan Velibaba Ortaokulu, Fehmi Bilgi Ortaokulu ve Kazım Karabekir Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama izni ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Esengül TAN HATUN'un Prof. Dr. Halil Ahmet KIRIKKILIÇ'ın danışmanlığında; *"Sokrat Semineri Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerilerine, Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi"* konulu tez çalışması için Aziziye İlçesine bağlı Zübeyde Hanım Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerine yönelik olacak şekilde deney ve kontrol grupları kurularak, 15/03/2019-14//06/2019 tarihleri arasında 8 hafta süreyle haftada iki saat olmak üzere (veli izni alınması kaydıyla uygulamaya ait görüntü ve ses kayıtlarının tutulması için) tez çalışması ve uygulama talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde"*, komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/03/2019

Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0 442) 234 48 00
Faks: (0 442) 235 10 32

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4376-3d1c-3310-b713-9f1c kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Esengül TAN HATUN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Aziziye İlçesi Zübeyde Hanım Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Sokrat Semineri Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerilerine, Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Sokrat Semineri Yöntemi İle Yürütülen Türkçe Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu, Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ders İşleme Süreçlerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu, Sokrates Semineri Ders İşleme Süreci Gözlem Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Beceri Başarı Testi, Deney Grubu Ders İçeriği, Kontrol Grubu Ders İçeriği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

[redacted]
Komisyon Başkanı
Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

[redacted]
Tunç AĞAVER

[redacted]
Musa ARAS

EK-13. Deney Grupları Ders İçeriği

SABAHA DOĞRU

Seminer Öncesi Etkinlikler

1. ETKİNLİK

Korkunç Kaza!

İki üniversite öğrencisinin hız tutkusu, gencecik bir annenin hayatını kaybetmesine neden oldu. Erzurum'a bağlı Aziziye ilçesinde yarış yapan iki üniversite öğrencisinden R. A. otomobilin kontrolünü kaybederek kaza yaptı. Kazada iki çocuk annesi A. D. yaşamını yitirdi.

Kaza, dün akşam 18.00 sularında meydana geldi. İddiaya göre, Erzurum'a bağlı Aziziye ilçesinde yapılan otomobil yarışında R.A. direksiyon kontrolünü kaybederek kaldırıma çıktı ve kaldırımda yürümekte olan A. D.ye çarptı. Kazanın hemen ardından ambulansla Erzurum Bölge Eğitim ve Araştırma Hastanesine kaldırılan A. D. tüm müdahalelere rağmen kurtarılamadı. A. D.nin 7 yaşında bir oğlu ve henüz 6 aylık bir kızı olduğu öğrenildi.

Kaza yapan otomobilin sürücüsü R. A. ile yarıştığı iddia edilen C. Y. polis ekipleri tarafından gözaltına alındı. Olayla ilgili soruşturma başlatıldı. R. A. ilk ifadesinde çok pişman olduğunu ifade etti.

➘ Yukarıda, bir trafik kazası ile ilgili haber metnine yer verilmiştir. R.A.nın işlediği suçtan pişmanlık duymasının nedenlerinin neler olabileceğini maddeler halinde yazınız. Ayrıca hayatını kaybeden A. D.nin çevresindeki insanların hayatlarının bu kazadan nasıl etkileneceğine ilişkin düşüncelerinizi açıklayınız.

2. ETKİNLİK

➘ **Metinden hareketle "hesaplaşma" sözcüğünün size çağrıştırdıklarını yazınız.**

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki bulmacada, metinde geçen bazı sözcükler gizlenmiştir. Sözcüklerin anlamlarını dikkate alarak bulmacayı çözünüz.**

A	Z	R	U	Y	Y	E	Ç	E	L	İ	Ş	K	İ
Ç	A	L	E	V	A	Z	C	E	Z	M	E	K	Y
E	R	A	N	İ	R	E	S	T	M	İ	P	T	K
T	E	S	İ	N	A	S	O	R	G	U	C	U	U
İ	N	A	T	B	T	A	R	Z	A	E	R	T	Ş
N	S	A	R	T	I	A	D	Ü	Ş	M	A	N	K
U	T	A	N	Ç	K	Z	Z	S	Z	İ	Y	Ö	U
Z	A	S	Ö	R	E	T	Ü	U	V	R	U	Y	Z
U	K	I	E	U	G	S	Y	A	N	I	L	G	I
N	İ	L	V	Y	U	A	Ü	L	A	H	A	R	L
E	P	E	R	K	A	N	R	A	T	C	Z	S	I
Z	Ü	R	E	U	C	I	E	A	C	I	I	A	K
Ü	T	A	N	Ö	Z	K	C	Ü	N	R	M	B	Ç
N	H	E	S	A	P	L	A	Ş	M	A	K	A	O
T	R	A	Z	U	V	B	A	K	I	L	I	H	Z

- Utanma, hicap
- Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla akla gelen yaratıcı duygu, düşünce, ilham
- Yaratılmış canlı varlık, mahlûk
- Söylenilen sözlerin, yapılan davranışların birbirini tutmaması
- Sorgulayan kimse
- Bir olguyla ilgili gerçeğin ne olduğunu kestirememekten doğan kararsızlık, şüphe
- Hasım, dost karşıtı
- Yanılma durumu
- Suçlu olduğu sanılarak mahkemeye sevk edilmiş kimse
- Kâinat, cihan, âlem
- Bir şeyin olumlu veya olumsuz yönlerini düşünerek, tartışarak bir yargıya varmak
- Üzüntü, keder, elem
- Güneşin doğduğu andan öğleye kadar geçen zaman
- Amaçlanan duruma getirilmesi, elde edilmesi, çözümlenmesi, işlenmesi güç veya engeli çok olan, güç, zor, müşkül

➘ **Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözlüklerle birer cümle kurunuz.**

Seminer Etkinliği

➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

SABAHA DOĞRU

Uyandığımda daha karanlıktı. Pencereyi ardına kadar açtım. Yaprak kıpırdamıyordu. Odanın içine gecenin serinliği girdi. Gece de girdi sanki. Nemli, yapışkan bir hava. İlkin hoşa gidiyor, sonra üşütüyor insanı. Karanlıkta bir şey göremedim. Evler uykuda, insanlar uykuda, doğa uykuda...

Kişi, bazen kendinden başka biri gibi oluyor. Yalnızken biz başka biriyiz. Kalabalıkta, insanların yanında başka biri! Gerçek kişiliğimizi böyle bir gece yarısı, bir sabaha karşı buluveriyoruz. Öylesine, birdenbire, habersizce... Kişi kimsesiz bir evrende kendisiyle baş başa kalınca, başlıyor bir hesaplaşma. İçimizdeki çelişkiler, yalanlar, tasarılar, umutlar, yenilgiler bir bir çıkıyor orta yere. Birer canlı yaratık kesiliyorlar, sizi bir sanık gibi karşılarına alıp başlıyorlar sorguya çekmeye.

Pencereyi kapattım böyle duygularla. Ah bir uyuyabilsem, şu tehlikeli sınavı bir atlatabilsem! İki lambayı da yaktım. Saatten korkuyorum, kaç olursa olsun! Sabah belki yakındır, güneş birazdan doğar, Boğaz'ın karşı tepelerinden, önce kıpkızıl bir çizgi, sonra büyüyen bir ateş beliriverir. Her günkü kişiliğimi bulurum, sabah gazeteleri gelir, dünyama kavuşurum.

İç evrenim silinir gider, kendi içimde bir yere saklanır o kuşkular, korkular, umutlar, yenilgiler, çatışmalar, çelişkiler... Hele bir sokağa çıktım mı, otobüse biner binmez, dolmuşa ayağımı atar atmaz yapışır bana herkesin gözündeki kişiliğim, anlamım. Bilirler, 'şu bay falancadır', 'şu işi yapar', 'şöyle düşünür', 'şu yoldan gider', 'şunu şunu sever', 'arkadaşları falancadır'... Önyargıları yanıltmamak gerek! Önyargılarla yaşamak gerek! Herkesin tanıdığı, bildiği adam olmak gerek! İç evrenimdeki çalkantıları, bende saklı yaşayan bir insanı, gerçek kendimi gizlemem, başkalarını yalancı çıkarmamam gerek!..

Ama sabah daha uzak. Oda küçük. Radyoda bir şey yok. Kitaplar, şu zaman parçasında yabancı. Yatağına girsen daha birçok 'sen'ler de giriyor birlikte. Masana otursan bir duruşmaya çıkmış gibi oluyorsun. Yazı makinesine bir kâğıt takıp başlasan yazmaya, bilinen kişiliğine ters şeyler diziveriyor ak kâğıt üzerinde. Çaresiz hesaplaşacaksın kendi kendinle! Senden taşmış, senden çıkmış o hesapçılarla! Yaşantının, düşüncenin, düşlerinin hesabını vereceksin. Soracaklar: Bunu neden yaptın, şunu niçin söyledin, öyle yaparken neydi amacın, falancanın ardından, filancanın önünden konuşurken neydi o sözcüklerin anlamı?" Daha da gerilere gidecek sorgular: İlkokul günlerine dek. Babanla, ananla, ailenle, dostlarınla, arkadaşlarınla, sevdiklerinle, sevmediklerinle arandaki her çeşit ilişkilere dek. Her eylemin, her düşüncenin bir karşıtı vardı, niye o yolu tutmadın? O yolu tutsan başka bir hesaplaşmada gene böyle korkmayacak mıydın? Yanıldım ya da yanılmadım, buna inandım ya da inanmadım. Bilerek yaptım ya da bilemedim, göremedim demeyecek miydin o zaman da? Hesaplaşmak böyledir hep. Her zaman hesap sorulabilir. Öyle de yapsan böyle de... Kim olursan ol! Ne zamanı var, ne yeri. Gecenin ortasında senin içinden savcılar, yargıçlar çıkıverir dışarı, alırlar seni ortalarına, sorarlar bütün yaşantının yanılgılarını, kuşkularını, tersliklerini, acılarını, sevinçlerini...

En zoru budur hesap vermenin... Kişinin kendisine hesap verebilmesidir. Kimseler kaçamaz bir gece yarısı, bir sabaha karşı kendi içinden çıkacak sorguculuğun işkenceli sorularından. Kimse! Sabaha, ilk güneş ışığının altına, ilk sabah esininin önüne çıktığınızda içinizde bir ağırlık yoksa, dünyaya, insanlara karşı bir utanç, bir kuşku, bir düşmanlık yoksa, adımlarınızı rahat atıyorsanız, bir garip sevinç kıpır kıpır oynuyorsa gizli bir yerinizde, bilin ki o hesaplaşmadan ak alınla çıkmışsınız. Kurtulmuşsunuz iç işkencecilerin elinden. Ne zamana kadar? Yeni bir hesap verme gecesine, yeni bir iç sorguya...

Bu, yalnız benim öyküm değil. Bir gece yarısı, bir sabaha karşı uyanıp da gelmiş geçmiş gelecek önünde tek başına, kendi vicdanı, aklı duygusu önünde hesap evren ben değilim yalnız. Siz de böyle geceler, böyle sabahlar geçirdiniz çok. Hatırlamıyor musunuz? Bir görevi yerine getirmemenin, bir işten sıyrılmanın, bir sorumluluktan kaçmanın, daha kötüsü çevrenize, yakınlarınıza, insanlara bilerek bilmeyerek kötülükler yapmanın acısı çökmedi mi üzerinize zaman zaman? Kendi içinizdeki güçler çekmedi mi sizi de o sorguların en çetinine? Bu, sizin geceniz. Bu, sizin sorgunuz. Bu, sizin iç dünyanızdan kopan fırtına. "Ben" dediğim hem benim, hem de ben değilim. Sizsiniz o "ben"...

Oktay Akbal, Tarzan Öldü, Cumhuriyet Kitapları, s. 158-160

Oktay AKBAL (1923-1915)

Birçok metin türünde eserleri olan yazar, daha çok öyküleri ile tanındı. Öykülerinde, insanların gündelik hayatta yaşadıkları olayları şiirsel bir üslupla kaleme aldı.

Eserlerinden bazıları: Önce Ekmekler Bozuldu (1946), Garipler Sokağı (1950), Suçumuz İnsan Olmak (1957), Berber Aynası (1958), Tarzan Öldü (1967), Hiroşimalar Olmasın (1976), Yeşil Ev (1990)...

Seminer Sonrası Etkinlik

➘ Vicdan sahibi olmanın önemini tartıştığınız kısa bir deneme veya sohbet yazınız.

RİCAT

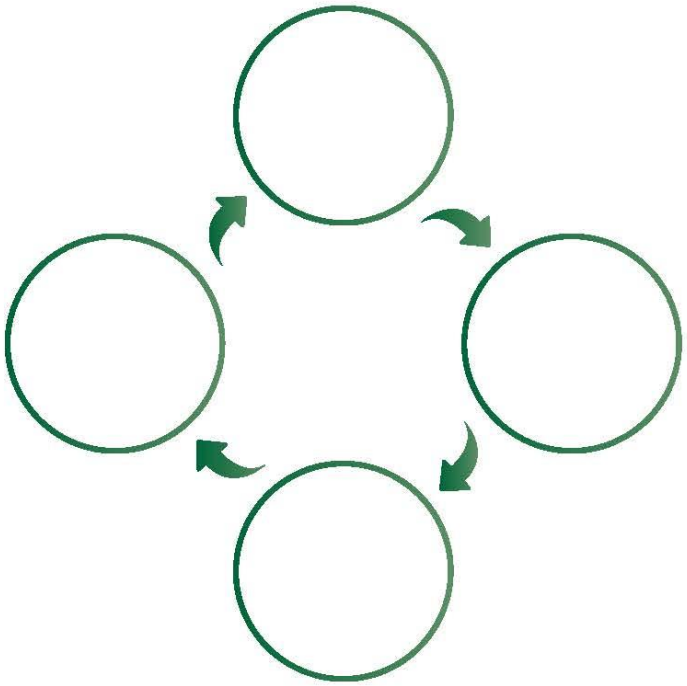
Seminer Öncesi Etkinlikler

1. ETKİNLİK

➘ Metindeki kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerini tespit ediniz.

2. ETKİNLİK

➘ Metnin anahtar sözcüklerini bularak aşağıdaki boşluklara yazınız.



3. ETKİNLİK

➘ Aşağıda, metinde geçen bazı sözcükler ve anlamları verilmiştir. Sözcüklerle anlamlarını eşleştirip yay ayraç içine sözcük numaralarını yazınız.

1	ricat	(.....) İlkel yaşayan (kimse), yabani, vahşi.
2	pürüzlenmek	(.....) Her şeyden çekinen, ürkek, tutuk (kimse), muhteriz.
3	yabanıl	(.....) Denizlerde bir yere tutunarak yaşayan, çok hücreli hayvan.
4	kundura	(.....) Yürürken ayağı bir yere çarpıp sendelemek.
5	sünger	(.....) Rüzgâr.
6	mertek	(.....) Pürüz oluşmak, pürüzlü duruma gelmek.
7	ürkek	(.....) Budalaya yakışan.
8	çekingen	(.....) Uygulamaya geçmeyen, sadece bilmek amacını güden düşünce.
9	tökezlemek	(.....) Ayakkabı.
10	pabuç	(.....) Kaba işlenmiş, bağsız, konçsuz ayakkabı.
11	yel	(.....) Başkalarına kolayca uyabilen, karşı gelmeyen, yumuşak başlı.
12	budalaca	(.....) Yapıda kullanılan dört köşe veya yuvarlak, kalınca ağaç.
13	uysal	(.....) Geri dönme, kaçma.
14	kurgu	(.....) Çok ürken, korkuya çabuk kapılan.

➘ Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcüklerle birer cümle kurunuz.

Seminer Etkinliği

➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

RİCAT

Duvarların üstü pürüzlenmiş. Bahçe duvarının orta bölümündeki taşlar da yıkılıp yığılmışlar oracığa. Bir yanlarından gür acı yeşil otlar fışkırmış ve iki metre yüksekliğindeki duvarın, tepesi boyunca, sanki bir başka tarlalardan sökülen yabanıl otlar gelişigüzel buralara serpiştirilmiş. Her bir yanından fışkırıyorlar duvarın ve ev bütün bütün eski (hele bu bakımsız kalmış bahçenin ortasında yan yana duruşuyla). Büsbütün. Nerde benim sokaklarım? Kunduralarımı çarptığım taşlar? Sol baş köşesinde yüzlerini kurtlar yemiş, süngerleşmiş kalın bir mertek, oradan bel veren evin ahşap duvarına destek olsun diye dayatılmış (Yoktu bunlar eskiden). Ve sokağım. Hangi bir yanından baksam benim değil, benim çocukluğumun değil. Koşsam bu sokak o değil. Yıllardan sonra, yorgun geçen bir yolculukla, içli davetlerle beni bekleyen evime dönüyorum. Atım, sırtında günlerin yoluyla tökezleyerek, dermanının son kırıntılarını da harcayarak yanımda yürüyor. Yollarda bir yabancı insanlar. Şapkaları gözlerinin üstünde, gözleri Yusuf kuyusu, ürkek, çekingen, yağmurdan kaçar hâlleriyle yanımdan... Yanımdan ve bakmadan yıkıla yıkıla gidiyorlar. Buralar ne kadar geniş, ne kadar gökyüzlüydü! Küçülmüşler küçülmüşler, avuç içi kadar. Atımın yuları elimde, yan aralık bahçe

kapısından giriyorum. Dayım iç kapının önünde, karşılamak için orada duruyor. Sırtında bir ceket yeleği. Zayıflamış, solmuş. Dalları kurumuş ağaçların arasından ağır ağır varıyorum iç kapıya. Yuları bir türlü bırakmıyorum. Bırakmıyorum, yanlarından ter boşanmış. Ellerini kalçasına dayamış gülümseyerek bekliyor kapının önünde dayım. Eliyle içeriyi gösteriyor. Yüzüne bakarak acı acı gülümsüyorum.

— Yüzlerin toz içinde, pabuçların ne eski, diyor, gir içeri.

Bakıyorum. Karanlık. Cepheye bakan pencereyi tahtalarla kapamışlar. Şurada bir musluk olacaktı, yok şimdi, havuzu bir büyük saksıya çevirmişler, çiçekleri kuru.

Görünüşüme şaşmamış bir hâli vardı. İçeriye bakıyorum. Karanlık. Az bir serinlik yalıyor yüzümü içerden gelen. Girmeye cesaret edemiyorum. Otlar, karanlık bir yel. Dayım gülümsüyor, şaşkın (belki yıkık) hâlime içten bir sevgiyle bakıyor. Heykelimi dikmişler de yıllardır hep de noktada durmuş, yorgun argın, budalaca bir bekleyişle buradayım, hep aynı biçimde yıllardır burada bekliyorum, durmuşum.

Dayım:

— Gir içeri, dedi.

Büsbütün bozulacağımdan, yıkılacağımdan korkuyorum. Bu yıkılmaya hazır ev, bu kova, anlar, örümcekli köşeler ne uyandırıyor içimde?

Ne?

Ben bir yerlerdeyim, hep bir yerlerden bir yerlereyim. Uzun uzun yıllar geçmiş parmaklarımla, o biçim bir suların dibinde kırık dökük alnında. Kurgularım yıkıntıya uğramış; bu kadar açıklıkla nasıl söyleyebiliyorum, (ben o mu) nasıl? Artık benim değil bu bahçe, ev. Ben kimim? Onlar nedir benim için? Ağır ağır atımın burnunu okşadım, -artık benim değil. Ben neyim? Uysal, ıslak gözleriyle başını eğdi, kişnemek ister gibi ama o kadar yorgun, o kadar bacakları bükülü. İçerlere giremem, neyim ki? İçimde zavallı bir çarpışmayla yeniden yuları yakaladım. Bahçemin oralarda falan atımla birlikte, bir kuyularda yeniden yola koyuldum. Yürüdüğüm tünellerde neyi beklediğimi bilmeyerek, nereye varacağımı bilmeyerek.

Rasim Özdenören, Hastalar ve Işıklar, İz Yayıncılık, s.13-15

Rasim ÖZDENÖREN (1940 -...)

Roman, deneme, hikâye türlerinde eserler kaleme aldı. Rafine bir dil ve sağlam bir kurguyla yazdığı hikâyelerinde sık sık insanın kendine ve çevreye yabancılaşmasını dile getirdi.

Eserlerinden bazıları: Hastalar ve Işıklar (1967), Gül Yetiştiren Adam (1979), Kuyu (1999), Düşünsel Duruş (2005)...

Seminer Sonrası Etkinlik

➘ **"Ricat" adlı metinde kahramanın dayısıyla karşılaşma anından sonrasını anlatan alternatif bir son yazınız.**

Görünüşüme şaşmamış bir hâli vardı. İçeriye bakıyorum. Karanlık. Az bir serinlik yalıyor yüzümü içerden gelen. Girmeye cesaret edemiyorum. Otlar, karanlık bir yel. Dayım gülümsüyor, şaşkın (belki yıkık) hâlime içten bir sevgiyle bakıyor. Heykelimi dikmişler de yıllardır hep de noktada durmuş, yorgun argın, budalaca bir bekleyişle buradayım, hep aynı biçimde yıllardır burada bekliyorum, durmuşum.

Dayım:

— Gir içeri, dedi.

ANADİLİN BAĞLAYIŞI

Seminer Öncesi Etkinlikler

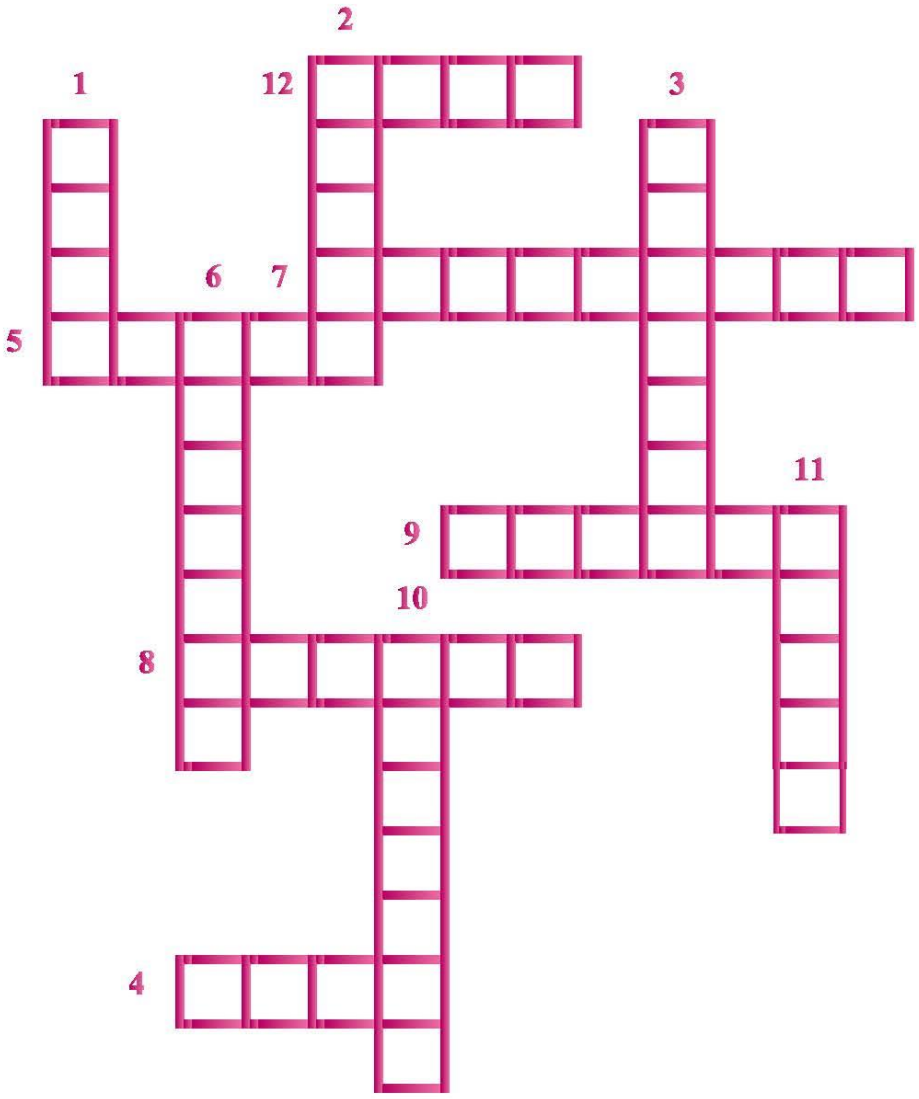
1. ETKİNLİK

➘ Günümüzde gençler, Türkçe kelimeler yerine yabancı dillerdeki karşılıklarını kullanmayı tercih ediyorlar. "Özçekim" yerine "selfie" yapıyorlar, bilgileri "indirmek" yerine "download" ediyorlar. Gençlerin yabancı kelime kullanma merakı nedeniyle dilimize onlarca kelime girdi ve girmeye de devam ediyor. Sizce, yabancı kelimeleri kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir? Açıklayınız.

2. ETKİNLİK

➘ **Aşağıda, metinde geçen bazı sözcükler ve bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Sözcükleri, anlamları ile eşleştirerek bulmacayı çözünüz.**

▪ kuşku	▪ kestirmek	▪ görünüm	▪ karma
▪ düpedüz	▪ tramvay	▪ dert	▪ özgü
▪ konu	▪ tutku	▪ sekmek	▪ ana dil



1. Üzüntü.
2. Bir olguyla ilgili gerçeğin ne olduğunu kestirememekten doğan kararsızlık, kuruntu, işkil, şüphe, acaba, şek.
3. Bir şeyin dıştan bakıldığında görünen biçimi, görünme durumu, görünüş, manzara, zevahir, vizyon.
4. Birine, bir şeye ait olan, öze, has, mahsus.
5. Güçlü istek ve eğilimin yöneldiği amaç.
6. Şehirlerde yol üzerinde döşenmiş özel raylarda hareket eden yolcu taşıtı.
7. Anlamak, farkına varmak
8. Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.
9. Tek veya iki ayak üzerinde sıçramak.
10. Başka bir amaç gütmeden, açıktan açığa, açıkçası, gerçekten.
11. Ayrı türden olan ögelerin karıştırılmasıyla oluşmuş, muhtelit.
12. Üzerinde konuşulan şey, bahis

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki sözcüklerin, okuduğunuz metinde hangi anlamı ile kullanıldığını bularak yanındaki kutucuğa (x) işareti koyunuz.**

tümen		Tugayla kolordu arasında yer alan birlik, fırka.
		Büyük küme, yığın.
felsefe		Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması.
		Soyut düşünüş.
yaşantı		Hayat tarzı, içinde yaşanılan şartların tümü, hayat.
		Yaşanılan bir an, hayatın bir bölümü.
soyutlamak		Bir şeye soyutlama işlemini uygulamak.
		Bir kimseyi, durumu, düşünce vb.ni içinde bulunduğu toplum, durum veya düşünceden ayrı tutmak.

➘ **Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcüklerle birer cümle kurunuz.**

Seminer Etkinliği

➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

ANADİLİN BAĞLAYIŞI

(...)

Altı yıl kadar oluyor. Ren Irmağı'nın kuzeyinde bir Alman ilinde oturuyordum o zaman. Felsefe okumaya gitmiştim oraya. Öylesine bir öğrenme tutkusuna kaptırmıştım ki kendimi, sormayın. Neye dokunsam bilgi oluversin istiyordum. Yapmam gereken şey açıktı: olanca gücümle sarılmalıydım Almancaya. Bilgiye götüren yolun geçeceği başka neresi vardı orda? Bütün tutkulular gibi aceleydi işim. Onun için bırakmıştım kendimi Almancaya. Pek de yabancısı sayılmazdım bu dilin. Türkiye'deyken epeyce çalışmıştım Almancaya. Goethe'yi her açtığımda, bana dilce aydınlık gelen birkaç parçaya olsun rastlayabiliyordum. Ama tümen tümendi eksiklerim (gene de öyle ya). Tutku, kestirmeyi kolayca bulur. Bende de şaşırmadı. Bir de baktım çoktan kesmişim Türkçeyle ilişiği. Zaten çevremde Türkçe bilen yoktu. Ana yurttaki yakınlarla da pek az mektuplaşıyorduk. Götürdüğüm bir iki Türkçe kitabı da çoktan okuyup bitirmiştim. Her gün Almanca gazete alıyordum. Radyonun en kısa dalgasında, ne zaman çevirsem düğmeyi, kimi bir kadın kimi de bir erkek uzun uzun Almanca konuşurdu. Yolda nereye baksam Almancadan başka bir şey yoktu. Almancayla uyuyor, Al-

mancayla kalkıyordum. Düşlerimin dili de karışmıştı. Sabaha karşı, bazı bazı, İstanbul'daki evimizin kapısını çaldığım olurdu, - ne tuhaf şey, Almanca sesler geliyor gibiydi içerden.

İşte böylece bir yıl geçti. Belki de daha fazla; bir buçuk yıl olmuştu galiba. Almancaya gömüldükçe seviniyordum; öğrenmem kolaylaşıyordu. Bir özgürlük edinmeye başlamıştı dilim. Sözler –Almanca sözler- artık birbirine takılmıyor, kayıkayıveriyordu. Karşılaştığım her nesnenin Almancası önemliydi benim için. Çay suyumu Tauchsieder'le kaynatıyordum; kitaplarımı koyduğum rafı Döbel'lerle tutturmuştum duvara; odamın recht gemütlich olması için elimden geleni esirgemiyordum.

(...)

Ama bir gün... O gün... Nasıl olmuştu bakayım? (...)

(...)Ren boyunca durağa yürüyorum. (...) Birden, koskocaman bir kutu, upuzun bir şey, gürültüyle duruverdi yanımda. Tramvaymış. Atladım. Işıl ışıl içi. Bilet almak için parayı uzatacağım, -durdum. İnanamıyorum: Herkes Türkçe konuşuyor. Hem de bağıra çağıra Türkçe konuşuyor herkes. (...) Konuşuyorlar işte? Türkçe! Dikdörtgenden ışık hızla kayıyor gecede. Kayıyor Türkçe sözler ağızdan kulağa. Görüyorum: yusyuvarlak, pırıl pırıl hepsi. Bazısı dosdoğru bana yönelmiş gibi; geliyorlar işte. Uzaktayım, kapının hemen yanındayım; ortaya dökülüveriyor Türkçe sözcükler, boşluğa çarpıyor, dağılıyor, şuraya buraya konuyor. Alıştığım tatlı heceler sekiyor yanımda. Konuşan konuşana, gülen gülene. Sanki bir dara fazlası eziyordu beni eskiden. Şimdi kalkıverdi. Nicedir yitirdiğim bir yumuşaklık, bir kendiliğindenlik buluyorum dilimde. Konuşuyorum, - kuşkusuz Türkçe, herkes gibi. (...)

Sonra sonra anlamaya başladım. Olmaz'ı denemiştim ben. Ana dilimi zorlamaya kalkışmıştım. Geçici bir süre için de olsa ana dilimden sıyrılmak istemiştim. Ama ne oldu? Bin bir çabayla kurduğum Maginot Savunma Çizgisi umulmadık bir yerde çöküverdi. – Artık yurda dönmeme dört-beş ay kalmıştı. Yeryüzüm parçalanmıştı sanki. Çalışmasına çalışıyordum gene. Hattâ elimde Almanca yazdığım bir yazı vardı. Yalnız, her söylediğimi bir iğretilik duygusuna banıp söylüyormuşum gibi geliyordu bana. Başkalarının sözleri de –ben eskiden farkında değilmişim meğer- içimdeki bir yere değemiyordu. Bir şeyin adını mı arıyordum, ilkin, "Türkçesi neydi?" diye soruyordum kendi kendime. Bir şeyin Türkçesini bilmeden rahat yüzü yoktu bana. Arkadaşlarla aynı yerde mi yüzüyoruz, onlar Schwimmbad'da, ben de yüzme havuzu'nda yüzüyorum. Üç-dört yaşlarında bir çocuğa "Bugün işim var, koruda öbür gün geziniriz" mi diyeceğim, öbür gün derken übermorgen diyordum, gene de öbür gün'ü anlatamıyordum çocukcağıza. Bir şeyler yetmiyordu, bir eksiklik vardı dilimde. Şöyle içten bir "Uyuyacağız kalkacağız, sonra gene uyuyacağız kalkacağız, işte o zaman koruya çıkacağız" diyemiyordum bir türlü. –Bir özlem, tuhaf bir özlem gittikçe dalbudak sarıyordu içimde: burnumda tütüyordu Türkçe.

Yıllardan beri dil konusunu kovuşturuyorum. Kesin görüşlü kişiler ne güzel kitaplar yazmış. Elimden geldiğince okuyorum. Çevremdeki insanları dili yaşayışına bakıyorum. Kendimi gözlemliyorum. Bazı şeyler öğrendim diyebilirdim bu arada. Gelgelelim dil görünümü karşındaki şaşmam azalacağına artıyor. Almanya yaşantımı her anışta birçok şey düşünüyorum şimdi. Başımdan geçeni ilerde nasıl yorumlayacağımı bilemem; ama çoktandır dönüp dolaşıp şöyle açıklamaya savaşıyorum durumu kendi kendime:

Nerde insan varsa, orda "dil" de vardır. İnsan birlikte diliyle. Sağır-dilsizlerle işitir-dilsizler, dilyitimine uğramış olanlar, daha başka hasta kimseler bir yana, herkes konuşur, düpedüz konuşur, bol bol sustuğu olsa da, isteyince konuşabilir. Dil gibi yaygın bir insan görünümü azdır yeryüzünde. İsteyen uzaklara gitsin, gitmeyen de dolayındaki insanlara çevirsin gözünü, açsın kulağını. (...) Durum açık: Dil kadar kesintisizce yeryüzünü kaplayan bir insan başarısı daha yok. Dilsiz olamıyor insanlar. İnsanın öbür adı "konuşan" olmalı.

Hep "dil", "dil" diyoruz ya, bu bir soyutlama aslında. Herkesin dili var, ama aynı dil değil bunlar. Bir toplumun dili öbürününkinden ayrı. Mr. Brown ile Signor Lombardi, Bay Ahmet ile Herr Schmitz başka başka dilleri konuşur. Her birinin konuştuğu kendi dili, ana dili. Konuşulan dillerdeki çeşitlilik ortak yanı örtemez: ana dil, kesintiye uğramadan yeryüzünü kaplayan bir insan başarısıdır. Hiçbir insan topluluğu için "Acaba bu topluluğun ana dili var mı?" diye bir soru soramayız. Uzaktaki yakındaki bir ya da birçok toplulukla paylaşsa bile, her topluluk ana dilinde konuşur. Bu dil bir bakıma karmaşık, karma, düzensiz, yoksul bir dil olabilir. Gene de belli bir insan topluluğunun ana dilidir. Tarih boyunca hep böyle olagelmiştir: Ana dili olmayan bir topluma, ana dili olmayan bir insana rastlanamaz.

Böylece genel olarak dil dendi mi, ana dili, tek tek ana dilleri anlamak gerekir. Oysa sık sık unutulur bu gerçek. Birçok önemli işlerde olduğu gibi, unutulmaması gerektiği zamanlarda da unutulur. Belki de içinde yaşadığımızdan açıkça dile getirmek aklımıza gelmiyor bu gerçeği. Çiçeklerin dili, renklerin dili, tamtam dili, mantık dili... -hiçbiri ana dil değil bu dillerin. Kabaca söylersek özel diller bunlar, özel durumlarda başvurduğumuz diller. Matematikçi, belli bir işi yapmak için matematikle uğraşırken, matematik diline başvurur. Bu dil yalnızca matematikçilerin ortak dilidir. Ana dil ise bu anlamda, özel, yapma (sözgelişi bilimsel) bir dil değildir. Hiç kimse ana dilini sınırlı bir görevi yerine getirmek için kullanmaz; hiç kimse ana dilini kendisi yapmış değildir. Ana dil temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir. Hepsini kuşatır. Ana dil (bayramları da katın) günlük dilimizdir. Özel dillerle işimiz bittikten sonra da onun alışkanlığında dinleniriz. Her insan "benim" dediği bir dili konuşur. Bu, içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir. İşte ana dil budur.

Gerek Türkçedeki gerek başka dillerdeki adlanışına bakıp ana dilin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Gerçi çoğun böyledir, anamızdan hangi dili öğrendiysek o dilde konuşup gideriz. Ancak ana dil, aslında her bakımdan beslendiğimiz, sonra da (...) bir şeyler katmayı denediğimiz; içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir. Ana dil doğarken getirilmez, sonradan edinilir. Bir okul arkadaşım vardı. Çin'de doğmuş, anası da Çinliydi. O küçükken Türkiye'ye göçmüşler. Anası bir tek Türkçe sözcük bilmiyordu ama o Türkçenin içine doğmuştu. Anası bir ara Çince göstermeye başlamıştı ona. Bir gün, hiç unutmam, yukardan aşağı sıra sıra çizgiciklerle bezenmiş bir kitabı attı elinden: "Ne aykırı dil şu Çince, zor geliyor bana, saçma yanları var; yabancı dile yeteneğim yok herhalde benim; bırakacağım şu Çinceyi," diye dert yandıydı bana. Bütün Türkler gibi Türkçeyle yoğruluyordu çünkü, Türkçeyle yöneliyordu yeryüzünde. Yaşama dili Türkçeydi. Kendi adı hangi ölçüde doğuştansa insan için, ana dil de o denli doğal: Hem sonradan hem de her şeyin öncesi, başı, başlangıcı. Rasgele olmasına rasgele, ama ondan zorunlu neyimiz var? Alınyazısıdır bir insanın ana dili(...)

(Kısaltılmıştır.)

Nermi UYGUR, Dilin Gücü, Yapı Kredi Yayınları, s.9-18

Nermi UYGUR (1925-2005)

Felsefeci ve yazardır. Deneme türünde birçok eser kaleme almıştır. Eserlerinde, edebiyatı felsefeyle felsefeyi de edebiyatla kaynaştırma çabası içine girmiştir.

Bazı eserleri: Edmund Husserl'de Başkasının Ben'i Problemi (1958) , Dilin Gücü (1962), Tadı Damağımda (1995), Denemeli Denemesiz (1999)...

Seminer Sonrası Etkinlik

➘ Seminer öncesinde yaptığınız etkinliği gözden geçiriniz. Metni okuduktan sonra düşüncelerinizde değişiklik oldu mu? Açıklayınız.

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Seminer Öncesi Etkinlikler

1. ETKİNLİK

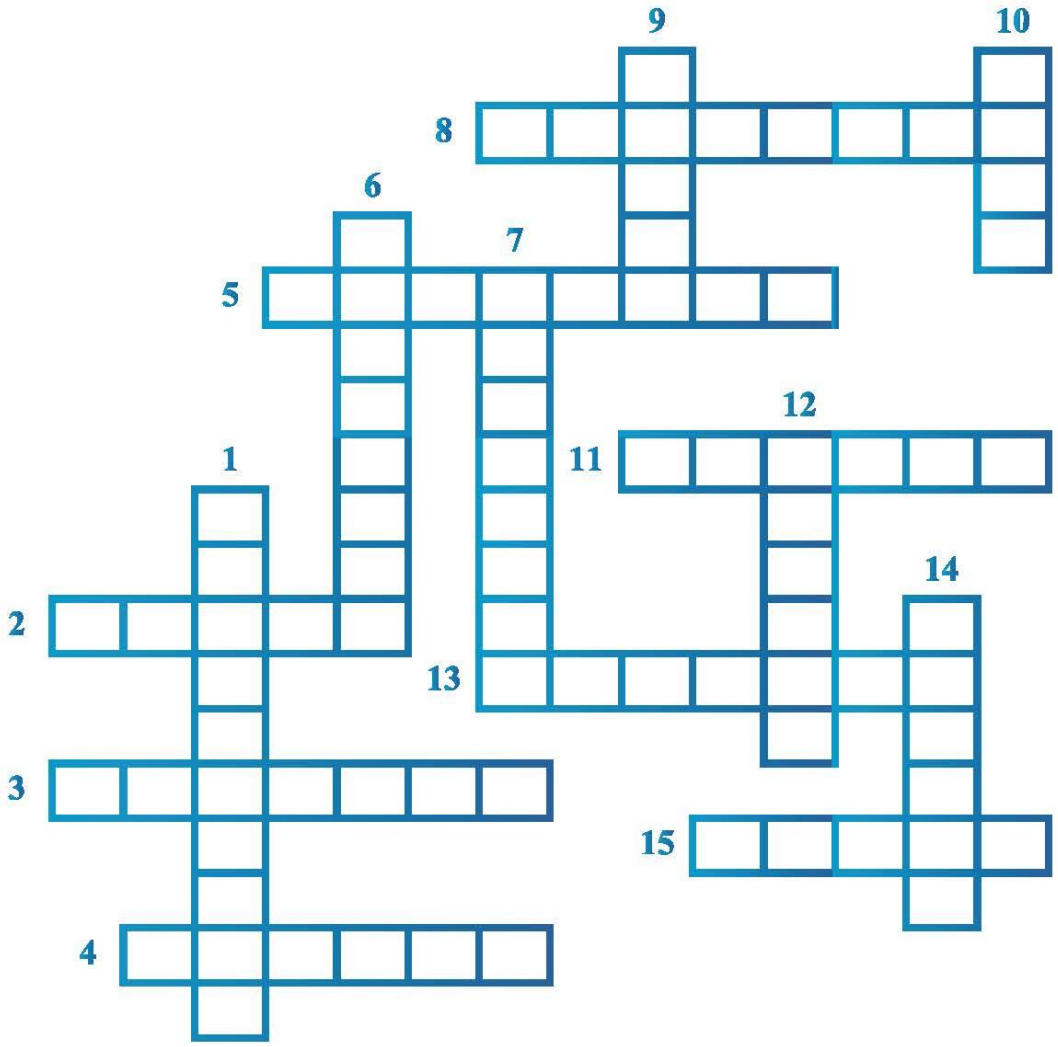
1. Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Sevr Antlaşması ile Kurtuluş Savaşı sonrasında imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nın maddelerini "bağımsızlık" kavramı çerçevesinde karşılaştırınız.

Sevr Antlaşması	Lozan Barış Antlaşması

2. ETKİNLİK

➘ **Aşağıda metinde geçen bazı sözcükler ve bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Sözcükleri, anlamları ile eşleştirerek bulmacayı çözünüz.**

▪ tersane	▪ istiklal	▪ cebren	▪ bedhah
▪ ahval	▪ müdafaa	▪ mevcudiyet	▪ elim
▪ tevhit	▪ mümessil	▪ ilelebet	▪ yegane
▪ istikbal	▪ emsal	▪ vahim	



1. Varlık, var oluş.
2. Durumlar, hâller, vaziyetler .
3. Savunma, koruma.
4. Biricik, tek.
5. Bağımzılık .
6. Gelecek.
7. Sonsuza değin, sonsuzluğa kadar, sürgit.
8. Temsilci.
9. Benzer, eş, denk.
10. Acıklı.
11. Zorla.
12. Başkasının kötülüğünü isteyen, kötü yürekli.
13. Gemi yapılan yer, gemilik, tezgâh.
14. Allah'ın birliğine inanma, bir sayma, bir olarak bakma.
15. Ağır, korkulu, çok tehlikeli, vahametli.

3. ETKİNLİK

➘ Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız.

Gaflet	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Zaruret	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Dalalet	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Dahili	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Harici	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
İktidar	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Tezahür	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Şerait	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Bilfiil	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	

➘ Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözlüklerle birer cümle kurunuz.

Seminer Etkinliği

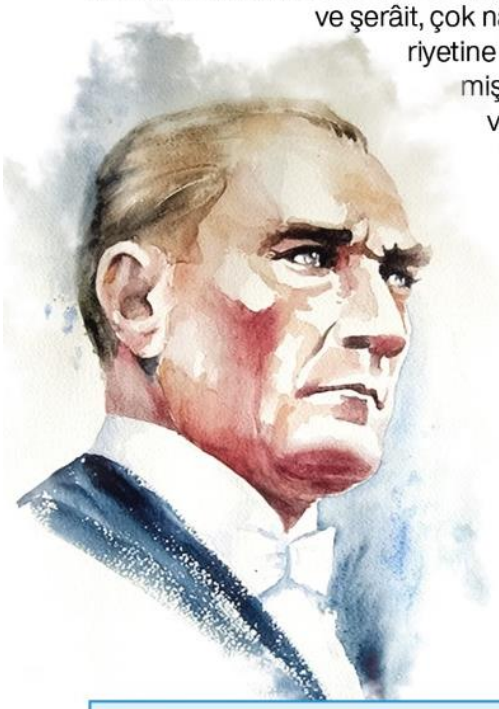
➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Ey Türk Gençliği!

Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir.

Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahilî ve haricî bedhahların olacaktır. Bir gün, İstiklâl ve Cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şerâitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerâit, çok nâmüsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve Cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şerâitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hattâ bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir.



Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerâit içinde dahi, vazifen; Türk İstiklâl ve Cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur.

Mustafa Kemal Atatürk, Nutuk,
Atatürk Araştırma Merkezi, ss. 607-608

Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938)

Mustafa Kemal Atatürk, yaşamının her döneminde kitapla bütünleşmiştir. Bu okuma sevgisinin kendisine sağladığı bilgi birikimini zaman zaman yazmaya dönüştüren Atatürk, yaşamının farklı dönemlerinde farklı konularda kitaplar yazmıştır. Yazdıkları gerek güncelliği, gerekse yol göstericiliği açısından bu gün dahi tartışmasız gerçekleri içermektedir.

-Takımın Muharebe Talimi
-Cumalı Ordugahı
-Tabiye Tatbikat ve Seyahati
-Bölüğün Muharebe Talimi
-Zabit ve Kumandan ile Hasbihal
-Tabiye Meselesinin Halli ve Emirlerin Sureti Tahririne Dair Nesayih
-Nutuk
-Geometri

(Kaynak: https://www.meb.gov.tr/ataturk/Hayati/YaziliEserleri)

Seminer Sonrası Etkinlik

➘ Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde Türk gencini istiklal ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşürebilecek durumlara yer verilmiştir. Bu durumları sıralayınız ve bu durumlardan birini seçerek düşüncelerinizi paragraf hâlinde yazınız.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

GARİP AİLE

Seminer Öncesi Etkinlikler

1. ETKİNLİK

➘ Örnek bir aileyi temsil eden bir fotoğraf bulunuz. Bu fotoğrafı seçme nedeninizi açıklayınız.

2. ETKİNLİK

➘ Metinden hareketle "garip" sözcüğünün zihninizde çağrıştırdığı kavramları yazınız.

3. ETKİNLİK

➘ Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz ve sözcüklerle birer cümle kurunuz.

garip	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
yaşamak	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
dil	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
böylece	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	

➘ Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözlüklerle birer cümle kurunuz.

Seminer Etkinliği

➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

GARİP AİLE

Buraya nerden geldiğimi bilmiyorum.
Onlar da bilmiyor.
Benim nerden geldiğimi değil, kendilerinin nerden geldiğini.
Ayrıca, onlarla aynı dili de konuşmuyorum.
Ayrıca, onlar da, kendi aralarında aynı dili konuşmuyor.
Böylece, (garip aile) bir arada yaşayıp gidiveriyoruz işte.

Ferit EDGÜ, Do Sesi, Sel Yayıncılık, s.46

Ferit EDGÜ (1936-...)

Yazın hayatına şiirle başladı. Daha sonra öykü ve romana yöneldi. Eserlerinde toplum ve insan sorunlarını kaleme aldı.

Eserlerinden bazıları: Bir Gemide (1978) , Tüm Ders Notları (1978) , Şimdi Saat Kaç? (1986), Eylülün Gölgesinde Bir Yazdı (1988), Do Sesi (2002) ...

Seminer Sonrası Etkinlik

➘ Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin aile yapısı üzerindeki olumsuz etkileri ile ilgili düşüncelerinizi deneme veya sohbet türünde yazınız.

RESSAM HAKLI!

Seminer Öncesi Etkinlikler

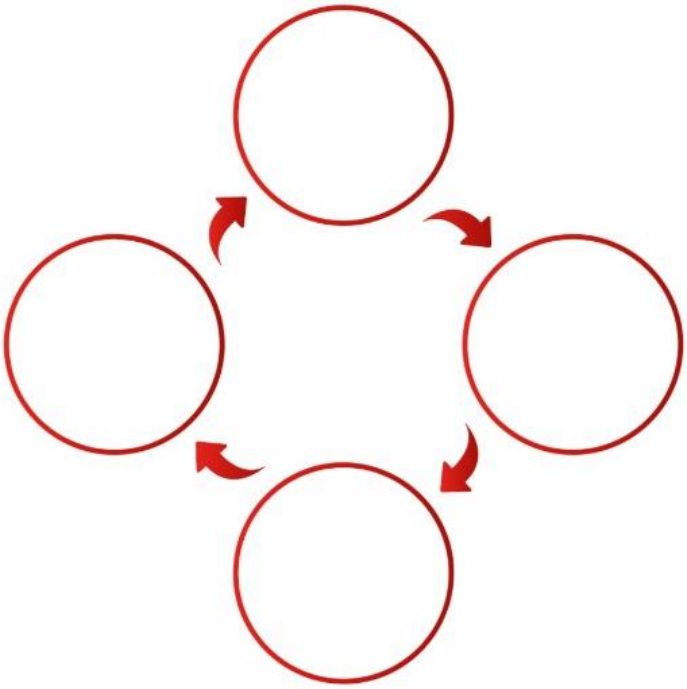
1. ETKİNLİK

➘ "Sanat" ve "zanaat" kavramları hakkında araştırma yapınız. Benzer ve farklı yönlerini maddeler halinde sıralayınız.

Benzer Yönleri	Farklı Yönleri

2. ETKİNLİK

➘ Metnin anahtar sözcüklerini bularak aşağıdaki boşluklara yazınız.



3. ETKİNLİK

➘ Aşağıda, metinde geçen bazı sözcüklerin anlamları ve sözcüklerde geçen harfler verilmiştir. Anlamlarından hareketle sözcükleri tamamlayınız.

Kutsal	M				D	D			
Bahçe içinde yapılmış süslü ev, kasır		Ö		K					
Biraz büyük, büyüğe yakın	B		Y		C				
Süs, bezek	Z				E				
Belli, açık		E		D					
Sıva ile kaplamak, sıva vurmak	S		V				K		
Yaklaşık 68 santimetreye eşit olan uzunluk ölçüsü	A		Ş						
Her yanı kızıl, çok kızıl			P			Z		L	
Tasvir	T				S		R		
Şen duruma gelmek, neşelenmek, gönlü açılmak	Ş		N			N			

➘ Metinde geçen ve yukarıdaki etkinliklerde yer almayan, anlamını bilmediğiniz sözcükleri tespit ediniz ve bu sözcüklerin metinde altlarını çiziniz. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcüklerle birer cümle kurunuz.

Seminer Etkinliği

➘ **Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde okuyunuz. Seminerde tartışılmasını istediğiniz bölümleri işaretleyiniz.**

RESSAM HAKLI!

Bir zaman vardı ya tarih-i mukaddes modası...
Yeni yaptırdığı köşkün büyücek bir odası,
Mutlaka eski tesâvîr ile hep ziynetlensin,
Diye, ressam aratır hayli zaman bir zengin.
Biri peydâ olarak, "Ben yaparım" der, kolunu
Sıvayıp akşama varmaz, sekiz arşın salonu
Sıvar amma ne sıvar! Sahibi der:
-Usta bu ne?
Kıpkızıl bir boya çektin odanın her yerine!
-Bu resim, askeri basmakta iken Fir'avn'ın
Bahri Ahmer yarılıp geçmesidir Mûsâ'nın
-Hani Mûsâ, be adam?
-Çıkmış efendim karaya...
-Fir'avun nerde?
-Boğulmuş.
-Ya bu kan rengi boya?
- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!
-Çok güzel levha imiş! Doğrusu şenlendi oda!

Mehmet Akif Ersoy, Safahat, İnkılap Kitabevi, s.131

Mehmet Akif ERSOY(1873-1936)

Toplum için sanat anlayışını benimsedi. Şiirlerinde cehalet, fakirlik, inançsızlık, köksüzlük gibi konuları realist bir bakış açısı ile kaleme aldı.

Mehmet Akif Ersoy'un en önemli eseri olan "Safahat" 7 kitaplık bir şiir külliyatından oluşmaktadır: Safahat (1911), Süleymaniye Kürsüsünde (1912), Hakk'ın Sesleri (1913), Fatih Kürsüsünde (1914), Hatıralar (1917), Asım (1924), Gölgeler (1933).

Seminer Sonrası Etkinlik

Ressamın: "- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!" sözüne karşılık olacak şekilde zengin adamın ağzından alternatif bir son yazarak şiiri tamamlayınız.

- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!

EK-14. Kontrol Grubu Ders İçeriği

KONTROL GRUBUNDA KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAKLARI

SABAHA DOĞRU

Hazırlık Çalışmaları

Korkunç Kaza!

İki üniversite öğrencisinin hız tutkusu, gencecik bir annenin hayatını kaybetmesine neden oldu. Erzurum'a bağlı Aziziye ilçesinde yarış yapan iki üniversite öğrencisinden R. A. otomobilin kontrolünü kaybederek kaza yaptı. Kazada iki çocuk annesi A. D. yaşamını yitirdi.

Kaza, dün akşam 18.00 sularında meydana geldi. İddiaya göre, Erzurum'a bağlı Aziziye ilçesinde yapılan otomobil yarışında R.A. direksiyon kontrolünü kaybederek kaldırıma çıktı ve kaldırımda yürümekte olan A. D.ye çarptı. Kazanın hemen ardından ambulansla Erzurum Bölge Eğitim ve Araştırma Hastanesine kaldırılan A. D. tüm müdahalelere rağmen kurtarılamadı. A. D.nin 7 yaşında bir oğlu ve henüz 6 aylık bir kızı olduğu öğrenildi.

Kaza yapan otomobilin sürücüsü R. A. ile yarıştığı iddia edilen C. Y. polis ekipleri tarafından gözaltına alındı. Olayla ilgili soruşturma başlatıldı. R. A. ilk ifadesinde çok pişman olduğunu ifade etti.

↘ **Yukarıda bir trafik kazası ile ilgili haber metnine yer verilmiştir. R.A.nın işlediği suçtan pişmanlık duymasının nedenlerinin neler olabileceğini maddeler halinde yazınız. Ayrıca hayatını kaybeden A. D.nin ailesinin bu kazadan nasıl etkileneceğine ilişkin düşüncelerinizi açıklayınız.**

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

SABAHA DOĞRU

Uyandığımda daha karanlıktı. Pencereyi ardına kadar açtım. Yaprak kıpırdamıyordu. Odanın içine gecenin serinliği girdi. Gece de girdi sanki. Nemli, yapışkan bir hava. İlkin hoşa gidiyor, sonra üşütüyor insanı. Karanlıkta bir şey göremedim. Evler uykuda, insanlar uykuda, doğa uykuda...

Kişi, bazen kendinden başka biri gibi oluyor. Yalnızken biz başka biriyiz. Kalabalıkta, insanların yanında başka biri! Gerçek kişiliğimizi böyle bir gece yarısı, bir sabaha karşı buluveriyoruz. Öylesine, birdenbire, habersizce... Kişi kimsesiz bir evrende kendisiyle baş başa kalınca, başlıyor bir hesaplaşma. İçimizdeki çelişkiler, yalanlar, tasarılar, umutlar, yenilgiler bir bir çıkıyor orta yere. Birer canlı yaratık kesiliyorlar, sizi bir sanık gibi karşılarına alıp başlıyorlar sorguya çekmeye.

Pencereyi kapattım böyle duygularla. Ah bir uyuyabilsem, şu tehlikeli sınavı bir atlatabilsem! İki lambayı da yaktım. Saatten korkuyorum, kaç olursa olsun! Sabah belki yakındır, güneş birazdan doğar, Boğaz'ın karşı tepelerinden, önce kıpkızıl bir çizgi, sonra büyüyen bir ateş beliriverir. Her günkü kişiliğimi bulurum, sabah gazeteleri gelir, dünyama kavuşurum.

İç evrenim silinir gider, kendi içimde bir yere saklanır o kuşkular, korkular, umutlar, yenilgiler, çatışmalar, çelişkiler... Hele bir sokağa çıktım mı, otobüse biner binmez, dolmuşa ayağımı atar atmaz yapışır bana herkesin gözündeki kişiliğim, anlamım. Bilirler, 'şu bay falancadır', 'şu işi yapar', 'şöyle düşünür', 'şu yoldan gider', 'şunu şunu sever', 'arkadaşları falancadır'... Önyargıları yanıltmamak gerek! Önyargılarla yaşamak gerek! Herkesin tanıdığı, bildiği adam olmak gerek! İç evrenimdeki çalkantıları, bende saklı yaşayan bir insanı, gerçek kendimi gizlemem, başkalarını yalancı çıkarmamam gerek!..

Ama sabah daha uzak. Oda küçük. Radyoda bir şey yok. Kitaplar, şu zaman parçasında yabancı. Yatağına girsen daha birçok 'sen'ler de giriyor birlikte. Masana otursan bir duruşmaya çıkmış gibi oluyorsun. Yazı makinesine bir kâğıt takıp başlasan yazmaya, bilinen kişiliğine ters şeyler diziveriyor ak kâğıt üzerinde. Çaresiz hesaplaşacaksın kendi kendinle! Senden taşmış, senden çıkmış o hesapçılarla! Yaşantının, düşüncenin, düşlerinin hesabını vereceksin. Soracaklar: Bunu neden yaptın, şunu niçin söyledin, öyle yaparken neydi amacın, falancanın ardından, filancanın önünden konuşurken neydi o sözcüklerin anlamı?" Daha da gerilere gidecek sorgular: İlkokul günlerine dek. Babanla, ananla, ailenle, dostlarınla, arkadaşlarınla, sevdiklerinle, sevmediklerinle arandaki her çeşit ilişkilere dek. Her eylemin, her düşüncenin bir karşıtı vardı, niye o yolu tutmadın? O yolu tutsan başka bir hesaplaşmada gene böyle korkmayacak mıydın? Yanıldım ya da yanılmadım, buna inandım ya da inanmadım. Bilerek yaptım ya da bilemedim, göremedim demeyecek miydin o zaman da? Hesaplaşmak böyledir hep. Her zaman hesap sorulabilir. Öyle de yapsan böyle de... Kim olursan ol! Ne zamanı var, ne yeri. Gecenin ortasında senin içinden savcılar, yargıçlar çıkıverir dışarı, alırlar seni ortalarına, sorarlar bütün yaşantının yanılgılarını, kuşkularını, tersliklerini, acılarını, sevinçlerini...

En zoru budur hesap vermenin... Kişinin kendisine hesap verebilmesidir. Kimseler kaçamaz bir gece yarısı, bir sabaha karşı kendi içinden çıkacak sorguculuğun işkenceli sorularından. Kimse! Sabaha, ilk güneş ışığının altına, ilk sabah esininin önüne çıktığınızda içinizde bir ağırlık yoksa, dünyaya, insanlara karşı bir utanç, bir kuşku, bir düşmanlık yoksa, adımlarınızı rahat atıyorsanız, bir garip sevinç kıpır kıpır oynuyorsa gizli bir yerinizde, bilin ki o hesaplaşmadan ak alınla çıkmışsınız. Kurtulmuşsunuz iç işkencecilerin elinden. Ne zamana kadar? Yeni bir hesap verme gecesine, yeni bir iç sorguya...

Bu, yalnız benim öyküm değil. Bir gece yarısı, bir sabaha karşı uyanıp da gelmiş geçmiş gelecek önünde tek başına, kendi vicdanı, aklı duygusu önünde hesap evren ben değilim yalnız. Siz de böyle geceler, böyle sabahlar geçirdiniz çok. Hatırlamıyor musunuz? Bir görevi yerine getirmemenin, bir işten sıyrılmanın, bir sorumluluktan kaçmanın, daha kötüsü çevrenize, yakınlarınıza, insanlara bilerek bilmeyerek kötülükler yapmanın acısı çökmedi mi üzerinize zaman zaman? Kendi içinizdeki güçler çekmedi mi sizi de o sorguların en çetinine? Bu, sizin geceniz. Bu, sizin sorgunuz. Bu, sizin iç dünyanızdan kopan fırtına. "Ben" dediğim hem benim, hem de ben değilim. Sizsiniz o "ben"...

Oktay Akbal, Tarzan Öldü, Cumhuriyet Kitapları, s. 158-160

Oktay AKBAL (1923-1915)

Birçok metin türünde eserleri olan yazar, daha çok öyküleri ile tanındı. Öykülerinde, insanların gündelik hayatta yaşadıkları olayları şiirsel bir üslupla kaleme aldı.

Eserlerinden bazıları: Önce Ekmekler Bozuldu (1946), Garipler Sokağı (1950), Suçumuz İnsan Olmak (1957), Berber Aynası (1958), Tarzan Öldü (1967), Hiroşimalar Olmasın (1976), Yeşil Ev (1990)...

1. ETKİNLİK

➘ Metinden hareketle "hesaplaşma" sözcüğünün size çağrıştırdıklarını yazınız.

2. ETKİNLİK

➘ Aşağıdaki bulmacada, metinde geçen bazı sözcükler gizlenmiştir. Sözcüklerin anlamlarını dikkate alarak bulmacayı çözünüz.

A	Z	R	U	Y	Y	E	Ç	E	L	İ	Ş	K	İ
Ç	A	L	E	V	A	Z	C	E	Z	M	E	K	Y
E	R	A	N	İ	R	E	S	T	M	İ	P	T	K
T	E	S	İ	N	A	S	O	R	G	U	C	U	U
İ	N	A	T	B	T	A	R	Z	A	E	R	T	Ş
N	S	A	R	T	I	A	D	Ü	Ş	M	A	N	K
U	T	A	N	Ç	K	Z	Z	S	Z	İ	Y	Ö	U
Z	A	S	Ö	R	E	T	Ü	U	V	R	U	Y	Z
U	K	I	E	U	G	S	Y	A	N	I	L	G	I
N	İ	L	V	Y	U	A	Ü	L	A	H	A	R	L
E	P	E	R	K	A	N	R	A	T	C	Z	S	I
Z	Ü	R	E	U	C	I	E	A	C	I	I	A	K
Ü	T	A	N	Ö	Z	K	C	Ü	N	R	M	B	Ç
N	H	E	S	A	P	L	A	Ş	M	A	K	A	O
T	R	A	Z	U	V	B	A	K	I	L	I	H	Z

- Utanma, hicap
- Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla akla gelen yaratıcı duygu, düşünce, ilham
- Yaratılmış canlı varlık, mahlûk
- Söylenilen sözlerin, yapılan davranışların birbirini tutmaması
- Sorgulayan kimse
- Bir olguyla ilgili gerçeğin ne olduğunu kestirememekten doğan kararsızlık, şüphe
- Hasım, dost karşıtı
- Yanılma durumu
- Suçlu olduğu sanılarak mahkemeye sevk edilmiş kimse
- Kâinat, cihan, âlem
- Bir şeyin olumlu veya olumsuz yönlerini düşünerek, tartışarak bir yargıya varmak
- Üzüntü, keder, elem
- Güneşin doğduğu andan öğleye kadar geçen zaman
- Amaçlanan duruma getirilmesi, elde edilmesi, çözümlenmesi, işlenmesi güç veya engeli çok olan, güç, zor, müşkül

3. ETKİNLİK

➘ Aşağıdaki soruları metinden hareketle cevaplayınız.

1. Yazara göre insanın kendisi ile hesaplaşması ne zaman başlamaktadır? Açıklayınız.
2. İnsanın bazen kendini başka biri gibi hissetmesinin nedeni nedir? Açıklayınız.
3. Yazar, metinde hesap vermenin en zoru olarak neyi göstermektedir? Açıklayınız.
4. Metinde: "Ben dediğim hem benim, hem de ben değilim. Sizsiniz o ben..." sözüyle anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız.
5. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirleyiniz.
6. Metinde gece yarısı ve insanın kendisi ile hesaplaşması arasında kurulan bağı değerlendiriniz.
7. Yazarın, insanın kendisi ile hesaplaşmasına yönelik düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. ETKİNLİK

➘ Okuduğunuz metinle ilgili 5N1K soruları hazırlayınız.

Kim? .....

Ne? .....

Ne Zaman? .....

Nerede? .....

Niçin? .....

Nasıl? .....

5. ETKİNLİK

➘ Okudunuz metni özetleyiniz.

6. ETKİNLİK

➘ Vicdan sahibi olmanın önemini tartıştığınız kısa bir deneme veya sohbet yazınız.

RİCAT

Hazırlık Çalışmaları

- Metindeki kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerini tespit ediniz.

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

RİCAT

Duvarların üstü pürüzlenmiş. Bahçe duvarının orta bölümündeki taşlar da yıkılıp yığılmışlar oracığa. Bir yanlarından gür acı yeşil otlar fışkırmış ve iki metre yüksekliğindeki duvarın, tepesi boyunca, sanki bir başka tarlalardan sökülen yabanıl otlar gelişigüzel buralara serpiştirilmiş. Her bir yanından fışkırıyorlar duvarın ve ev bütün bütün eski (hele bu bakımsız kalmış bahçenin ortasında yan yana duruşuyla). Büsbütün. Nerde benim sokaklarım? Kunduralarımı çarptığım taşlar? Sol baş köşesinde yüzlerini kurtlar yemiş, süngerleşmiş kalın bir mertek, oradan bel veren evin ahşap duvarına destek olsun diye dayatılmış (Yoktu bunlar eskiden). Ve sokağım. Hangi bir yanından baksam benim değil, benim çocukluğumun değil. Koşsam bu sokak o değil. Yıllardan sonra, yorgun geçen bir yolculukla, içli davetlerle beni bekleyen evime dönüyorum. Atım, sırtında günlerin yoluyla tökezleyerek, dermanının son kırıntılarını da harcayarak yanımda yürüyor. Yollarda bir yabancı insanlar. Şapkaları gözlerinin üstünde, gözleri Yusuf kuyusu, ürkek, çekingen, yağmurdan kaçar hâlleriyle yanımdan... Yanımdan ve bakmadan yıkıla yıkıla gidiyorlar. Buralar ne kadar geniş, ne kadar gökyüzlüydü! Küçülmüşler küçülmüşler, avuç içi kadar. Atımın yuları elimde, yan aralık bahçe kapısından giriyorum. Dayım iç kapının önünde, karşılamak için orada duruyor. Sırtında bir ceket yeleği. Zayıflamış, solmuş. Dalları kurumuş ağaçların arasından ağır ağır varıyorum iç kapıya. Yuları bir türlü bırakmıyorum. Bırakmıyorum, yanlarından ter boşanmış. Ellerini

kalçasına dayamış gülümseyerek bekliyor kapının önünde dayım. Eliyle içeriyi gösteriyor. Yüzüne bakarak acı acı gülümsüyorum.

— Yüzlerin toz içinde, pabuçların ne eski, diyor, gir içeri.

Bakıyorum. Karanlık. Cepheye bakan pencereyi tahtalarla kapamışlar. Şurada bir musluk olacaktı, yok şimdi, havuzu bir büyük saksıya çevirmişler, çiçekleri kuru.

Görünüşüme şaşmamış bir hâli vardı. İçeriye bakıyorum. Karanlık. Az bir serinlik yalıyor yüzümü içerden gelen. Girmeye cesaret edemiyorum. Otlar, karanlık bir yel. Dayım gülümsüyor, şaşkın (belki yıkık) hâlime içten bir sevgiyle bakıyor. Heykelimi dikmişler de yıllardır hep de noktada durmuş, yorgun argın, budalaca bir bekleyişle buradayım, hep aynı biçimde yıllardır burada bekliyorum, durmuşum.

Dayım:

— Gir içeri, dedi.

Büsbütün bozulacağımdan, yıkılacağımdan korkuyorum. Bu yıkılmaya hazır ev, bu kova, anlar, örümcekli köşeler ne uyandırıyor içimde?

Ne?

Ben bir yerlerdeyim, hep bir yerlerden bir yerlereyim. Uzun uzun yıllar geçmiş parmaklarımla, o biçim bir suların dibinde kırık dökük alnında. Kurgularım yıkıntıya uğramış; bu kadar açıklıkla nasıl söyleyebiliyorum, (ben o mu) nasıl? Artık benim değil bu bahçe, ev. Ben kimim? Onlar nedir benim için? Ağır ağır atımın burnunu okşadım, -artık benim değil. Ben neyim? Uysal, ıslak gözleriyle başını eğdi, kişnemek ister gibi ama o kadar yorgun, o kadar bacakları bükülü. İçerlere giremem, neyim ki? İçimde zavallı bir çarpışmayla yeniden yuları yakaladım. Bahçemin oralarda falan atımla birlikte, bir kuyularda yeniden yola koyuldum. Yürüdüğüm tünellerde neyi beklediğimi bilmeyerek, nereye varacağımı bilmeyerek.

Rasim Özdenören, Hastalar ve Işıklar, İz Yayıncılık, s.13-15

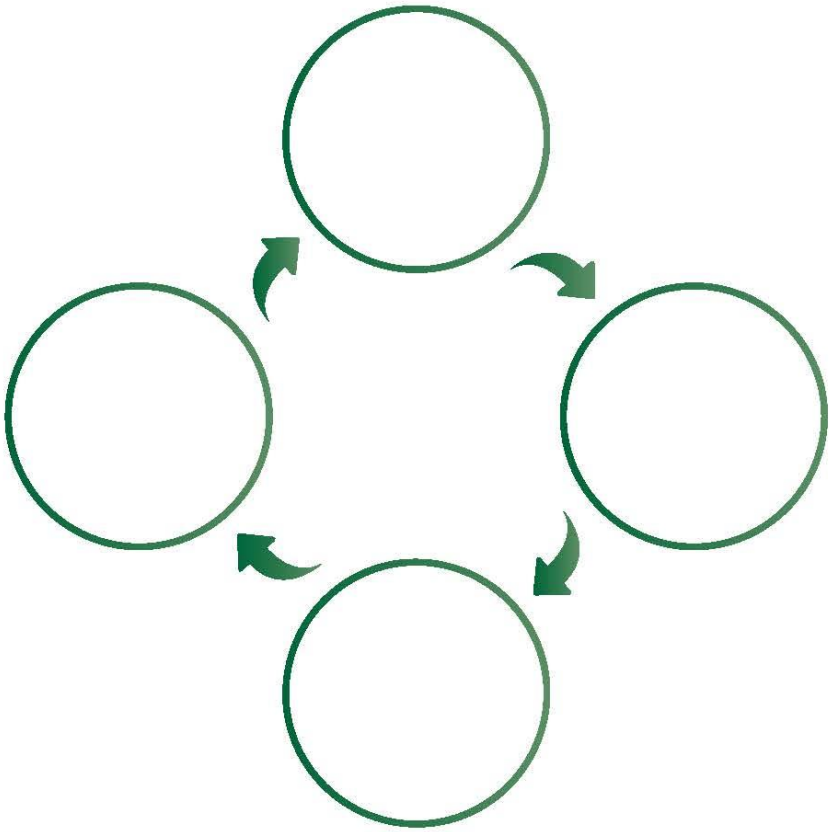
Rasim ÖZDENÖREN (1940 -...)

Roman, deneme, hikâye türlerinde eserler kaleme aldı. Rafine bir dil ve sağlam bir kurguyla yazdığı hikâyelerinde sık sık insanın kendine ve çevreye yabancılaşmasını dile getirdi.

Eserlerinden bazıları: Hastalar ve Işıklar (1967), Gül Yetiştiren Adam (1979), Kuyu (1999), Düşünsel Duruş (2005)...

1. ETKİNLİK

➘ Metnin anahtar sözcüklerini bularak aşağıdaki boşluklara yazınız.



2. ETKİNLİK

➘ Aşağıda, metinde geçen bazı sözcükler ve anlamları verilmiştir. Sözcüklerle anlamlarını eşleştirip yay ayraç içine sözcük numaralarını yazınız.

1	ricat	(.....) İlkel yaşayan (kimse), yabani, vahşi.
2	pürüzlenmek	(.....) Her şeyden çekinen, ürkek, tutuk (kimse), muhteriz.
3	yabanıl	(.....) Denizlerde bir yere tutunarak yaşayan, çok hücreli hayvan.
4	kundura	(.....) Yürürken ayağı bir yere çarpıp sendelemek.
5	sünger	(.....) Rüzgâr.
6	mertek	(.....) Pürüz oluşmak, pürüzlü duruma gelmek.
7	ürkek	(.....) Budalaya yakışan.
8	çekingen	(.....) Uygulamaya geçmeyen, sadece bilmek amacını güden düşünce.
9	tökezlemek	(.....) Ayakkabı.
10	pabuç	(.....) Kaba işlenmiş, bağsız, konçsuz ayakkabı.
11	yel	(.....) Başkalarına kolayca uyabilen, karşı gelmeyen, yumuşak başlı.
12	budalaca	(.....) Yapıda kullanılan dört köşe veya yuvarlak, kalınca ağaç.
13	uysal	(.....) Geri dönme, kaçma.
14	kurgu	(.....) Çok ürken, korkuya çabuk kapılan.

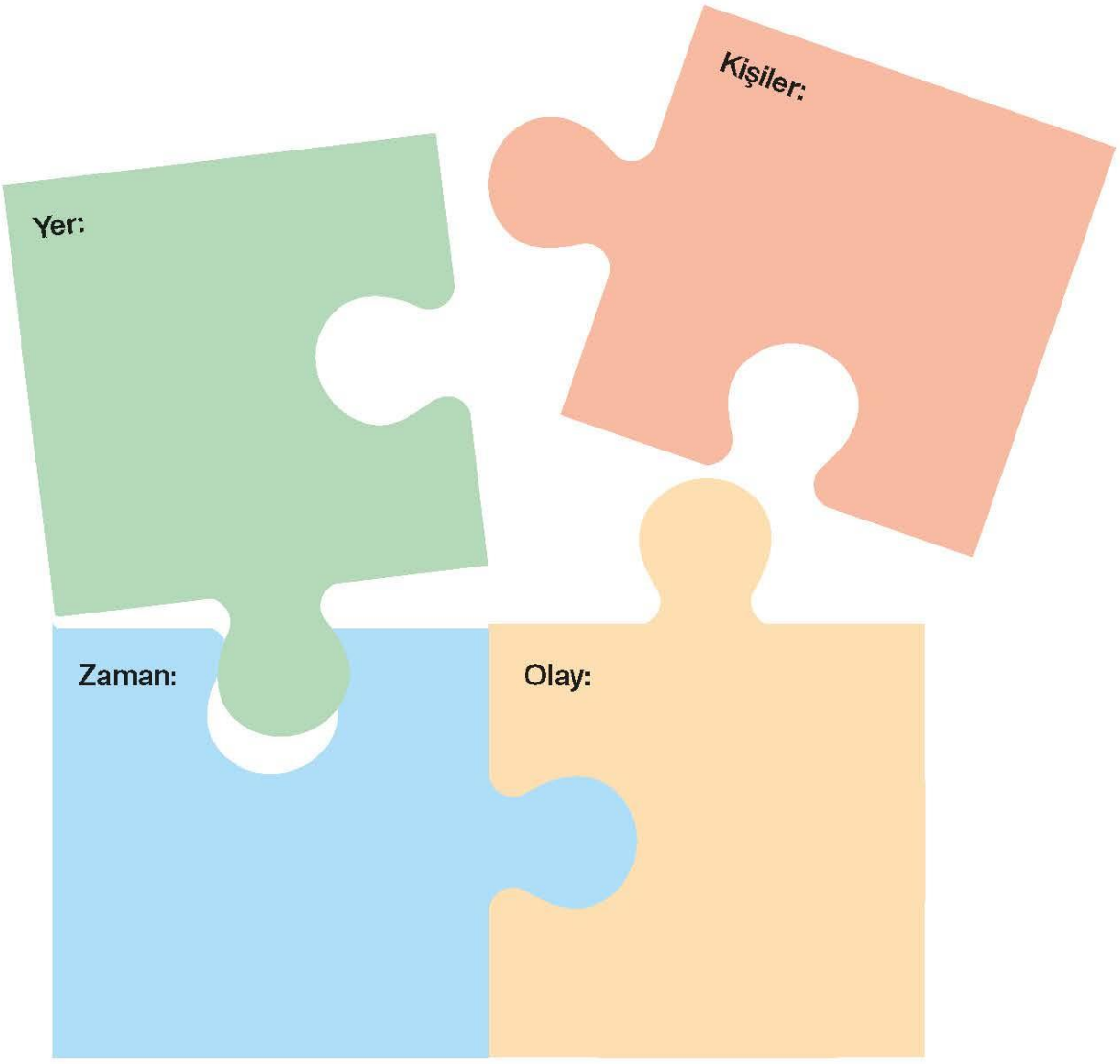
3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki soruları metninden hareketle cevaplayınız.**

1. Metindeki ana kahramanın büyüdüğü sokakla ilgili düşünceleri nelerdir? Açıklayınız.
2. Metindeki ana kahraman, neden büyüdüğü evin ve bahçesinin artık kendine ait olmadığını düşünüyor? Açıklayınız.
3. Metindeki ana kahramanın, atının yularını elinden bırakmamasının nedeni nedir? Açıklayınız.
4. Metindeki temel çatışma nedir? Açıklayınız.
5. Yazar, metne niçin "Ricat" başlığını vermiş olabilir? Açıklayınız.
6. Metindeki ana kahramanın psikolojik durumu ile zaman arasındaki ilişkiyi değerlendiriniz.

4. ETKİNLİK

➘ **Okuduğunuz metindeki hikâye unsurlarını belirleyiniz.**



5. ETKİNLİK

➘ Okuduğunuz metindeki olay örgüsünü maddeler hâlinde yazınız.

6. ETKİNLİK

➘ "Ricat" adlı metinde kahramanın dayısıyla karşılaşma anından sonrasını anlatan alternatif bir son yazınız.

Görünüşüme şaşmamış bir hâli vardı. İçeriye bakıyorum. Karanlık. Az bir serinlik yalıyor yüzümü içerden gelen. Girmeye cesaret edemiyorum. Otlar, karanlık bir yel. Dayım gülümsüyor, şaşkın (belki yıkık) hâlime içten bir sevgiyle bakıyor. Heykelimi dikmişler de yıllardır hep de noktada durmuş, yorgun argın, budalaca bir bekleyişle buradayım, hep aynı biçimde yıllardır burada bekliyorum, durmuşum.

Dayım:

— Gir içeri, dedi.

ANADİLİN BAĞLAYIŞI

Hazırlık Çalışmaları

➘ Günümüzde gençler, Türkçe kelimeler yerine yabancı dillerdeki karşılıklarını kullanmayı tercih ediyorlar. "Özçekim" yerine "selfie" yapıyorlar, bilgileri "indirmek" yerine "download" ediyorlar. Gençlerin yabancı kelime kullanma merakı nedeniyle dilimize onlarca kelime girdi ve girmeye de devam ediyor. Sizce, yabancı kelimeleri kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir? Açıklayınız.

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

ANADİLİN BAĞLAYIŞI

(...)

Altı yıl kadar oluyor. Ren Irmağı'nın kuzeyinde bir Alman ilinde oturuyordum o zaman. Felsefe okumaya gitmiştim oraya. Öylesine bir öğrenme tutkusuna kaptırmıştım ki kendimi, sormayın. Neye dokunsam bilgi oluversin istiyordum. Yapmam gereken şey açıktı: olanca gücümle sarılmalıydım Almancaya. Bilgiye götüren yolun geçeceği başka neresi vardı orda? Bütün tutkulular gibi aceleydi işim. Onun için bırakmıştım kendimi Almancaya. Pek de yabancısı sayılmazdım bu dilin. Türkiye'deyken epeyce çalışmıştım Almancaya. Goethe'yi her açtığımda, bana dilce aydınlık gelen birkaç parçaya olsun rastlayabiliyordum. Ama tümen tümendi eksiklerim (gene de öyle ya). Tutku, kestirmeyi kolayca bulur. Bende de şaşırmadı. Bir de baktım çoktan kesmişim Türkçeyle ilişiği. Zaten çevremde Türkçe bilen yoktu. Ana yurttaki yakınlarla da pek az mektuplaşıyorduk. Götürdüğüm bir iki Türkçe kitabı da çoktan okuyup bitirmiştim. Her gün Almanca gazete alıyordum. Radyonun en kısa dalgasında, ne zaman çevirsem düğmeyi, kimi bir kadın kimi de bir erkek uzun uzun Almanca konuşurdu. Yolda nereye baksam Almancadan başka bir şey yoktu. Almancayla uyuyor, Almancayla kalkıyordum. Düşlerimin dili de karışmıştı. Sabaha karşı, bazı bazı, İstanbul'daki evimizin kapısını çaldığım olurdu, - ne tuhaf şey, Almanca sesler geliyor gibiydi içerden.

İşte böylece bir yıl geçti. Belki de daha fazla; bir buçuk yıl olmuştu galiba. Almancaya

gömüldükçe seviniyordum; öğrenmem kolaylaşıyordu. Bir özgürlük edinmeye başlamıştı dilim. Sözler –Almanca sözler- artık birbirine takılmıyor, kayıkayıveriyordu. Karşılaştığım her nesnenin Almancası önemliydi benim için. Çay suyumu Tauchsieder'le kaynatıyordum; kitaplarımı koyduğum rafı Döbel'lerle tutturmuştum duvara; odamın recht gemütlich olması için elimden geleni esirgemiyordum.

(...)

Ama bir gün... O gün... Nasıl olmuştu bakayım? (...)

(...)Ren boyunca durağa yürüyorum. (...) Birden, koskocaman bir kutu, upuzun bir şey, gürültüyle duruverdi yanımda. Tramvaymış. Atladım. Işıl ışıl içi. Bilet almak için parayı uzatacağım, -durdum. İnanamıyorum: Herkes Türkçe konuşuyor. Hem de bağıra çağıra Türkçe konuşuyor herkes. (...) Konuşuyorlar işte? Türkçe! Dikdörtgenden ışık hızla kayıyor gecede. Kayıyor Türkçe sözler ağızdan kulağa. Görüyorum: yusyuvarlak, pırıl pırıl hepsi. Bazısı dosdoğru bana yönelmiş gibi; geliyorlar işte. Uzaktayım, kapının hemen yanındayım; ortaya dökülüveriyor Türkçe sözcükler, boşluğa çarpıyor, dağılıyor, şuraya buraya konuyor. Alıştığım tatlı heceler sekiyor yanımda. Konuşan konuşana, gülen gülene. Sanki bir dara fazlası eziyordu beni eskiden. Şimdi kalkıverdi. Nicedir yitirdiğim bir yumuşaklık, bir kendiliğindenlik buluyorum dilimde. Konuşuyorum, - kuşkusuz Türkçe, herkes gibi. (...)

Sonra sonra anlamaya başladım. Olmaz'ı denemiştim ben. Ana dilimi zorlamaya kalkışmıştım. Geçici bir süre için de olsa ana dilimden sıyrılmak istemiştim. Ama ne oldu? Bin bir çabayla kurduğum Maginot Savunma Çizgisi umulmadık bir yerde çöküverdi. – Artık yurda dönmeme dört-beş ay kalmıştı. Yeryüzüm parçalanmıştı sanki. Çalışmasına çalışıyordum gene. Hattâ elimde Almanca yazdığım bir yazı vardı. Yalnız, her söylediğimi bir iğretilik duygusuna banıp söylüyormuşum gibi geliyordu bana. Başkalarının sözleri de –ben eskiden farkında değilmişim meğer- içimdeki bir yere değemiyordu. Bir şeyin adını mı arıyordum, ilkin, "Türkçesi neydi?" diye soruyordum kendi kendime. Bir şeyin Türkçesini bilmeden rahat yüzü yoktu bana. Arkadaşlarla aynı yerde mi yüzüyoruz, onlar Schwimmbad'da, ben de yüzme havuzu'nda yüzüyorum. Üç-dört yaşlarında bir çocuğa "Bugün işim var, koruda öbür gün geziniriz" mi diyeceğim, öbür gün derken übermorgen diyordum, gene de öbür gün'ü anlatamıyordum çocukcağıza. Bir şeyler yetmiyordu, bir eksiklik vardı dilimde. Şöyle içten bir "Uyuyacağız kalkacağız, sonra gene uyuyacağız kalkacağız, işte o zaman koruya çıkacağız" diyemiyordum bir türlü. –Bir özlem, tuhaf bir özlem gittikçe dalbudak sarıyordu içimde: burnumda tütüyordu Türkçe.

Yıllardan beri dil konusunu kovuşturuyorum. Kesin görüşlü kişiler ne güzel kitaplar yazmış. Elimden geldiğince okuyorum. Çevremdeki insanları dili yaşayışına bakıyorum. Kendimi gözlemliyorum. Bazı şeyler öğrendim diyebilirdim bu arada. Gelgelelim dil görünümü karşındaki şaşmam azalacağına artıyor. Almanya yaşantımı her anışta birçok şey düşünüyorum şimdi. Başımdan geçeni ilerde nasıl yorumlayacağımı bilemem; ama çoktandır dönüp dolaşıp şöyle açıklamaya savaşıyorum durumu kendi kendime:

Nerde insan varsa, orda "dil" de vardır. İnsan birlikte diliyle. Sağır-dilsizlerle işitir-dilsizler, dilyitimine uğramış olanlar, daha başka hasta kimseler bir yana, herkes konuşur, düpedüz konuşur, bol bol sustuğu olsa da, isteyince konuşabilir. Dil gibi yaygın bir insan görünümü azdır yeryüzünde. İsteyen uzaklara gitsin, gitmeyen de dolayındaki insanlara çevirsin gözünü, açsın kulağını. (...) Durum açık: Dil kadar kesintisizce yeryüzünü kaplayan bir insan başarısı daha yok. Dilsiz olamıyor insanlar. İnsanın öbür adı "konuşan" olmalı.

Hep "dil", "dil" diyoruz ya, bu bir soyutlama aslında. Herkesin dili var, ama aynı dil değil bunlar. Bir toplumun dili öbürününkinden ayrı. Mr. Brown ile Signor Lombardi, Bay Ahmet ile Herr Schmitz başka başka dilleri konuşur. Her birinin konuştuğu kendi dili, ana dili. Konuşu-

lan dillerdeki çeşitlilik ortak yanı örtemez: ana dil, kesintiye uğramadan yeryüzünü kaplayan bir insan başarısıdır. Hiçbir insan topluluğu için "Acaba bu topluluğun ana dili var mı?" diye bir soru soramayız. Uzaktaki yakındaki bir ya da birçok toplulukla paylaşsa bile, her topluluk ana dilinde konuşur. Bu dil bir bakıma karmaşık, karma, düzensiz, yoksul bir dil olabilir. Gene de belli bir insan topluluğunun ana dilidir. Tarih boyunca hep böyle olagelmiştir: Ana dili olmayan bir topluma, ana dili olmayan bir insana rastlanamaz.

Böylece genel olarak dil dendi mi, ana dili, tek tek ana dilleri anlamak gerekir. Oysa sık sık unutulur bu gerçek. Birçok önemli işlerde olduğu gibi, unutulmaması gerektiği zamanlarda da unutulur. Belki de içinde yaşadığımızdan açıkça dile getirmek aklımıza gelmiyor bu gerçeği. Çiçeklerin dili, renklerin dili, tamtam dili, mantık dili... -hiçbiri ana dil değil bu dillerin. Kabaca söylersek özel diller bunlar, özel durumlarda başvurduğumuz diller. Matematikçi, belli bir işi yapmak için matematikle uğraşırken, matematik diline başvurur. Bu dil yalnızca matematikçilerin ortak dilidir. Ana dil ise bu anlamda, özel, yapma (sözgelişi bilimsel) bir dil değildir. Hiç kimse ana dilini sınırlı bir görevi yerine getirmek için kullanmaz; hiç kimse ana dilini kendisi yapmış değildir. Ana dil temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir. Hepsini kuşatır. Ana dil (bayramları da katın) günlük dilimizdir. Özel dillerle işimiz bittikten sonra da onun alışkanlığında dinleniriz. Her insan "benim" dediği bir dili konuşur. Bu, içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir. İşte ana dil budur.

Gerek Türkçedeki gerek başka dillerdeki adlanışına bakıp ana dilin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Gerçi çoğun böyledir, anamızdan hangi dili öğrendiysek o dilde konuşup gideriz. Ancak ana dil, aslında her bakımdan beslendiğimiz, sonra da (...) bir şeyler katmayı denediğimiz; içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir. Ana dil doğarken getirilmez, sonradan edinilir. Bir okul arkadaşım vardı. Çin'de doğmuş, anası da Çinliydi. O küçükken Türkiye'ye göçmüşler. Anası bir tek Türkçe sözcük bilmiyordu ama o Türkçenin içine doğmuştu. Anası bir ara Çince göstermeye başlamıştı ona. Bir gün, hiç unutmam, yukardan aşağı sıra sıra çizgiciklerle bezenmiş bir kitabı attı elinden: "Ne aykırı dil şu Çince, zor geliyor bana, saçma yanları var; yabancı dile yeteneğim yok herhalde benim; bırakacağım şu Çinceyi," diye dert yandıydı bana. Bütün Türkler gibi Türkçeyle yoğruluyordu çünkü, Türkçeyle yöneliyordu yeryüzünde. Yaşama dili Türkçeydi. Kendi adı hangi ölçüde doğuştansa insan için, ana dil de o denli doğal: Hem sonradan hem de her şeyin öncesi, başı, başlangıcı. Rasgele olmasına rasgele, ama ondan zorunlu neyimiz var? Alınyazısıdır bir insanın ana dili(...)

(Kısaltılmıştır.)

Nermi UYGUR, Dilin Gücü, Yapı Kredi Yayınları, s.9-18

Nermi UYGUR (1925-2005)

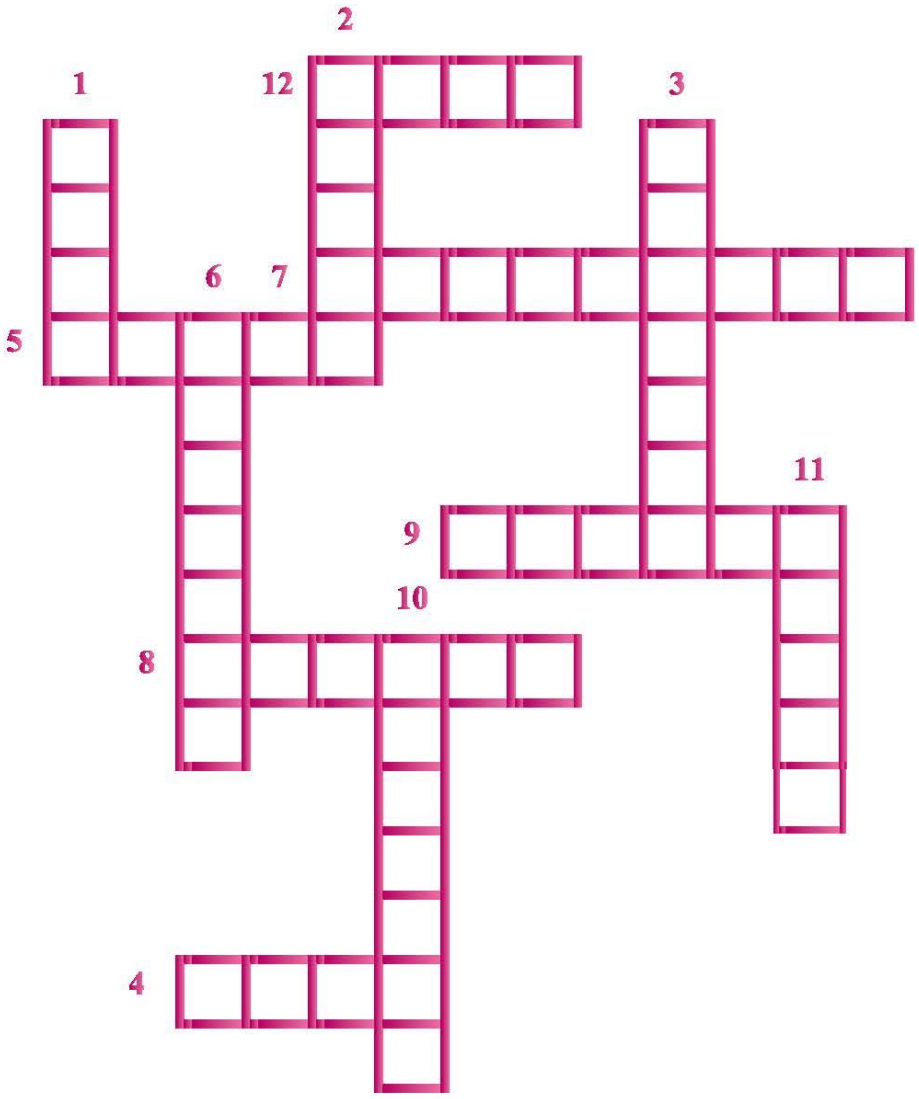
Felsefeci ve yazardır. Deneme türünde birçok eser kaleme almıştır. Eserlerinde, edebiyatı felsefeyle felsefeyi de edebiyatla kaynaştırma çabası içine girmiştir.

Bazı eserleri: Edmund Husserl'de Başkasının Ben'i Problemi (1958) , Dilin Gücü (1962), Tadı Damağımda (1995), Denemeli Denemesiz (1999)...

1. ETKİNLİK

➘ **Aşağıda, metinde geçen bazı sözcükler ve bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Sözcükleri, anlamları ile eşleştirerek bulmacayı çözünüz.**

▪ kuşku	▪ kestirmek	▪ görünüm	▪ karma
▪ düpedüz	▪ tramvay	▪ dert	▪ özgü
▪ konu	▪ tutku	▪ sekmek	▪ ana dil



1. Üzüntü.
2. Bir olguyla ilgili gerçeğin ne olduğunu kestirememekten doğan kararsızlık, kuruntu, işkil, şüphe, acaba, şek.
3. Bir şeyin dıştan bakıldığında görünen biçimi, görünme durumu, görünüş, manzara, zevahir, vizyon.
4. Birine, bir şeye ait olan, öze, has, mahsus.
5. Güçlü istek ve eğilimin yöneldiği amaç.
6. Şehirlerde yol üzerinde döşenmiş özel raylarda hareket eden yolcu taşıtı.
7. Anlamak, farkına varmak
8. Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.
9. Tek veya iki ayak üzerinde sıçramak.
10. Başka bir amaç gütmeden, açıktan açığa, açıkçası, gerçekten.
11. Ayrı türden olan ögelerin karıştırılmasıyla oluşmuş, muhtelit.
12. Üzerinde konuşulan şey, bahis

2. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki sözcüklerin, okuduğunuz metinde hangi anlamı ile kullanıldığını bularak yanındaki kutucuğa (x) işareti koyunuz.**

tümen		Tugayla kolordu arasında yer alan birlik, fırka.
		Büyük küme, yığın.
felsefe		Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması.
		Soyut düşünüş.
yaşantı		Hayat tarzı, içinde yaşanılan şartların tümü, hayat.
		Yaşanılan bir an, hayatın bir bölümü.
soyutlamak		Bir şeye soyutlama işlemini uygulamak.
		Bir kimseyi, durumu, düşünce vb.ni içinde bulunduğu toplum, durum veya düşünceden ayrı tutmak.

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki soruları metninden hareketle cevaplayınız.**

1. Yazarın, Almanca öğrendikçe dilinin özgürlük edindiğini düşünmesinin nedenleri nelerdir? Açıklayınız.
2. Yazarın, ana dilin öneminin farkına varmasını sağlayan olay nedir? Açıklayınız.
3. Yazarın, "Olmaz'ı denemiştim ben." ifadesi ile vurgulamak istediği düşünce nedir? Açıklayınız.
4. Ana dili ile özel dilleri birbirinden ayıran özellikler nelerdir? Açıklayınız.
5. "Alınyazısıdır bir insanın ana dili." sözünü açıklayınız.
6. Yazarın, Almanca öğrenirken sergilediği tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. ETKİNLİK

➘ Okuduğunuz metinde yazarın, Almanya'da kaldığı süre içerisinde dile bakış açısında meydana gelen değişimleri tetikleyen olayları kronolojik sıraya bağlı kalarak maddeler hâlinde yazınız.

5. ETKİNLİK

➘ Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyiniz

Metnin Ana Fikri

Metnin Yardımcı Fikirleri

6. ETKİNLİK

➘ Seminer öncesinde yaptığınız etkinliği gözden geçiriniz. Metni okuduktan sonra düşüncelerinizde değişiklik oldu mu? Açıklayınız.

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Hazırlık Çalışmaları

1. Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Sevr Antlaşması ile Kurtuluş Savaşı sonrasında imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nın maddelerini "bağımsızlık" kavramı çerçevesinde karşılaştırınız.

Sevr Antlaşması	Lozan Barış Antlaşması

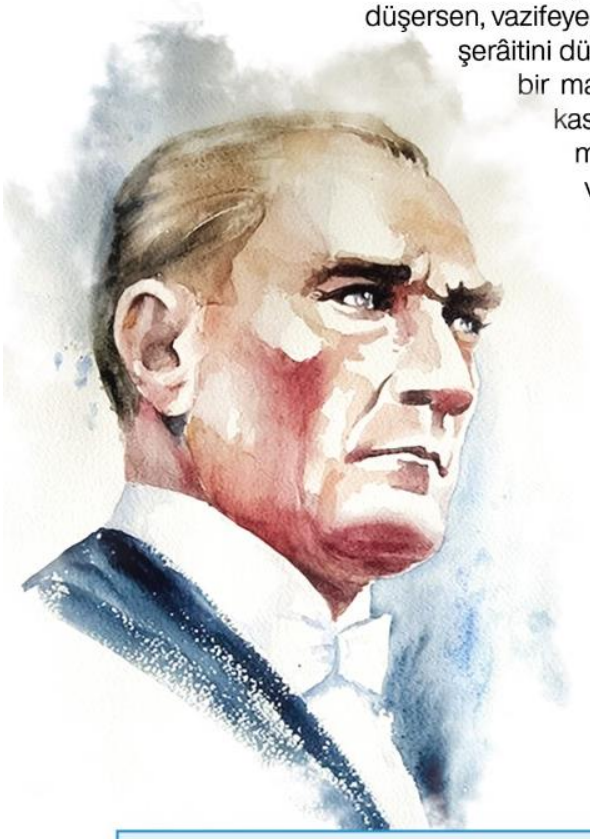
Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Ey Türk Gençliği!

Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir.

Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahilî ve haricî bedhahların olacaktır. Bir gün, İstiklâl ve Cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şerâitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerâit, çok nâmüsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve Cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şerâitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hattâ bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir.



Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerâit içinde dahi, vazifen; Türk İstiklâl ve Cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur.

Mustafa Kemal Atatürk, Nutuk,
Atatürk Araştırma Merkezi, ss. 607-608

Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938)

Mustafa Kemal Atatürk, yaşamının her döneminde kitapla bütünleşmiştir. Bu okuma sevgisinin kendisine sağladığı bilgi birikimini zaman zaman yazmaya dönüştüren Atatürk, yaşamının farklı dönemlerinde farklı konularda kitaplar yazmıştır. Yazdıkları gerek güncelliği, gerekse yol göstericiliği açısından bu gün dahi tartışmasız gerçekleri içermektedir.

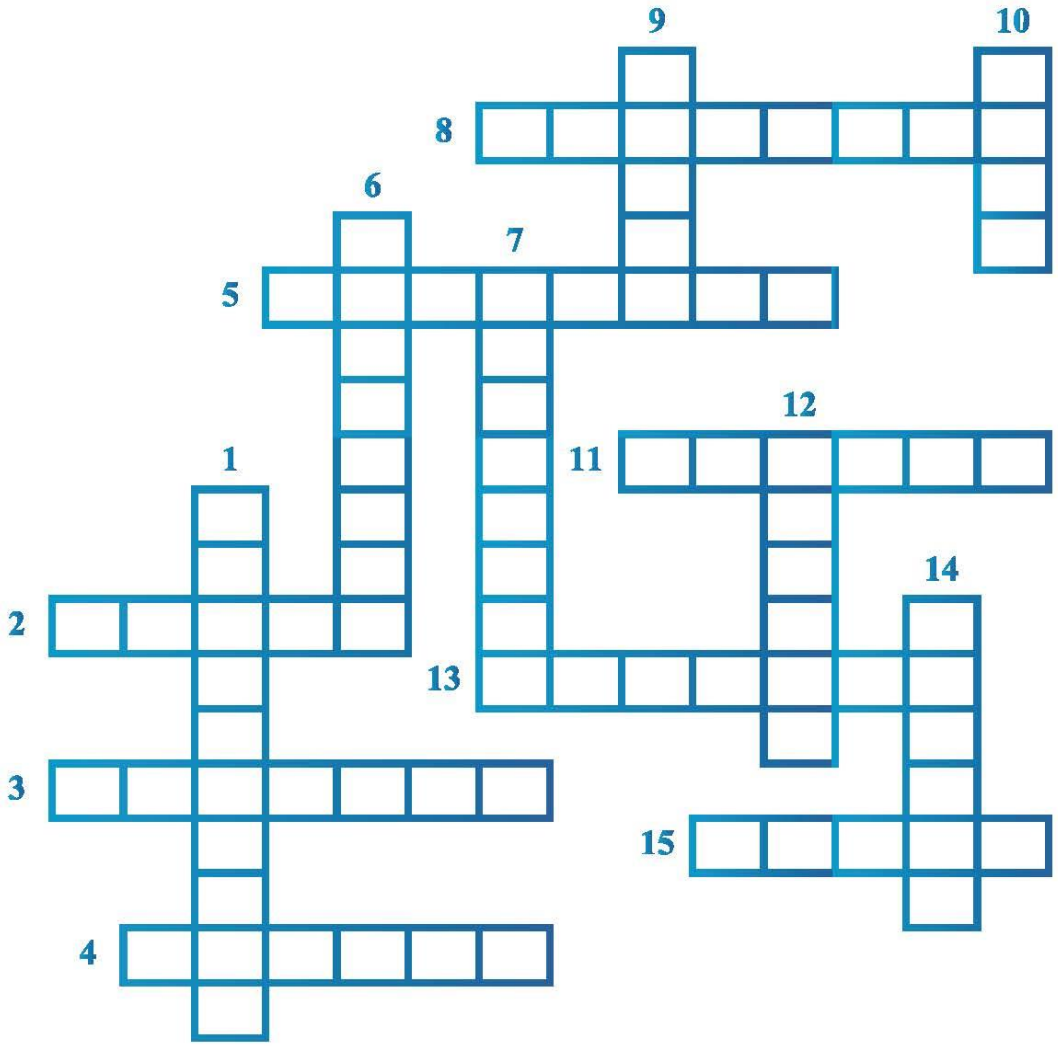
-Takımın Muharebe Talimi
-Cumalı Ordugahı
-Tabiye Tatbikat ve Seyahati
-Bölüğün Muharebe Talimi
-Zabit ve Kumandan ile Hasbihal
-Tabiye Meselesinin Halli ve Emirlerin Sureti Tahririne Dair Nesayih
-Nutuk
-Geometri

(Kaynak: https://www.meb.gov.tr/ataturk/Hayati/YaziliEserleri)

1. ETKİNLİK

➘ **Aşağıda metinde geçen bazı sözcükler ve bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Sözcükleri, anlamları ile eşleştirerek bulmacayı çözünüz.**

▪ tersane	▪ istiklal	▪ cebren	▪ bedhah
▪ ahval	▪ müdafaa	▪ mevcudiyet	▪ elim
▪ tevhit	▪ mümessil	▪ ilelebet	▪ yegane
▪ istikbal	▪ emsal	▪ vahim	



1. Varlık, var oluş.
2. Durumlar, hâller, vaziyetler .
3. Savunma, koruma.
4. Biricik, tek.
5. Bağımzılık .
6. Gelecek.
7. Sonsuza değin, sonsuzluğa kadar, sürgit.
8. Temsilci.
9. Benzer, eş, denk.
10. Acıklı.
11. Zorla.
12. Başkasının kötülüğünü isteyen, kötü yürekli.
13. Gemi yapılan yer, gemilik, tezgâh.
14. Allah'ın birliğine inanma, bir sayma, bir olarak bakma.
15. Ağır, korkulu, çok tehlikeli, vahametli.

2. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız.**

Gaflet	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Zaruret	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Dalalet	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Dahili	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Harici	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
İktidar	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Tezahür	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Şerait	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	
Bilfiil	Sözlük Anlamı	
	Cümlem	

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki soruları metninden hareketle cevaplayınız.**

➘ Türk gençliğinin birinci vazifesi nedir? Açıklayınız.

➘ Atatürk, istikbalde Türk istiklalini ve cumhuriyetini kimlerin tehdit edebileceğini söylemektedir? Açıklayınız.

➘ Atatürk, Türk gençliğinin Türk istiklâl ve cumhuriyetini müdafaa mecburiyetinde kalması durumunda nasıl davranması gerektiğini belirtmektedir? Açıklayınız.

➘ Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde, işgal anında yaşanacak olası durumlarla ilgili nasıl bir tablo çizilmektedir?

➘ Atatürk, Türk gençliğinin istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa etmek mecburiyetinde kaldığı takdirde nasıl davranmasını istemektedir? Açıklayınız.

➘ Günümüzde gençlerin, ülkemizin Atatürk'ün bahsettiği ahval ve şerait içine düşmemesi için gerekli olan vazifeleri yerine getirip getirmediğini değerlendiriniz.

4. ETKİNLİK

➘ **Metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.**

Konu

Ana Fikir

Yardımcı Fikirler

5. ETKİNLİK

➘ **"Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi" ile ilgili iki soru hazırlayınız ve hazırladığınız soruları arkadaşlarınıza sorarak cevaplamalarını isteyiniz.**

1- .....

.....

.....

2- .....

.....

.....

6. ETKİNLİK

➘ Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde Türk gencini istiklal ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşürebilecek durumlara yer verilmiştir. Bu durumları sıralayınız ve bu durumlardan birini seçerek düşüncelerinizi paragraf hâlinde yazınız.

1-
2-
3-
4-
5-
6-

GARİP AİLE

Hazırlık Çalışmaları

➘ Örnek bir aileyi temsil eden bir fotoğraf bulunuz. Bu fotoğrafı seçme nedeninizi açıklayınız.

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

GARİP AİLE

Buraya nerden geldiğimi bilmiyorum.
Onlar da bilmiyor.
Benim nerden geldiğimi değil, kendilerinin nerden geldiğini.
Ayrıca, onlarla aynı dili de konuşmuyorum.
Ayrıca, onlar da, kendi aralarında aynı dili konuşmuyor.
Böylece, (garip aile) bir arada yaşayıp gidiveriyoruz işte.

Ferit EDGÜ, Do Sesi, Sel Yayıncılık, s.46

Ferit EDGÜ (1936-...)

Yazın hayatına şiirle başladı. Daha sonra öykü ve romana yöneldi. Eserlerinde toplum ve insan sorunlarını kaleme aldı.

Eserlerinden bazıları: Bir Gemide (1978) , Tüm Ders Notları (1978) , Şimdi Saat Kaç? (1986), Eylülün Gölgesinde Bir Yazdı (1988), Do Sesi (2002) ...

1. ETKİNLİK

➘ **Metinden hareketle "garip" sözcüğünün zihninizde çağrıştırdığı kavramları yazınız.**

2. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz ve sözcüklerle birer cümle kurunuz.**

garip	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
yaşamak	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
dil	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	
böylece	Tahminim:	
	Sözlük Anlamı:	
	Cümlem:	

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki soruları metinden hareketle cevaplayınız.**

1. Metin, ailenin hangi ferdinin ağzından yazılmıştır? Açıklayınız.
2. Metinde "Buraya nerden geldiğimi bilmiyorum. Onlar da bilmiyor." sözleriyle anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız.
3. Metnin kahramanı ve ailesi arasındaki ilişki nasıldır? Açıklayınız.
4. Metnin kahramanı, ailesini niçin "garip aile" olarak nitelendirmiş olabilir? Açıklayınız.
5. "Böylece, (garip aile) bir arada yaşayıp gidiveriyoruz işte." ifadesiyle anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız.
6. Metnin ana kahramanının içinde bulunduğu durumu, insan psikolojisi yönünden değerlendiriniz.

4. ETKİNLİK

➘ Metnin konusunu ve ana fikrini bulunuz.

Konu

Ana Fikir

5. ETKİNLİK

➘ Metne farklı bir başlık bulunuz ve bu başlığı seçme nedeninizi açıklayınız.

6. ETKİNLİK

➘ Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin aile yapısı üzerindeki olumsuz etkileri ile ilgili düşüncelerinizi deneme/sohbet türünde yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

RESSAM HAKLI!

Hazırlık Çalışmaları

➘ "Sanat" ve "zanaat" kavramları hakkında araştırma yapınız. Benzer ve farklı yönlerini maddeler halinde sıralayınız.

Benzer Yönleri	Farklı Yönleri

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okuyunuz.

RESSAM HAKLI!

Bir zaman vardı ya tarih-i mukaddes modası...
Yeni yaptırdığı köşkün büyücek bir odası,
Mutlaka eski tesâvîr ile hep ziynetlensin,
Diye, ressam aratır hayli zaman bir zengin.
Biri peydâ olarak, "Ben yaparım" der, kolunu
Sıvayıp akşama varmaz, sekiz arşın salonu
Sıvar amma ne sıvar! Sahibi der:
-Usta bu ne?
Kıpkızıl bir boya çektin odanın her yerine!
-Bu resim, askeri basmakta iken Fir'avn'ın
Bahri Ahmer yarılıp geçmesidir Mûsâ'nın
-Hani Mûsâ, be adam?
-Çıkmış efendim karaya...
-Fir'avun nerde?
-Boğulmuş.
-Ya bu kan rengi boya?
- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!
-Çok güzel levha imiş! Doğrusu şenlendi oda!

Mehmet Akif Ersoy, Safahat, İnkılap Kitabevi, s.131

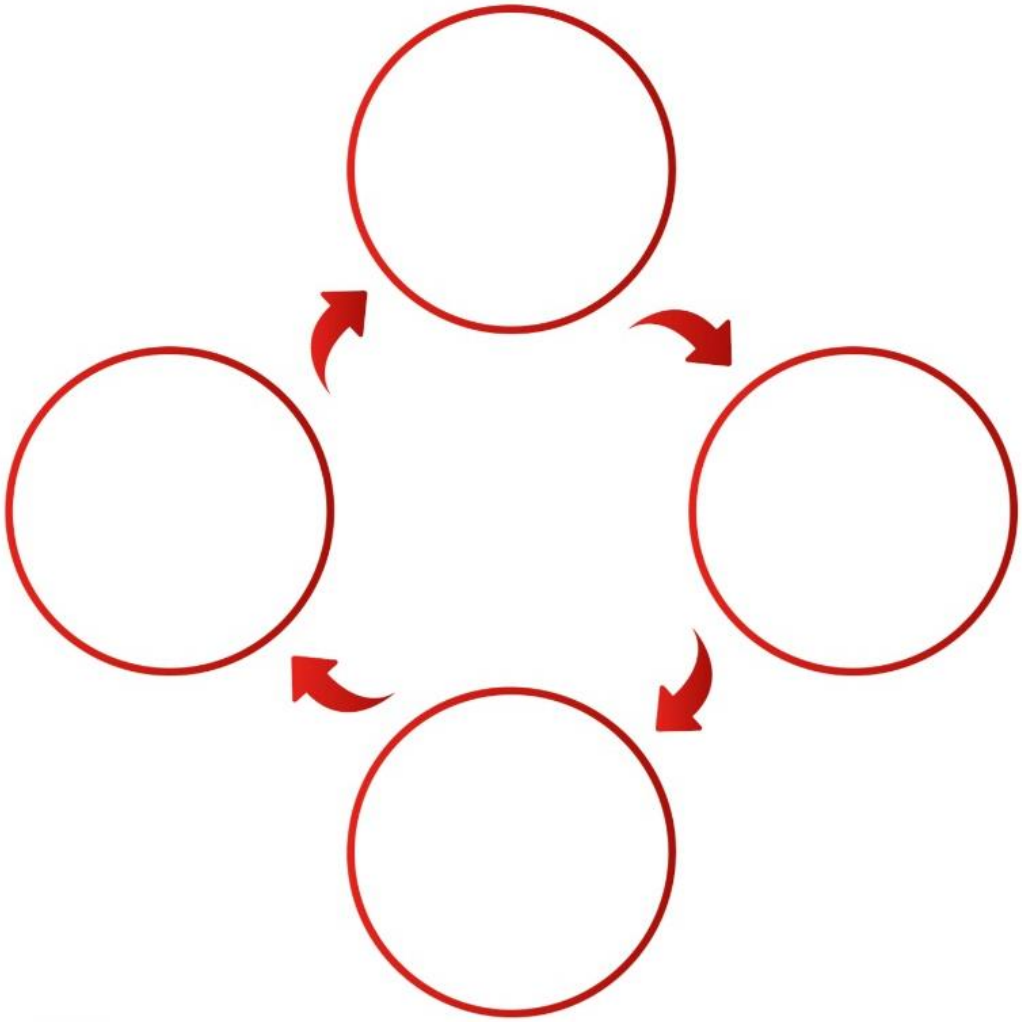
Mehmet Akif ERSOY(1873-1936)

Toplum için sanat anlayışını benimsedi. Şiirlerinde cehalet, fakirlik, inançsızlık, köksüzlük gibi konuları realist bir bakış açısı ile kaleme aldı.

Mehmet Akif Ersoy'un en önemli eseri olan "Safahat" 7 kitaplık bir şiir külliyesinden oluşmaktadır: Safahat (1911), Süleymaniye Kürsüsünde (1912), Hakk'ın Sesleri (1913), Fatih Kürsüsünde (1914), Hatıralar (1917), Asım (1924), Gölgeler (1933).

1. ETKİNLİK

➘ Metnin anahtar sözcüklerini bularak aşağıdaki boşluklara yazınız.



2. ETKİNLİK

➘ Aşağıda, metinde geçen bazı sözcüklerin anlamları ve sözcüklerde geçen harfler verilmiştir. Anlamlarından hareketle sözcükleri tamamlayınız.

Kutsal	M _ _ _ D D _ _
Bahçe içinde yapılmış süslü ev, kasır	_ Ö _ K
Biraz büyük, büyüğe yakın	B _ Y _ C _ _
Süs, bezek	Z _ _ _ E _
Belli, açık	_ E _ D _
Sıva ile kaplamak, sıva vurmak	S _ V _ _ _ K
Yaklaşık 68 santimetreye eşit olan uzunluk ölçüsü	A _ Ş _ _
Her yanı kızıl, çok kızıl	_ _ P _ _ Z _ L
Tasvir	T _ _ _ S _ R
Şen duruma gelmek, neşelenmek, gönlü açılmak	Ş _ N _ _ N _ _ _

3. ETKİNLİK

➘ **Aşağıdaki soruları şiirden hareketle cevaplayınız.**

1. Şiirdeki zengin adam, niçin evinin duvarına bir tasvir yaptırmak istemektedir? Açıklayınız.
2. Ressam, "Hz. Musa ve Firavun" kıssasını nasıl resmetmiştir? Açıklayınız.
3. Zengin adam, ressama niçin "-Hani Mûsâ, be adam?" diye sormuştur? Açıklayınız
4. Zengin adamın, şiirin başında ve sonundaki konuşma üslubunu karşılaştırınız.
5. Şiirin başlığı ile ana duygusunu karşılaştırınız ve başlıkla içerik uyumunu değerlendiriniz.
6. Zengin adamın, sanata yaklaşımını ve sanat anlayışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.

4. ETKİNLİK

➘ **Şiirin açık ve örtük iletilerini bulunuz.**

Açık İletiler

Örtük İletiler

5. ETKİNLİK

➘ **Şiir ile ilgili iki soru hazırlayınız. Hazırladığınız soruları arkadaşlarınıza sorarak cevaplamalarını isteyiniz.**

6. ETKİNLİK

➘ Ressamın: "- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!" sözüne karşılık olacak şekilde zengin adamın ağzından alternatif bir son yazarak şiiri tamamlayınız.

- Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!

EK-15. Sokrat Semineri Soruları

SABAHA DOĞRU

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ "Sabaha Doğru" metnindeki en önemli paragraf hangisidir? Metnin bu paragrafının niçin diğer paragraflardan daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Temel Sorular

√ Metinde "hesaplaşma" sözüyle anlatılmak istenen nedir?
√ Metinde gece ve hesaplaşma arasında nasıl bir ilişki kurulmuştur?
√ İnsanlar; niçin yalnızken başka biri, kalabalıkta insanların yanında ise başka biri olurlar?
√ Metinde "İç evrenim silinir gider" sözüyle anlatılmak istenen nedir?
√ "Çaresiz, hesaplaşacaksın kendi kendinle. Senden taşmış, senden çıkmış o hesapçılarla." sözüyle anlatılmak istenen nedir?
√ Gecenin ortasında, insanın içinden çıkıveren savcı ve yargıçlar neler olabilir?
√ İnsanın iç hesaplaşmasındaki sorgular, niçin sürekli daha geriye gitmektedir?
√ Kişinin kendisine hesap verebilmesi, niçin hesaplaşmaların en zoru olabilir?
√ "Ben dediğim hem benim hem de ben değilim. Sizsiniz o 'ben'..." sözleriyle vurgulanmak istenen düşünce ne olabilir?

Kapanış Sorusu

√ Metnin hangi cümlesini veya bölümünü sınıf panosuna asmak isterdiniz? Bu cümlenin/bölümün sınıf düzeninize nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?

RİCAT

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ Ana kahramanın hangi özelliği hikâyenin olay akışını etkilemektedir? Niçin ana kahramanın bu özelliğinin olayların akışını etkilediğini düşünüyorsunuz?

Temel Sorular

√ Yazar, "Nerde benim sokaklarım? Kunduralarımı çarptığım taşlar?" sözleriyle gerçekten bir soru sormayı mı amaçlamaktadır?

√ Yazara büyüdüğü sokağın, çocukluğuna ait olmadığını düşündüren nedir?

√ Yazar metinde kendisine ve doğup büyüdüğü çevreye niçin sorgulayıcı bir gözle bakmaktadır?

√ Yazar, yollarda yürüyen yabancı insanların gözleri ile Yusuf'un kuyusu arasında nasıl bir benzerlik kurmuştur?

√ Yazar yaşadığı sokağın artık "gökyüzlü" olmadığını ve küçülüverdiğini söylerken neyi ifade etmek istemiş olabilir?

√ Yazarın atının yularını bir türlü bırakmaması ile içinde bulunduğu ruh hali arasında nasıl bir ilişki vardır?

√ Yazar, eski evini gördüğünde garip duygulara kapılmışken dayısının, yazarla aynı duyguları hissetmemesinin nedeni ne olabilir?

√ Metinde, zaman ile yazarın ruh hali arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

√ Yazar, niçin doğum büyüdüğü eve girmeyip tekrar yollara koyulmuştur?

√ Yazarın büyüdüğü sokağın ve evin durumu, onun ruh hâlini nasıl etkilemiştir?

Kapanış Sorusu

√ "Ricat" adlı hikâyeye ait bir resim yapacak olsaydınız hikâyenin hangi bölümünün resmini yapmak isterdiniz? Niçin bu bölümü seçerdiniz? Açıklayınız.

ANADİLİN BAĞLAYIŞI

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ Metin için bir başlık önerecek olsaydınız bu başlık ne olurdu? Bu başlığı seçme nedeninizi açıklayınız.

Temel Sorular

√ Yazar bilgiye götüren yolun neden Almanca öğrenmekten geçtiğini düşünmüş olabilir?
√ "Düşlerimin dili de karışmıştı." sözüyle anlatılmak istenen nedir?
√ Yazarın dilinin özgürleşmesi ile Almancayı ilerletmesi arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
√ Yazarın tramvayda Türklerle karşılaşması, dile bakış açısını niçin değiştirmiştir?
√ "Olmaz'ı denemiştim ben." sözüyle ifade edilmek istenen ne olabilir?
√ Sizce "Başkalarının sözleri de içimdeki bir yere değemiyordu." sözüyle anlatılmak istenen nedir?
√ Metinde dil, niçin "yeryüzünü kaplayan bir insan başarısı" olarak tanımlanmış olabilir?
√ Yaşama dilinin Türkçe olması ne demek olabilir?
√ Ana dili, niçin bir insanın alınyazısıdır?

Kapanış Sorusu

√ Yazarın, Almanya deneyiminden nasıl bir ders çıkarabilirsiniz?

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ Metnin anahtar kelimeleri nelerdir? Belirlediğiniz kelimelerin, niçin metnin anahtar kelimeler olduğunu düşünüyorsunuz?

Temel Sorular

√ Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi "Ey, Türk Gençliği" hitabıyla başlamaktadır. Atatürk, niçin "Ey, Türk Genci" değil de "Ey, Türk Gençliği" şeklinde bir hitap cümlesi kullanmayı tercih etmiştir?

√ Metinde gençlerin birinci vazifesinin, "Türk istiklâl ve Türk Cumhuriyeti'ni ilelebet muhafaza ve müdafaa etmek" olduğu vurgulanmaktadır. Metinde gençlerin başka vazifelerinden söz edilmediği halde neden "birinci vazifen" ifadesi kullanılmış olabilir?

√ Niçin Türk gençliğinin, en kıymetli hazinesi Türk İstiklali ve Türk Cumhuriyeti'dir?

√ Metinde bir işgal anında yaşanabilecek olası durumların neler olabileceğiyle ilgili nasıl bir tablo çizilmektedir?

√ İktidar sahiplerinin gaflet, dalâlet ve hatta hıyanet içinde olması, yaşanabilecek tüm şartlardan niçin daha elim ve daha vahimdir?

√ Metnin son paragrafı niçin "Ey Türk istikbalinin evladı!" şeklinde bir hitap ile başlamaktadır?

√ Metnin kaleme alındığı 1927 yılından bu güne kadar 92 yıl geçmesine rağmen, anlatılanların hâlâ geçerliliğini korumasının sebepleri neler olabilir?

Kapanış Sorusu

√ Ülkemizin bağımsızlığını korumak ve cumhuriyetin tehlikeye düşmesini engellemek için siz gençlere düşen görevler nelerdir?

GARİP AİLE

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ Metnin hangi cümlesi, metinde verilmek istenilen mesajı daha fazla yansıtıyor? Cümlenin metinde verilmek istenilen mesajı daha fazla yansıttığını düşünme sebebiniz nedir?

Temel Sorular

√ Yazar, "ben" ve "onlar" zamirleri ile kimleri kastetmektedir? Niçin bu şekilde bir ayrıma ihtiyaç duymuş olabilir?

√ Metnin ilk üç satırında vurgulanan " nereden geldiğinin belirsiz olması" söz grubu ile ifade edilmek istenen düşünce ne olabilir?

√ "Ayrıca, onlarla aynı dili de konuşmuyorum. Ayrıca, onlar da, kendi aralarında aynı dili konuşmuyor." sözlerinde anlatılmak istenilen düşünce nedir?

√ "Böylece, (garip aile) bir arada yaşayıp gidiveriyoruz işte." cümlesinde yer alan "böylece" ve "gidiveriyoruz" sözcükleri cümleye nasıl bir anlam kazandırmıştır?

√ Metinde "garip aile" söz grubu niçin parantez içinde verilmiş olabilir?

√ Metinde anlatılan aileyi nasıl tasvir edersiniz?

Kapanış Sorusu

√ "Garip Aile" metnine bir cümle de siz ekleyecek olsaydınız hangi cümleyi eklerdiniz? Niçin bu cümleyi seçerdiniz?

RESSAM HAKLI!

SEMİNER SORULARI

Açılış Sorusu

√ Sizce metindeki en etkileyici görüntü veya mecaz hangisidir? Seçtiğiniz görüntü veya mecazın neden etkileyici olduğunu düşünüyorsunuz?

Temel Sorular

√ Zengin adamın, bir ressam aratmasının altında yatan temel sebep ne olabilir?
√ Şiirde zengin adamın ressama, "usta" diye hitap etmesinin nedeni ne olabilir?
√ Ressamın, duvara çizdiği resmi nasıl tarif edersiniz?
√ "Bahri Ahmer, a efendim yeşil olmaz ya bu da!" sözünün altında yatan mesaj nedir?
√ Zengin adam, duvardaki resimden bahsederken "tablo" kelimesi yerine niçin "levha"
√ kelimesini kullanılmış olabilir?
√ "Çok güzel levha imiş! Doğrusu şenlendi oda!" sözü zengin adamın kişiliği ve bilgi düzeyi ile ilgili hangi ipuçlarını vermektedir?

Kapanış Sorusu

√ Sizce şiirde anlatılan düşünceler, günümüz toplumu için geçerliliğini koruyor mu? Açıklayınız.

EK-16. Uygulama Sürecine Ait Fotoğraflar

Deney Grupları Sınıf Düzeni

Deney Grupları Uygulama Süreci

Kontrol Grubu Sınıf Düzeni

Kontrol Grubu Uygulama Süreci

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Esengül TAN HATUN

A. EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans:

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü (2006)

Yüksek Lisans:

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Tezli) (2008)

İŞ TECRÜBESİNE AİT BİLGİLER

Göreve Başlama Tarihi	Görevden Ayrılma Tarihi	Görev Yeri	Görevi
04/09/2006	4/09/2008	Pasinler Atatürk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen
4/09/2008	02/12/2008	Pasinler Atatürk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Müdür Yardımcısı
02/12/2008	18/09/2009	Pasinler Atatürk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Müdür Yardımcısı
23/09/2009	19/02/2010	Pasinler Atatürk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Müdür Vekili
19/02/2010	13/09/2010	Mareşal Fevzi çakman ortaokulu	Öğretmen
13/09/2010	31/08/2012	Palandöken İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü	ARGE Birimi Proje Ekip Sorumlusu
31/08/2012	29/04/2013	Mareşal Fevzi çakman ortaokulu	Öğretmen
29/04/2013	09/10/2013	Yakutiye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü	ARGE Birimi Proje Ekip Sorumlusu
09/10/2013	21/01/2017	Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü	ARGE Birimi Proje Ekip Sorumlusu
21/01/2017	03/05/2019	Aziziye Zübeyde Hanım Ortaokulu	Öğretmen
03/05/2019	---	Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü	ARGE Birimi Proje Ekip Sorumlusu

B. PROJELER

Öğretmen Eğitimi Yoluyla Kurumsal Gelişimin Desteklenmesi Projesi, Yürütülen Kuruluş: Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Destek Alınan Kuruluş: Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı Genel Sekreterliği, (2016)

4006 Zübeyde Hanım Ortaokulu Bilim Fuarı, Yürütülen Kuruluş: Zübeyde Hanım Ortaokulu Müdürlüğü, Destek Alınan Kuruluş: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (2018)

Göçmen ve Dezavantajlı Çocukların Topluma Entegrasyonu, Yürütülen Kuruluş: ERZURUM İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Destek Alınan Kuruluş: Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı Genel Sekreterliği, (2018-2020)

Kamu İhale Süreçleri Eğitimi, Yürütülen Kuruluş: Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Destek Alınan Kuruluş: Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı Genel Sekreterliği, (2016)

Tasarım beceri atölyeleri ile hayal et, tasarla, üret projesi, Yürütülen Kuruluş: Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Destek Alınan Kuruluş: Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı Genel Sekreterliği, (2019-2022)

C. BİLİMSEL YAYINLAR

Makaleler:

Hatun, E., Söylemez, Y. & Arıcı, B. (2016). Satranc-ı urefa oyununun okul öncesi dönemde değerler eğitiminde kullanımına yönelik örnek bir çalışma. *EKEV Akademi Dergisi*, (65), 155-170. http://www.ekevakademi.org/DergiTamDetay.aspx?ID=531&Detay=Ozet

Tan Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 191-204, https://doi.org/10.17753/Ekev1177.

Sempozyum Bildirileri:

Ulaş, A. H., Sevim, O. & Tan, E. (2012). Attitudes of pre-service teachers of Turkish language towards creative drama course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31,* 362-368. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.068

Ulaş, A. H., Sevim, O. & Tan, E. (2012). Attitudes of primary school second level students towards the lesson of Turkish language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 355-361. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.067

Ulaş, A. H., Sevim, O. & Tan, E. (2012). Examination of learning styles of turkish teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 349-354. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.066

Ulaş, A. H., Sevim, O. & Tan, E. (2012). The effect of worksheets based upon 5e learning cycle model on student success in teaching of adjectives as grammatical components. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 391-398. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.072

Kitap Bölümü:

Tan Hatun, E. (2018). Language Teaching and use of learning cycle model in language teaching. In H. A. Kırkkılıç, E. E. Başar, Y. Söylemez (Ed.), *Selected studies on social sciensces* (pp. 205-218).Cambridge Scholars.

Tan Hatun, E. (2015). Nobel edebiyat ödülleri. H. A. Kırkkılıç (ed.), *Örneklerle dünya edebiyatı içinde* (ss. 329-377). Nobel.