T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ELEŞTİREL OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Perihan EFE

DANIŞMAN
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

İSTANBUL - 2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Perihan EFE tarafından, **Prof. Dr. İrfan BAŞKURT** danışmanlığında hazırlanan **"ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ELEŞTİREL OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 10.10.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. İrfan BAŞKURT İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN Yıldız Teknik Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

Aileme ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ELEŞTİREL OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Uzun ve bir o kadar da zahmetli olan doktora sürecini tamamlamanın sevincini ve gururunu yaşıyorum. Bu süreçte desteğini esirgemeyen ve bundan sonra da esirgemeyeceğine inandığım danışman hocam Prof. Dr. İrfan BAŞKURT'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak kıymetli görüşlerini benden esirgemeyen ve araştırmanın şekillenmesini sağlayan Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ ile Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN'a; tez savunma jürimde yer alarak kıymetli görüşlerini paylaşan, tezin son şeklini almasına katkı sunan Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN ile Doç. Dr.Talat AYTAN'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinin başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen kıymetli dostum Serap TANTAŞ'a; veri toplama sürecine katkı sunan tüm öğretmen arkadaşlarım ve tüm çocuklara; yanımda olan, zamanından çaldığım ve bu nedenle bana anlayış gösteren yeğenlerime, dostlarıma ve aileme çok teşekkür ederim.

Kasım 2022 Perihan EFE

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BEYAN ..... **iii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **x**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xiv**
ÖZET ..... **xv**
ABSTRACT ..... **xvii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER 3
1.3. ÖNEM 4
1.4. SAYILTILAR 6
1.5. SINIRLILIKLAR 6
1.6. TANIMLAR 6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1. OKUMA 8
2.1.1. Okumanın Amaçları 9
2.1.2. Okuduğunu Anlama 9
2.1.3. Okuduğunu Anlama Eğitimi 11
2.2. OKUMA MODELLERİ 15
2.3. ELEŞTİREL OKUMA 16
2.3.1. Eleştirel Okuma Öğretimi 18
2.4. OKUMA MOTİVASYONU 26
2.4.1. İçsel Motivasyon 28
2.4.2. Dışsal Motivasyon 29
2.5. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA (EKO) 31

2.6. SOSYOKÜLTÜREL BİLİŞSEL KURAM 33
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 38
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 38
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 40
3. YÖNTEM 43
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 43
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 45
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 47
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları 48
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları 82
3.4. UYGULAMA SÜRECİ 84
3.4.1. Uygulama Öncesi 84
3.4.2. Uygulama Takvimi 88
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 89
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi 89
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi 89
3.5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırması 90
3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK 90
4. BULGULAR 92
4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 92
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 92
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 95
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 98
4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 101
4.2.1. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular (Öğretmen Görüşleri) 101
4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular (Öğrenci Görüşleri) 113
4.3. NİCEL BULGULARIN NİTEL BULGULARLA KARŞILAŞTIRILMASI 128
5. TARTIŞMA 132
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 140
7. KAYNAKLAR 143
EKLER 160
EK-1 Kitap seçme formu 160
EK-2 Kitap listesi 162
EK-3 Detaylı kitap planı 163
Etkinlik Şemaları 169

Uygulama Süreci ile İlgili Fotoğraflar 172
EK-4 Pilot uygulamalarıyla İlgili fotoğraflar 180
EK-5 Okuduğunu anlama başarı testi 182
EK-6 Eleştirel okuma testi 186
EK-7 Okuma motivasyonu ölçeği 192
EK-8 EKO görüşme formları 194
EKO Öğrenci görüşme formu 194
EKO Öğretmen görüşme formu 195
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 196
ETİK KURUL İZİN YAZISI 197
KURUM İZNİ YAZILARI 198
ÖZGEÇMİŞ 199

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımları (Vacca vd., 2015, s. 27). 16

Şekil 2.2: Eleştirel okuma öğretimine ilişkin araştırmalar. 18

Şekil 2.3: Okuma motivasyonunda yer alan kategoriler, boyutlar ve ögeler (Baker ve Wigfield, 1999). 27

Şekil 2.4: Yakınsak gelişim alanı (Santrock, 2021, s. 220). 34

Şekil 3.1: Araştırma süreci akış şeması (Creswell, 2019, s. 45) 44

Şekil 3.2: Eleştirel okuma testi, hiyerarşik kod alt kod modeli. 60

Şekil 3.3: Scree-Plot Grafiği faktör yapısı şekli. 79

Şekil 3.4: EKO planlarının geliştirilmesi süreci. 86

Şekil 4.1: Uygulama öncesi öğretmen görüşleri tek vaka modeli (kod hiyerarşisi). 102

Şekil 4.2: Uygulama sonrası öğretmen görüşleri hiyerarşik kod alt kod modeli. 103

Şekil 4.3:Uygulama sonrası öğretmen görüşleri, öğretmen, hiyerarşik kod alt kod modeli. . 104

Şekil 4.4: Uygulama sonrası öğretmen görüşleri, öğrenci, hiyerarşik kod alt kod modeli. ... 107

Şekil 4.5: Yaşantı zenginliği, hiyerarşik kod-alt kod modeli. 114

Şekil 4.6: Kitaplarla tanışma, en sevilen kitap, kod teori modeli. 115

Şekil 4.7: Okuma stratejileri, kod teori modeli. 118

Şekil 4.8:Öğrenci görüşleri, hiyerarşik kod alt kod modeli. 120

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Okuduğunu anlama stratejileri. 12

Tablo 2.2: Okuma sürecinde kullanılan stratejiler. 13

Tablo 2.3: Eleştirel okuma sürecinde kullanılan stratejiler. 25

Tablo 2.4: Aşamalı sorumluluk aktarım modeli (Buehl, 2017). 36

Tablo 3.1: Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve sosyo-ekonomik düzeyleri. 46

Tablo 3.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilişkin tanımlayıcı istatistik verileri. 47

Tablo 3.3: Birinci metin için örneklemin dağılımı. 50

Tablo 3.4: Birinci metne yönelik sorular, sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri. 50

Tablo 3.5: İkinci metin için örneklemin dağılımı. 51

Tablo 3.6: İkinci metne yönelik sorular, sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri 52

Tablo 3.7: Birinci metne yönelik sorular ve sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri. 53

Tablo 3.8: İkinci metne yönelik sorular ve sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri. 54

Tablo 3.9: Klinik mülakat katılımcı bilgileri. 58

Tablo 3.10: Öğrencilerin verdiği cevapların doğru (D), yanlış (Y) ya da boş bırakılan (B) sorulara ilişkin dağılımı 59

Tablo 3.11: Eleştirel Okuma Testi için örneklemin dağılımı. 66

Tablo 3.12: Eleştirel okuma testi madde-toplam puan korelasyonu. 68

Tablo 3.13: Araştırmanın örneklem grubu demografik özellikleri 69

Tablo 3.14: Eleştirel okuma testi için örneklemin dağılımı. 70
Tablo 3.15: Eleştirel okuma testi madde analizi sonuçları. 71
Tablo 3.16: 29 soruluk testin madde analizi sonuçları. 72
Tablo 3.17: Araştırmanın örneklem grubu demografik özellikleri. 76
Tablo 3.18: Okuma motivasyonu ölçeği için örneklemin dağılımı. 77
Tablo 3.19: Okuma Motivasyonu Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları. 78
Tablo 3.20: Okuma motivasyonu ölçeği AFA ve güvenirlik analizi sonuçları. 80
Tablo 3.21: "Kütüphanedeki Aslan" kitabı etkileşimli eleştirel okuma tablosu. 87
Tablo 3.22: EKO uygulamaları zaman- kitap çizelgesi. 88
Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test puanlarının dağılımı. 93
Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları son test puanlarının dağılımı. 93
Tablo 4.3: Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı. 94
Tablo 4.4: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı. 95
Tablo 4.5: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test puanlarının dağılımı. 96
Tablo 4.6: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları son test puanlarının dağılımı. 96
Tablo 4.7: Deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı. 97
Tablo 4.8: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı. 98
Tablo 4.9: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test puanlarının dağılımı. 98

Tablo 4.10: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeği alt boyutları son test puanlarının dağılımı. 99

Tablo 4.11: Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı. 100

Tablo 4.12: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeği alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı. 101

Tablo 4.13: Okuduğunu anlama düzeyi, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması. 128

Tablo 4.14: Eleştirel okuma testi, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması. 129

Tablo 4.15: Okuma motivasyonu ölçeği, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması. 130

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
EKO	: Etkileşimli kitap okuma
vb	: Ve benzeri
vd	: Ve diğerleri
A	: Araştırmacı
SÖ	: Sınıf öğretmeni
AG	: Araştırmacı günlüğü
ÖG	: Öğrenci günlüğü
K	: Kız
E	: Erkek
Ö	: Öğrenci

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ELEŞTİREL OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Perihan EFE

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman : Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

Bu araştırmanın amacı; araştırmacı tarafından gerçekleştirilen Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerin, eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. İç içe karma modelin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel desen, nitel boyutu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu aşamada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı resmî okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında deneysel işlem yapılmıştır. Bu aşamada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde resmî bir ilkokulda bulunan 40 öğrenci (20 deney, 20 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Nicel veri toplama boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen, okuduğunu anlama başarı testi,

eleştirel okuma testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinin puanlanmasında Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Nitel veri toplama boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son-test puan karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Ön-test son-test karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Nitel analizler, Maxqda paket programı ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel bulgulara dayanarak uygulama öncesinde, öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin EKO'ya ilişkin farkındalıklarının olmadığı; uygulama sonunda ise EKO'yu sevdikleri, benimsedikleri ve uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kasım 2022 , 217 sayfa.

Anahtar kelimeler: Etkileşimli Kitap Okuma, Okuma Motivasyonu, Eleştirel Okuma, Okuduğunu Anlama

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

THE EFFECTS OF INTERACTIVE BOOK READING ON CRITICAL READING, READING COMPREHENSION SKILLS AND READING MOTIVATION

Perihan EFE

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Primary Education Program

Supervisor : Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

This study aims to determine the effect of "Interactive Book Reading (IBR)" applications carried out by the researcher on the 4th-grade students' critical reading, reading comprehension skills, and reading motivation. The quantitative dimension of this research, in which the nested mixed model was used, was designed as a quasi-experimental design and the qualitative dimension was designed as a case study. The research was carried out in two stages. In the first stage of the research, data collection tools were developed. At this stage, the study group was determined using the maximum variation sampling method which is one of the purposive sampling methods. In this context, the participants of the research are students studying in public schools in the central districts of Diyarbakır in the 2020-2021 academic year. The experimental procedure was carried out in the second stage of the research. At this stage, the study group was determined using the convenient sampling method which is one of the purposive sampling methods. In the second phase of the research, 40 students (20 experimental, 20 control group) in a public primary school in Kayapınar district of Diyarbakır province constitute the participants in the 2021-2022 academic year.

Reading comprehension achievement test, critical reading test and reading motivation scale developed by the researcher were used for quantitative data collection. Error Analysis Inventory was used to score the reading comprehension achievement test. In the qualitative data collection dimension, semi-structured interviews, researcher diaries, student diaries and document analysis techniques were used. In the quantitative dimension of the study, the pre-test and post-test score comparisons applied to the experimental and control groups were made with the Mann-Whitney U test. Wilcoxon Signed Ranks test was used for pre-test and post-test comparisons. Qualitative analyzes were made with the Maxqda package program. At the end of the research, it was concluded that the students in the experimental group had higher levels of critical reading, reading comprehension skills and reading motivation than the students in the control group. In addition, based on the qualitative findings, it was determined that the students and the classroom teacher were unaware of IBR before the application; at the end of the application, it was concluded that they liked, adopted and applied IBR.

November 2022, 217 pages.

Keywords: Interactive Book Reading, Reading Motivation, Critical Reading, Reading Comprehension

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Geçmişten günümüze birçok evreden geçen, farklı dönemler yaşayan insanoğlu için her dönem birtakım beceriler öne çıkmış ve bu becerilerin kazanılması zorunlu olmuştur. İlkel çağlarda insanların avcılığı öğrenip avlanmaları, yerleşik hayata geçince tarımı öğrenmeleri gibi. Bugün için düşünüldüğünde okuma kazanılması zorunlu görülen bir beceridir. Çünkü birey ulaşımdan iletişime, araç gereç kullanımından ekonomiye kadar neredeyse her alanda okuma becerisinden yararlanarak bilgi edinmektedir.

Okuma, bireyin yaşamı boyunca en çok kullandığı bilgi edinme yolu olarak kabul edilmektedir (Topuzkanamış, 2009; Epçaçan, 2018; Sönmez, 2017). İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, kültürel ve sosyal alanlardaki pek çok gelişme ve ilerlemeye bağlı olarak bilginin olağanüstü bir biçimde geliştiği ve çok çeşitli dallara ayrıldığı görülmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Bu durum bireyi bilgi yığını ile karşı karşıya getirmekte ve bireyin; yanlış, güncelliğini yitiren ya da işlevsel olmayan bilgiyi ayırt etme becerilerine, başka bir deyişle okuma becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Okuma becerileri, ilkokulun ilk yıllarından itibaren bireylerin akademik ve sosyal başarılarını yordamada da son derece önemli bir yere sahiptir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Literatürde "Matthew Etkisi" olarak geçen teori bu konuda tatmin edici bilgiyi sunmaktadır. Bu teoriye göre okuma becerileri gelişmiş iyi okuyucu okumakta, okudukça kelime hazinesi zenginleşmekte, kelime hazinesi zenginleştikçe okuduklarını daha iyi anlamakta, okuduklarını daha iyi anladıkça daha çok okumak istemektedir. Okuma becerileri zayıf okuyucu ise okumak istememekte, sınıf düzeyinin altında metinler okumakta, kelime hazinesi gelişmemekte, kelime hazinesi gelişmediği için okuduklarını anlamamakta ve okuduklarını anlamadıkça okumadan daha da uzaklaşmaktadır (Stanovich, 1986).

Okuma becerileri zayıf okuyucuların yaşadığı okuma sorunları incelendiğinde, okuduğunu anlama ve elştirel okumada sorun yaşadıkları görülmektedir. Buna ek olarak söz konusu okuyucuların okuma motivasyonuları düşük düzeydedir. İlkokulun ilk yıllarında zayıf okuyucuların okuma becerilerindeki bu sorunlar tespit edilip giderilmelidir. Aksi halde ilerleyen yıllarda iyi okuyucularla aralarındaki fark akademik ve sosyal alanda kapanmayacak boyuta ulaşabilmektedir.

Okumaya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma sorunlarının giderilmesine yönelik etkili yöntemlerden biri etkileşimli kitap okuma (EKO) etkinliğidir. EKO Whitehurst ve arkadaşları tarafından küçük çocukların dil becerilerindeki gelişimi hızlandırmak için geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, ve Caulfield, 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b). EKO'nun temel amacı, okuma sürecinde çocukları pasif dinleyici olmaktan kurtarıp onların aktif birer katılımcı olmalarını sağlamaktır.

EKO ile çocuğun okunan öyküye ilgisini arttırma, dinlediğini anlama, dili kullanma becerilerini geliştirme ve kelime hazinesini zenginleştirme amaçlanmaktadır. Çocuğun okuma sürecine etkin katılımını sağlamak için Whitehurst ve meslektaşları (1994b) EKO'da konuşmayı başlatmak için CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh- questions, Distancing) kısaltmasıyla yetişkinlere *tamamlama, hatırlama, açık uçlu sorular, 5N soruları* ve *ilişkilendirme* tekniklerini önermişlerdir. Bu tekniklerle öğrencilerden, eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları, öyküyü hatırlamaları ve öyküyü kendi hayatlarıyla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin dinlediklerini anlama, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

EKO'nun bir boyutunda da öğrencilerin yanıtlarını pekiştirip genişletme gibi yetişkin davranışları bulunmaktadır. Söz konusu olan bu davranışlar için Whitehurst ve meslektaşları (1994b) yetişkinlere PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) biçiminde kısaltılan, *başlatma, değerlendirme, genişletme ve tekrar etme* tekniklerini önermektedirler. Bu tekniklerle, çocuğun konuşmaya başlaması, konuşmalarının değerlendirilmesi, genişletilmesi ve çocuğun tekrar etmesi sağlanmaktadır.

EKO sürecinde öğrencilerle öğretmen etkileşim içerisindedir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye destek olarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu durum Vygotsky'nin Sosyo Kültürel

Bilişsel Kuramı ile açıklanabilir. Bu kurama göre çocuk, kendinden ileri düzeyde bir rehber eşliğinde tek başına yapabileceklerinden daha iyisini yapar.

İlgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde EKO'nun; dil ve erken okuryazarlık becerileri (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b; Arnold vd.1994; Vally, 2012; Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Tetik, Erdoğan, 2017; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Efe ve Temel, 2018; Şengül, 2019); sosyal (Doyle ve Bramwell, 2006; Halat, 2017) ve zihinsel beceriler (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner ve Murray, 2017; Er, 2016) ile öyküleme ve resimleme (Kılınççı, 2019; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003) becerileri üzerindeki etkileri ulusal ve uluslararası birçok araştırma bulgusuyla desteklenmiştir.

Ulaşılan araştırmalarda katılımcıların daha çok okul öncesi dönemde bulunan çocuklardan oluştuğu görülmüştür. Ancak sınırlı sayıda da olsa ilkokul, ortaokul, lise düzeyindeki öğrencilerle ya da yetişkinlerle yürütülen ve etkileşimsel okuma modelinin okuma becerileri ve okuma motivasyonu alanındaki etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara da ulaşılmıştır (Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997; İlhan, 2019; Ceyhan, 2019; Türkben, 2017; Teixeira ve Ferreira, 2017; Fu, 2015; Kuzu, 2003; Zhu, 2015; Sankaram ve Schober, 2015).

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, öğrencilerle belirli bir plan çerçevesinde yürütülen EKO uygulamalarının okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerileri ve motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmeye değer bulunmuştur.

1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı; araştırmacı tarafından gerçekleştirilen EKO uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında, "İlkokul 4. sınıfta yapılan EKO uygulamaları öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarını nasıl etkiler?" araştırmanın problem cümlesini oluşturur. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarı testi” ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “eleştirel okuma testi” ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “okuma motivasyonu ölçeği” ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?

4. İlkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde yapılan EKO uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. İlkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde yapılan EKO uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Okuma zahmetli, çok boyutlu ve karmaşık bir eylemdir. Okumanın bir tarafında, fonetik farkındalık, kelime tanıma, kelime hazinesi, anlama, eleştirel bakış açısı ile sorgulama vb. farklı bileşenler bulunmaktadır. Bu bağlamda iyi bir okurun okuduğunu anlaması, okuduğu metinler üzerinde düşünmesi, değerlendirmeler yapması beklenmektedir. Okumanın diğer tarafında ise okuma motivasyonu bulunmaktadır. Okuma motivasyonu, iyi okurun söz konusu bu davranışları ve okuma eylemini devam ettirmesi için sahip olması gereken itici güçtür.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için sınıfta sessizce yapılan okuma saatlerinden kaçınılmalıdır. Bunun yerine okunan kitabın metnine, yazarına ilişkin oluşturulan tartışma ortamı ile öğrencilerin aktif katılımını sağlanmalıdır (Barton, 2013). Ayrıca öğrencinin, yapabileceğine inanarak metne özgüvenli yaklaşması sağlanmalıdır. Bunun için de öğrenciye düzenli olarak uygulamalar yaptırılmalı, başarı duygusu tattırılmalıdır (Sadoski, 2004).

Okuma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerde eleştirel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan pek çok araştırma görülmektedir. Söz konusu bu araştırmalarda, okuduğunu anlama ve eleştirel okuma

becerilerinin geliştirilmesi okuma stratejileri ile sağlanmaktadır. Stratejileri öğrenen öğrenciler bağımsız olarak stratejileri kullanabilmektedir.

Stratejilerin öğretimi sürecinde öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğretmenler, öğrencileri stratejilerin gerekliliği konusunda inandırmalı ve onları ikna etmelidir. Bu durum strateji kullanımının öğrenciler tarafından bağımsızca gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir. Stratejilerin kullanılması konusunda ikna olan öğrenci, hangi stratejiyi nerede ve nasıl kullanacağını rol model aldığı öğretmeninden öğrenir.

EKO uygulamaları strateji öğretimini etkili ve keyifli kılmaktadır. Çünkü EKO çocukların ilgilerini çeken, onlarda merak uyandıran nitelikli resimli çocuk kitaplarını tanımakla başlamaktadır. Ayrıca öğrenciler okuma sürecinin başından sonuna her aşamada, pasif dinleyici olmaktan çıkıp sürecin aktif birer katılımcısı durumundadır. Öğrenciler; öğretmen, arkadaşları ya da metin ile etkileşim içerisindedirler.

Okumanın ilkokulda kazanılan ve hayat boyu kullanılan bir beceri olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma becerilerini kazandırmakla yükümlü oldukları söylenebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, hazırlayacakları okuma planları ile resimli çocuk kitaplarını etkileşime dayalı olarak okuyabilirler. İlgili literatürde etkileşime dayalı okumanın okulöncesinden üniversiteye hemen her düzeyde bulunan bireylerde okuma becerilerinin geliştirilmesinde ya da okuma motivasyonunun artırılmasında kullanıldığı görülmüştür.

Bu araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkileşimli kitap okumanın, öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştireceğine ve okuma motivasyonlarını artıracağına inanılmaktadır. Bu nedenle araştırma önemli görülmektedir. Buna ek olarak araştırma, anlama öğretimi sürecindeki uygulamaların, öğrenciler ve sınıf öğretmeninin düşüncelerindeki dönüşümün betimlenmesi ve bunlara ilişkin önerilerin geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın öğretmenlere, araştırmacılara, ebeveynlere ve eğitim öğretim sürecinde aktif rol alan diğer paydaşlara örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada,

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin, veri toplama araçlarında kendilerine yöneltilen sorulara objektif ve gerçekçi cevaplar verdikleri,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, dâhil edildikleri sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği,
3. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama başarı testleri, eleştirel okuma testi ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen puanların öğrencilerin gerçek düzeylerini yansıttığı,
4. Covid-19 salgını gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrencileri eşit derecede etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki resmî okullarda öğrenim gören ve araştırma grubuna dâhil edilen öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarıyla,
3. Araştırma sürecinde kullanılan resimli çocuk kitaplarıyla,
4. Araştırma sonunda elde edilen nitel ve nicel bulgularla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 2018).

Okuduğunu Anlama: Yazılı bir materyalden anlam çıkarma ve o materyali kavrama düzeyidir (Weih, 2018).

Eleştirel Okuma: Analiz, sentez, değerlendirme, özetleme, metnin önemini belirleme, bir amaç için okuma ve farklı metinleri karşılaştırmayı içeren aktif zihinsel bir süreçtir (Hall, 2007).

Etkileşimli Kitap Okuma: Öyküyü okuyan yetişkin ile öyküyü dinleyen çocukların rol değişimine girmesiyle, çocuğun aktif bir dinleyici ve sorgulayıcı olmasını sağlayan kitap okuma tekniğidir (Turan ve Topçu, 2018).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen bireysel hedefler, değerler ve inançların tümüdür (Guthrie ve Wigfield, 2000).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, eleştirel okuma, okuma motivasyonu ve etkileşimli kitap okuma (EKO) konuları ele alınmış, araştırmanın felsefi alt yapısını oluşturan Sosyokültürel Bilişsel Kuram ve bu kuramda öne çıkan kavramlara değinilmiştir. İlgili alan yazın ile bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. OKUMA

Okuma, geçmişten günümüze önemini koruyan bir beceridir (Keskin ve Baştuğ, 2013). Okumaya verilen önem, onu her dönemde tanımlamayı ve açıklamayı gerektirmiştir. Eskiden "yazılı simgeleri seslendirme" ya da "yazıların şifresini çözme" biçiminde yapılan tanım, bugün geçerliliğini yitirmiştir (Başaran, 2013). Çünkü gelişmiş toplumlar tarafından bir metni okuyup yazmak, bugün için okuryazarlık düzeyi olarak kabul edilmemektedir.

Sözlük anlamı; iletişime, anlaşmaya yarayan yazılı, basılı veya bir nesneye oyulmuş simgelerin algılanması ve anlamlarının kavranması (Öncül, 2000, s. 820) olan okumaya ilişkin bilim insanları farklı tanımlar yapmışlardır. Bu tanımların neredeyse tamamında anlamanın vurgulandığı görülmektedir. Okumaya ilişkin tanımlara bakıldığında; Özdemir (2018)'in okumayı, yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik; Demirel (2014)'in bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımladığı görülmektedir.

Ayrıca Coşkun (2002)'un görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenleri kapsayan, karmaşık bir zihinsel süreç; Koda (2007)'nın metinden anlam çıkarma süreci ve Akyol (2015)'un "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" biçiminde tanımladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, okumanın anlamadan ayrı düşünülmeyen bir beceri olduğu ve bu becerinin birden fazla alt beceriyi kapsadığı söylenebilir. Ayrıca okumanın değerlendirme,

sonuç çıkarma vb. üst düzey düşünmeyi gerektiren zihinsel bir aktivite olduğu, zihinsel yönünün yanında psikomotor yönünün de bulunduğu ve karmaşık bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir.

2.1.1. Okumanın Amaçları

Yetişkinlerin ya da çocukların neden okuduklarını anlamaya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Konuyla ilgili Guthrie ve Greany (1991, s. 89) yaptıkları araştırmada, yetişkinlerin bilgi edinme, topluma katılım, kişisel gelişim ve mesleki yetkinlik amacıyla okudukları sonucuna ulaşmışlardır. Greany ve Neuman (1990) ise çocukların, okulda veya hayatta başarılı olmayı öğrenmek için (fayda), keyif aldıkları ya da ilgi duydukları için (zevk) ve boş zamanlarında can sıkıntısından kurtulmak için (kaçış) okudukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda bahse konu iki araştırmada da katılımcıların okuma nedenleri arasında açık benzerlikler bulunmaktadır. Her ikisinde de amaç, okulda veya işyerinde başarının (bilişsel yöne vurgu) ya da eğlencenin (duyuşsal yöne vurgu) devamlılığını sağlamaktır. Benzer bir sınıflama Sadoksi tarafından da yapılmıştır. Sadoski'ye göre duyuşsal hedefler, okumaya yönelik olumlu tutumun ve okumada kişisel ilgi ve zevklerin geliştirilmesidir. Bilişsel hedefler ise problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bireyin zihninin ve ruhunun özgürleştirilmesi yönündedir (Sadoksi, 2004, ss. 47-56).

Okumanın amacı yukarıda farklı biçimlerde dile getirilmiş olsa da açıklamaların her biri dikkatle incelendiğinde, okumanın temel amacının metni anlama olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle anlamanın gerçekleşmediği bir okuma, amacına ulaşmamıştır. Anlamanın olmadığı bir okumanın sadece sembolleri seslendirmek olduğu düşünüldüğünde seslendirmenin bilgi birikimini artıracağı, keyif vereceği ya da can sıkıntısını ortadan kaldıracağı söylenemez. Bu nedenle okumadan ayrı düşünülmeyen anlama, okumanın temel amacını oluşturmaktadır.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyali kavrama düzeyini ifade eder (Rose vd., 2000; Weih, 2018; Çiftçi, 2007, s. 2; Aktaş ve Bayram, 2018). Bu çerçevede bir metinin farklı kişiler tarafından farklı düzeylerde anlaşılabileceğini söyleyebiliriz. Nitekim konuyla ilgili literatürde anlama düzeylerine ilişkin sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir.

Robinson ve Good'a (1987, ss. 145-146) göre okuduğunu anlamanın, basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olmak üzere üç düzeyi vardır. Basit anlama düzeyinde, metinde verilen

bilgileri hatırlamaya yönelik beceriler (bilgiyi bulma, toplama, yönergeleri izleme vb.) bulunmaktadır. Yorumlayıcı düzey, üst düzey düşünmeyi gerektiren fikirleri ya da becerileri (önemli yerleri bulma, seçme, düzenleme; özetleme, sonuçları ve etkileri değerlendirme, genellemeler yapma, yazara ait bir fikri tamamlama, karşılaştırmalar yapma vb.) kapsamaktadır. Sorgulayıcı düzeyde ise genel olarak eleştirel bir yaklaşım söz konusudur. Okunanlar; kalite, değer, gerçeklik, taraflılık, tutarlılık, yeterlilik vb. birçok açıdan karşılaştırılır. Yazarın amacı, uzmanlığı, bilgi kaynaklarının güvenirliği, konu, dil, ortam açısından değerlendirilir (Yılmaz, 2008).

Bloom Taksonomisi temel alındığı zaman edebî, çıkarımsal, uygulama ve değerlendirme olmak üzere çeşitli anlama düzeyleri görülmektedir (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956, akt. Weih, 2018). Edebî anlama düzeyi; metindeki kişi, olay, yer, zaman vb. gibi metne dayalı bilgilerin verildiği düzeydir. Çıkarımsal düzeyde, metnin verdiği mesaja ulaşılmaktadır. Uygulama düzeyinde, metinden alınan bilgilerin başka bir alanda ya da hayatta uygulanabilmesi söz konusudur. Değerlendirme düzeyinde ise metin aracılığıyla ulaşılan bilgiler bir ölçütle kıyaslanıp sonuca varılır.

Tarihsel açıdan bakıldığı zaman, okuduğunu anlama eğitiminin uzun zamandan beri tartışıldığı görülmektedir. Benjamin Franklin okurların, okudukları metni değerlendirebilmeleri için "Ağırlıklı Özellikler Testi"ni geliştirmiştir (Block, 1993). Thorndike (1917) ise "okumanın mantık yürütme" yi gerektirdiğini belirtmiştir. Ancak o dönemde öğrencilere bilişsel stratejiler pek öğretilmemiştir. Nitekim Durkin'in (1978) ilköğretim okullarında anlama eğitimi verilip verilmediğine ilişkin yaptığı araştırma, bu veriyi doğrulamaktadır. Araştırma sonunda, sınıflarda neredeyse hiç (yüzde 1'den az) anlama eğitimi verilmediği görülmüştür. Ayrıca, sorgulayıcı, denetçi, ödev verici ve kontrolör olarak nitelendirilen öğretmenlerin anlama eğitiminde, metin odaklı sorularla değerlendirmelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlamaya ilişkin olarak yapılan diğer bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998; Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 2000; Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez, 2002). Türkiye'de Ateş ve Akyol'un (2013) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin anlamayıp anlamadıklarını sadece sorular aracılığıyla sorguladıkları ve strateji öğretimine ilişkin bir uygulamayı neredeyse hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.

Okumanın bilişsel boyutu yıllar öncesinde fark edilmiş ve vurgulanmış olmasına rağmen okuduğunu anlamaya ilişkin olarak strateji öğretimi ancak 1970'lerin sonunda başlayabilmiştir (NRP, 2000; Carrel, 1989; Barnett, 1988).

Okuduğunu anlama sadece akademik değil sivil hayatta da başarı için gerekli olan kritik becerilerden biridir (Ritchey, Palombo, Silverman ve Speece, 2017; Kim ve Wagner, 2015). Bu nedenle, öğrencilere okuduğunu anlamama becerilerini küçük yaşta kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Okuduğunu Anlama Eğitimi

Yapılan çok sayıdaki araştırma bulgularına göre; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin öğretimi konusunda stratejiler önem taşımaktadır (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick ve Kurita, 1989; Barnett, 1988; Rosenshine ve Meister, 1994; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996; NRP (Ulusal Okuma Paneli), 2000; Jonson, 2006; McNamara, 2007; Pressley, 2000; Weih, 2018; Siegler, 2000; Kanmaz, 2012; Demirel ve Epçaçan, 2012; Yılmaz ve Top, 2015; İlter, 2018). Okuduğunu anlama stratejileri, okurun belirlediği hedeflere ulaşmak için seçtiği, kontrol ettiği, bilinçli ve kasıtlı eylemler (Barnett, 1988); okurun zorlandığı yerde kullandığı bilişsel araçlardır (Piloneita, 2006).

Stratejiler, üzerinde düşünmeyi gerektiren bilinçli eylemlerdir (Duffy, 2009, s. 13). Ancak, Grabe ve Stoller (2011, s. 9) okurken anlamı bilinmeyen sözcüğü atlamak ya da anlaşılmayan bölümü tekrar okumak gibi stratejilerin üzerinde düşünülmeden, hızlıca uygulandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, stratejiler öğrenilip tekrar edilerek, okuma sürecinde otomatik olarak kullanılabilir. Bunun için stratejilerin öğretiminde bazı durumlara dikkat etmek, bazı aşamaları takip etmek gerekmektedir. Genel olarak, okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin eğitiminde şu aşamalar vurgulanmıştır (Palinscar ve Brown, 1984; Pressley, Almasi, Schuder, Bergman ve Kurita, 1994);

- Öğretmen ve öğrenci kendi bilişsel sürecine ilişkin farkındalık geliştirmeli,
- Öğretmen stratejilerin öğretimi sürecinde model olup öğrenciye rehberlik etmeli,
- Öğrenci stratejileri içselleştirip ustaca kullanana kadar öğretmenle birlikte uygulamalıdır.

Gaskins'e (2006, s. 195) göre, strateji öğretiminin etkili olabilmesi için öğretmen model olarak stratejileri göstermeden önce öğrenciye stratejinin ne olduğunu ve ne işe yaradığını açıklamalıdır. Açıklamalar, öğrenciyi bir stratejiyi neden kullanması gerektiğine ikna etmek, öğrencinin uygulamalar sırasında çaba sarf etmesini ve istekli olmasını sağlamak için

yapılmaktadır. Öğrenci ikna edilip motivasyonu artırıldıktan sonra, stratejilerin nasıl uygulandığı modellenerek öğretilmelidir. Öğretmen rehberliğinde başlayan bu süreç, öğrencinin tek başına süreci yürütebileceğinden emin olunana kadar devam ettirilmelidir. Ayrıca öğretmen, strateji kullanımına ilişkin kişisel deneyimlerini paylaşmalı, öğrenciye zorlandığı zamanlarda ipucu vermelidir (Gaskins, Anderson, Pressley, Cunicelli ve Satlow, 1993).

Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine öğretebilecekleri, öğrencilerin yalnız başlarına kullanabilecekleri okuduğunu anlama stratejileri aşağıda Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Okuduğunu anlama stratejileri.

Okuduğunu Anlama Stratejileri			
• Göz gezdirme, • Arka plan (ardyöre) bilgisine erişim, • Tahmin etme, • Amaç belirleme, • Soru sorma, • Hikâye unsurlarını belirleme, • Zihinde canlandırma, • Anlamayı izleme, • Özetleme, • Sonuç çıkarma, • Karakter özelliklerini belirleme, • Not alma ve • Kendi cümleleri ile ifade etme.	• Okuma amacını belirleme, • Gözden geçirme, • Tahmin etme, • Tahminleri kontrol etme, • Soru sorma, • Sorulan soruları yanıtlama, • Bağlamı belirleme, • Özetleme, • Sonuç çıkarma, • Kelimenin anlamını bağlamdan çıkarma, • Anlamayı izleme, • Metnin bir bölümünü başka bir bölüme bağlama ve • Yazarı ve metni eleştirme.	• Anlamayı izleme, • İşbirlikli öğrenme, • Hikâye haritaları kullanma, • Soru sorma, • Soru cevaplama, • Özetleme ve • Grafik düzenleyicileri kullanma.	• Tahmin etme, • Göz gezdirme, • Dikkatle okuma, • Soru sorma, • Tekrar okuma, • Empati kurma, • Görselleştirme ve • Sonuç çıkarma.
Gaskins (2006, ss. 197-198)	**Grabe ve Stoller** (2011, s. 10)	**NRP (2000)**	**Barton (2013, s. 91)**

Bu stratejiler, metne ilişkin fikir edinmeye (göz gezdirme), okunanların bilinenlerle ilişkilendirilmesine (ardyöre bilgisine erişim), okurun ne okuduğunu kontrol etmesini kolaylaştırmaya (tahmin etme), metinde aranan detaya dikkat etmeye (amaç belirleme) katkıda bulunur. Okurun anlamaya istekli olduğunu gösterir (soru sorma). Kurgudaki en önemli bilgilerin hatırlanmasına yardımcı olur (hikâye unsurlarını belirleme). Olayların somutlaştırılmasına (zihinde canlandırma), okunan metnin üzerinde bilinçli düşünmeye (anlamayı izleme), metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeye olanak tanır. Metindeki boşlukların doldurulmasına (sonuç çıkarma) katkı sağlar, çünkü yazarlar her şeyi yazmazlar.

Boşlukların doldurulması, ögeler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi konusunda hikâye haritaları da önemli görülmektedir (Vacca vd., 2015, s. 281). Çünkü ögeler belirlenip aralarındaki ilişki netleştirildiğinde hikâyeyi kavramaya yardımcı olacak soruların üretilmesi ya da yanıtlanması da kolaylaşmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin çok çeşitli olduğu söylenebilir. Kullanım yerleri, şekilleri farklı olsa da temelde hepsinin kullanım amacı, okunan metni anlamayı sağlamaktır. Okumanın bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Coşkun, 2002; Koda, 2007; NARAP, 2006) bu sürecin başından sonuna, anlamanın gerçekleşmesi için stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Stratejiler okuma sürecinde kullanıldıkları zamana göre; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak kategorize edilmiştir (Duffy, 2009, ss. 19-22, Weih, 2018; Güngör, 2005; Demirel ve Epçaçan, 2012):

Tablo 2.2: Okuma sürecinde kullanılan stratejiler.

Okuma Sürecinde Kullanılan Stratejiler		
Okuma Öncesi Stratejiler	**Okuma Sırası Stratejiler**	**Okuma Sonrası Stratejiler**
• Amaç belirleme • Göz gezdirme • Tahmin etme • Ön bilgileri harekete geçirme • Sorular belirleme • Görsel okuma	• Anlamayı izleme • Sorgulama • Özetleme • Tekrar okuma • Ön bilgileri harekete geçirme • Tahmin etme • Not alma • Altını çizme, işaretleme • Görselleştirme (hikâye haritaları ya da grafik düzenleyicileri kullanma) • Gözünde canlandırma • Okuma hızını ayarlama • Bilinmeyen sözcüğün anlamını bağlamdan bulmaya çalışma • Anlaşılmayan yerleri belirleme	• Özetleme • Ana fikri bulma • Temayı belirleme • Sonuç çıkarma • Değerlendirme • Analiz- Sentez yapma • Metnin tamamına ya da bir bölümüne ilişkin resim yapma • Görselleştirme (hikâye haritaları ya da grafik düzenleyicileri kullanma)

Okumaya başlamadan önce uygulanan stratejiler, zihni okumaya hazırlar ve okuyucuda merak uyandırır. Okuma öncesinde metne göz gezdirmek metinle ilgili var olan bilgileri aktif hale getirir. Yeni bilgiler, eski bilgilerle ilişkilendirilir. Böylece yeni bilgi daha kolay öğrenilir ve akılda daha uzun süre kalır. Amaç belirleme, metne yönelik tahminlerde bulunma, sorular sorma ya da görsel okuma yapma metnin yapısına ilişkin okuyucunun bir fikir edinmesine, metne bir bütün olarak yaklaşmasına olanak tanır.

Okuma sırasında uygulanan stratejiler, okunan metne ilişkin düşünmeye, satır aralarını okumaya, çeşitli bağlantılar kurmaya (karakter-olay, yer-zaman vb.), metnin vermek istediği

mesajı anlamaya katkı sağlar. Okuma öncesinde metne yönelik yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek, yeni tahminlerde bulunmak, ardından yeni tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek, metni dikkatle takip etmeyi gerektirir. Okuma sırasında anlaşılmayan bölümlerin tekrar okunması, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılması, okurun kendi cümleleri ile notlar alması, önemli gördüğü yerleri işaretlemesi ve buna benzer birçok strateji okuma sürecinde metnin anlaşılma düzeyini arttırır.

Okuma sonrasında uygulanan stratejilerle, okunan metnin yeniden düzenlenip değerlendirilir. Bu aşamada okur, okuma öncesinde belirlediği amaca ulaşıp ulaşmadığını, metinde anlaşılmayan bölümlerin olup olmadığını, metindeki ana düşünceyi bulup bulamadığını denetler. Okur, metinde neler olduğunu düşünür, önemli fikirleri yeniden yapılandırır, organize eder, yorumlar ve değerlendirir.

Her ne kadar stratejiler okuma sürecine göre kategorize edilmiş ve öğrenciler için yararlı bir organizasyon yapısı olarak düşünülmüş olsa da kategoriler çok sert çizgilerle birbirinden ayrılmamıştır. Başlamadan önce kullanılan bir strateji (tahmin etme, soru sorma vb.) okuma sırasında ve okuma sonrasında da uygulanabilmektedir. Mesela metnin başında metne ilişkin bir tahminde bulunan okuyucu metni okurken tahmininde yanıldığını anlayıp, yeni bir tahminde bulunarak yeni tahminin doğru olup olmadığını anlamak için metni dikkatle takip edebilmektedir. Burada amaç, stratejilerin ayrı ayrı değil birlikte kullanıldığı, anlamanın bir süreç olduğu ve anlamanın okuma sonrasında da devam ettiğini öğrencilerin fark etmelerini sağlamaktır.

Vacca ve diğerlerine göre (2015) ilköğretim dördüncü sınıf, okumanın amacının farklılaşmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, okuma stratejik ve amaca yöneliktir. Öğrenci, öğrenmek için okumaktadır (Akt. Keskin, 2012, s. 2). Gaskins'e (2006, s. 204) göre de, strateji eğitimi ile ilkokul düzeyindeki öğrencinin metindeki önemli noktaları bulması, çıkarımlarda bulunması, ardyöre bilgisini kullanarak satır aralarını okuması beklenir. Bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerinin konu edildiği bu araştırma için ilkokul 4. sınıf örnekleminin seçilmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada okuduğunu anlama, yazılı bir materyali kavrama düzeyi olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulamalarda kullanılmak amacıyla *etkileşimli eleştirel okuma planları* geliştirilmiştir. Bu planlar kapsamında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerde okuduğunu

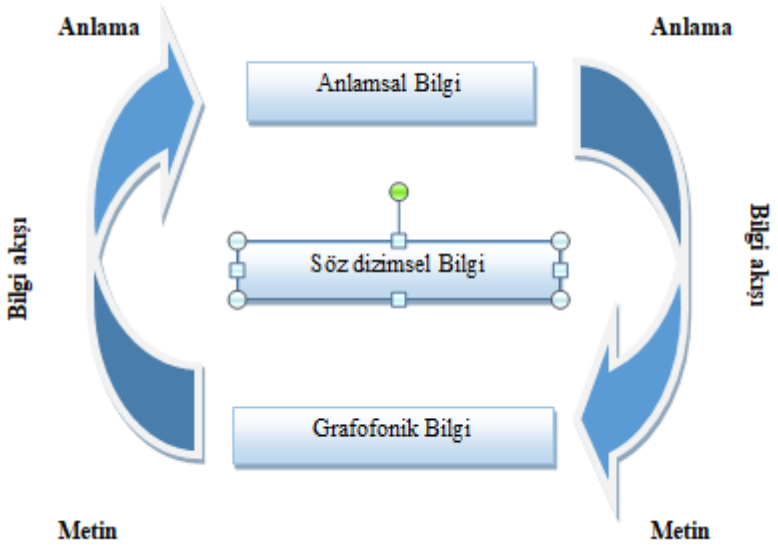
anlama stratejileri kullanılmıştır. Özellikle *tahmin etme, soru sorma, yazarın amacını belirleme* ve *özetleme* stratejileri tüm kitaplar için seçilip uygulanmıştır.

2.2. OKUMA MODELLERİ

Okumaya ilişkin olarak yapılan araştırmaları incelediğimizde, metnin okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklandıkları görülmüştür. Anlamlandırma sürecini açıklamak için ise okuma yaklaşımları (modelleri) geliştirilmiştir. İlgili literatürde üç okuma yaklaşımı görülmektedir (Vacca vd., 2015, ss. 26-29; Akyol, 2015 ss. 9-12):

Parçadan Bütüne Modeli (Bottom-up Models): Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu model, iç doğrultulu, bütünleştirici ya da aşağıdan yukarıya model olarak da bilinmektedir (Karatay, 2014, s. 30). Bu model, okuma eyleminin metindeki her sözcük tarafından desteklendiğini ve bir öğrencinin anlamak için her sözcüğü çözdüğünü göstermektedir. Öğrenci harfleri doğru seslendirip kavradıktan sonra heceleri, ardından kelimeleri ve daha sonra cümleleri okumaktadır. Modelde düşük seviyeli bilişsel süreçler (tanıma), yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden (yorumlama) önce gelmektedir (Akyol, 2015, s. 10). Bu model, okuyucunun aktif rolünü ve arka plan bilgisini okuduğunu anlamada yok saydığı için eleştirilmiştir. Yapılan eleştiriler, bütünden parçaya okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ahmadi, Ismail ve Abdullah, 2013).

Bütünden Parçaya Modeli (Top Down Models): Goodman (1967) tarafından ortaya atılan bu model, dış doğrultulu, çözümleyici ya da yukarıdan aşağıya model olarak da bilinmektedir (Karatay, 2014, s. 30). Bu model, okuma sürecinin çoğunlukla öğrencinin arka plan bilgisi ve önceki deneyimi tarafından desteklendiğini gösterir. Öğrenci, ön bilgilerini kullanarak okuma sürecine tahmin etme ile başlar ve ardından tahminlerini doğrulamak için okur. Bu şekilde okuma sürecinde anlam kurulur (Akyol, 2015, s.10; Vacca vd., 2015, ss. 26). Bu model ise bir okuyucunun arka plan bilgisine aşırı güvenme ve metnin önemini göz ardı etme sorunlarına neden olduğu için eleştirilmiştir (Gilani, Ismail ve Gilakjani; 2012). Parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarının sembolik gösterimi Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1: Parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımları (Vacca vd., 2015, s. 27).

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi gerek parçadan bütüne gerekse bütünden parçaya okuma modelleri doğrusal bir yapıdadır. Karmaşık, çok boyutlu ve zihinsel bir süreç olan okuma her iki yaklaşımda da tek boyutlu olarak düşünülmüş ve birtakım eleştirilere neden olmuştur. Söz konusu eleştiriler etkileşimsel modelin geliştirilmesini sağlamıştır.

Etkileşimsel Model (Interactive Models): Etkileşimsel model, parçadan bütüne ve bütünden parçaya modellerin bir kombinasyonu olarak tanımlanır (Akyol, 2015, s. 11). Okuyucu ile metin arasındaki ilişkinin yanı sıra bu modelde farklı üstbilişsel okuma stratejileri ile desteklenen okuma süreci vurgulanmaktadır (Ahmadi vd., 2013). En önemli temsilcisi olan Rumelhart, 1977'de ortaya attığı teorisini 1984'te geliştirmiştir. Belleğin işleyişine dayanan etkileşimsel modele göre, farklı bilgi kaynakları arasında sürekli bir etkileşim vardır. Birey okuduğu metni anlamlandırırken sözcük, cümle, metin içi ya da metin dışı bağlamlar arasında sürekli etkileşimsel bir ilişki içerisindedir (Karatay, 2014, s. 31; Best, Rowe, Ozuru ve McNamara, 2005; RAND Reading Study Group, 2002). Bu model ile okuma sırasında aktif olan bir okuyucu vurgulanmaktadır.

2.3. ELEŞTİREL OKUMA

Eleştirel okuma konusunu ele almadan önce, eleştiri kavramını açıklamak gerekmektedir. Eleştiri, Türkçe Sözlük'te; (1) doğru ve yanlış yönleri bulup göstermek amacıyla inceleme işi, (2) sanat veya edebiyat eserini her yönüyle değerlendirme ya da (3) bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama (URL 1) biçiminde

tanımlanmıştır. Sözlük anlamı incelendiğinde ise eleştirinin temelinde *değerlendirme* olduğu görülmektedir.

Eleştirel okumaya ilişkin olarak ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde, pekçok araştırmanın yapıldığı ancak yaygın olarak kabul gören bir tanımın bulunmadığı görülmüştür. Eleştirel okumaya ilişkin olarak ulaşılan kimi tanımları şu şekilde sıralayabiliriz.

Eleştirel okuma;

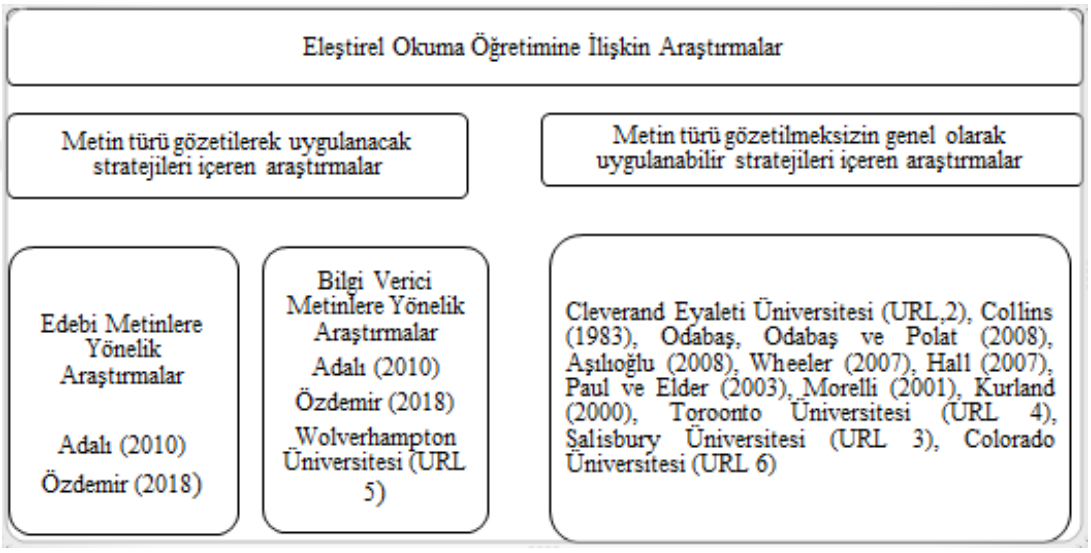
- Okunanlar üzerinde düşünme, değerlendirmeler yapma, değer yargılarını kullanma ve bunları alışkanlık haline getirmektir (Özdemir, 2018, s. 18).
- Okunan metne ilişkin mutlak bir sonuca ulaşmaktansa alternatif anlamların da olabileceğini de göz önünde bulundurmak (Kökdemir, 2003).
- Analiz, sentez, değerlendirme, özetleme, metnin önemini belirleme, bir amaç için okuma ve farklı metinleri karşılaştırmayı içeren aktif, zihinsel bir süreçtir (Hall, 2007).
- Dikkatli, aktif, yansıtıcı, analitik bir okuma biçimidir (Kurland, 2000).
- Belirli bir konuya ilişkin verilen bilgilerin değeri, güvenirliği, konuya ilişkin olma düzeyini belirlemeye yönelik sistematik ve dikkatli bir okuma biçimidir (Etherton ve Wickins, 2013).
- Bireyin sahip olduğu bilgi birikimine dayanarak okuduğu konuyu değerlendirmesidir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).
- Okurun okuma deneyimleri, artalan bilgisi ve eğitimi tarafından desteklenen, aktif, öğrenilmiş, amaçlı ve planlı bir düşünme sürecidir (Taschow, 1972).
- Metinleri açık hale getirmek veya irdelemektir (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990, ss. 94-95).

Yukarıda da görüleceği gibi eleştirel okumaya ilişkin farklı tanımlar yapılmış olsa da yapılan bu tanımlarda bazı ortak noktaların olduğu dikkat çekmektedir. Eleştirel okuma, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren (Özdemir, 2018; Hall, 2007; Kurland, 2000) bir okuma sürecidir. Eleştirel okuma sürecinde, metinde yazılanları koşulsuz kabul etmeyip metne şüpheyle yaklaşan bir okur söz konusudur (Kökdemir, 2003; Etherton ve Wickins, 2013). Okurun bir amacı var ve okurun metne yaklaşım biçimi alışkanlığa dönüşmüştür (Hall, 2007; Taschow, 1972). Eleştirel okuma planlı ve sistemli bir biçimde gerçekleşir (Özdemir, 2018; Hall, 2007; Etherton ve Wickins, 2013; Taschow, 1972). Yapılmış tanımlardan ve tanımların ortak noktalarından yola çıkılarak eleştirel okuma şu

biçimde tanımlanabilir: *Bir amaç doğrultusunda, bireyin metinle girdiği bilinçli ve planlı etkileşim sonucu analiz, sentez ve değerlendirmeler yaparak bir yargıya ulaşma sürecidir.*

2.3.1. Eleştirel Okuma Öğretimi

Okumanın nihai amaçlarından biri olarak kabul edilen eleştirel okuma (Parson, 1985; Sever, 2017 s. 28, Ateş, 2013), bireyin yaşamı boyunca kullandığı becerilerden biridir (Parson, 1985, Özdemir, 2018, s. 12; Aşılıoğlu, 2008). Bu becerinin öğretimine ilişkin farklı araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmaları Şekil 2.2'de verildiği gibi sınıflandırılabilir.



Şekil 2.2: Eleştirel okuma öğretimine ilişkin araştırmalar.

Şekil 2.2'de verilen araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde vurgulanan strateji kullanımının, eleştirel okuma becerilerinin öğretiminde de vurgulandığı görülmektedir. Eleştirel okuma stratejilerinin kullanımında metin türünü gözeten araştırmaların yanında metin türü gözetilmeksizin genel olarak tüm metin türlerinde kullanılabilen stratejiler bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bilgi verici metinlere yönelik eleştirel okuma sürecinde kullanılan stratejilerden ilki, *okuma amacının belirlenmesi*dir (Özdemir, 2018, s. 18; Adalı, 2010, ss. 143-144; URL 5) Çünkü amaç, okurun metne yaklaşımını (eğlenmek ya da bilimsel bilgi edinmek) belirlemekte (Özdemir, 2018) ve metinde aranan detayların bulunmasını kolaylaştırmaktadır (Adalı, 2010).

Genel olarak okuma amacı belirlendikten sonra, "Yazar ne üzerinde duruyor? Yazar ne anlatmak istemiş?" vb. sorular aracılığıyla metnin konusu (Özdemir, 2018, s. 18) "Yazar konuyu hangi düzeyde ele alıyor? Konuya nesnel bir yaklaşımla mı eğiliyor, öznel bir

yaklaşım mı tercih etmiş?"(Adalı, 2010, s. 143) vb. sorular ile de yazarın konuya yaklaşımı belirlenir. "Yazıda asıl vurgulanmak istenen nedir? Yazının üzerinde kurulduğu düşünce nedir?" vb. sorular aracılığıyla ise metnin ana düşüncesi (iletisi) ya da yazarın metni yazma amacı belirlenir (Özdemir, 2018; ss. 72-85; Adalı, 2010, s. 143).

Özdemir (2018, ss. 96-108) metnin okuyucu tarafından tam olarak anlaşılması için metnin anlatım biçiminin ve yazarının amacının belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Adalı (2010) ise anlatım biçimini ve yazarın amacını metni değerlendirebilmek açısından önemli görmektedir.

Özetle; bilgi verici metinlerde eleştirel bir okuma için okur, okuma amacını belirleyerek metne nesnel biçimde yaklaşmaktadır. Okuma süresince sorgulayıcı bir tutum takınan eleştirel okur, tüm yazıların belirli bir kitle için ve belirli bir amaç doğrultusunda yazıldığı gerçeğini gözeterek (URL, 5) yazarın amacını, konuya ilişkin tutumunu netleştirmektedir. Okur, ileti ya da mesajın ne olduğunun, yazarın bunu ne şekilde sunduğunun ve nasıl desteklediğinin farkındadır. Son olarak okur, okuma sürecinde belirlediği durumları değerlendirerek bir karara varmaktadır.

Bilgi verici metinlerde durum yukarıda ifade edildiği gibiyken edebî metinlerde durum biraz daha farklılaşmaktadır. Çünkü okur, okunduğuna duygularını ve düş gücünü katmaktadır (Adalı, 2010, s. 17) ve ona sunulan dünyayı, metnin dokusunu kavrarsa anlayabilmektedir (Özdemir, 2018, ss. 109-184). Metnin dokusunu, ona sunulan dünyayı anlaması için olayı anlaması gerekmektedir. Bu nedenle Özdemir'e (2018) göre olay edebî metinlerin en temel ögesidir. Eleştirel okur ayrıntılara yönelmeden olay örgüsüne bakar. Metinle iletilmek istenen mesajı, metinde geçen kişinin sözlerini, davranışlarını, düşüncelerini, ilişkilerini sorgular, metni irdeler ve anlatıcının, anlatım biçiminin farkında olur.

Metin türü ne olursa olsun eleştirel okur kavramıyla; okuma sürecinde zihnini aktif kullanan, okuduklarından anladıklarını dikkatle izleyen, okuduklarına ilişkin değerlendirmeler yapan ve sorgulayan bir okurun tasvir edildiği görülmüştür. Bu araştırmalar dışında ilgili literatürde, metin türü ayırımı yapmadan genel olarak metinlerde uygulanabilen stratejilere ya da eleştirel okurun özelliklerinden çıkarılabilecek stratejilere yönelik birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Aşağıda konuyla ilgili ulaşılan kimi araştırmalara ilişkin tespitlere yer verilmiştir:

Yazma Merkezine göre (The Writing Center-Clevera State University) eleştirel okuma, metnin eleştirel olmayan biçimde okunmasından daha fazla çaba gerektirir ve eleştirel okumayla daha derin anlama söz konusudur. Çünkü okuma sürecinde belirli süreçler, sorular ve teoriler eleştirel okur tarafından kullanılır. Eleştirel okumada derin yapıya başka bir deyişle, yazarın yazma amacına, metnin tutarlılığına, üsluba vb. derinliği yoklayan önemli konulara ilişkin aktif zihinsel bir süreç mevcuttur. Eleştirel bir okuyucu (URL 2):

- Yazarın okuyucu kitlesinin bir parçası olur,
- Metni nesnel bir biçimde okur,
- Başlığa ilişkin düşünür,
- Yavaş okur,
- Sözlük kullanır,
- Not alır,
- Okuma günlüğü tutar.

Yukarıda ortaya konan konuyla ilgili bulgulara göre yazarlar belirli kitleler için metinler tasarlarlamaktadır. Bu bağlamda hedef kitlenin bir parçası olmak yazarın amacını anlamaya katkı sağlamaktadır. Metnin tarafsızca okunması yazarın kendini ifade etmesi ve eleştirel okurun yazarı anlayabilmesi bakımından önem taşımaktadır. Başlık, metnin içeriğine yönelik ipuçları barındırır. Okuma öncesi metin hakkında düşünmek eleştirel okuru okumaya hazırlar. Anlamı bilinmeyen kelimeler bağlamdan çıkarılmaya çalışılır ancak ihtiyaç duyulduğunda sözlük kullanılmalıdır. Çünkü yazarın amacını anlamak için kelimeleri nasıl kullandığını anlamak gerekmektedir. Not alma, altını çizme ya da vurgulama metinde geçen ve somut olmayan durumları somutlaştırmak adına önemli olmakla birlikte geri dönüşlerde eleştirel okurun metni hatırlamasına yardımcı olmaktadır. Okuma günlüğü tutma ise not almaya ek olarak, yanıtların ve düşüncelerin kalıcı bir yerde düzenli olarak kaydedilmesinin yanı sıra eleştirel okuma ve yazma alışkanlığının birlikte geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Collins (1993) eleştirel okuma ile öğrencilere, okuma sürecinde (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) düşünmenin öğretildiğini vurgulamaktadır. Ona göre üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi, anlama, çıkarım ve karar vermeyi gerektirmektedir. Metinler aracılığıyla öğrenciye bunları gerçekleştirme fırsatı sunulmaktadır. Sonuç olarak söylemek gerekirse eleştirel okuyan öğrenci, okuma sürecinde okuduklarını sorgulamakta ve değerlendirmektedir.

Odabaş, Odabaş ve Polat'a (2008) göre eleştirel okur, okuduğu metni sahip olduğu bilgi birikimi ile değerlendirir. Okuma sürecinde, eleştirel okur ilgili, istekli ve ihtiyaç duyarsa tekrarlı okumalar yapar ve okuma sürecini dikkatle yönetir.

Aşılıoğlu'na (2008) göre eleştirel okuma, okuduğunu anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içeren, okuyucunun emek ve dikkat harcaması gereken bir beceridir. Eleştirel okur metinde verilen bilgileri tartışmasız kabul etmeyip bilgilerin hangi düşüncelerle desteklendiğine, nasıl betimlendiğine dikkat ederek değerlendirir. Değerlendirmelerini yaparken; anlatılanlar doğru mu, mantıklı mı, içerik açık ve anlaşılır mı, içerik konuya uygun mu, görüşler uygulanabilir mi, vb. soruları gözetir.

Akyol'a (2008:29) göre başarılı okuyucu okumadan önce, metni okuma amacını belirler. Metne göz gezdirir ve metin türünü belirler. Metne yönelik tahminlerde bulunur. Okuma sırasında tahminlerini kontrol eder. Eğer metnin herhangi bir bölümünü anlamakta zorlanırsa yardımcı stratejiler (tekrar okuma gibi) kullanır, okuma sonunda metni özetler ve değerlendirir.

Hall (2007) iyi bir eleştirel okuyucu olmak için metin üzerine ya da kenar boşluklarına not almayı, metnin ana hatlarını belirlemeyi ve metni özetlemeyi önermektedir. Not alma dikkatin dağılmasını engeller. Kenar boşluklarına alınan notlar daha çok sorular ve yorumlar için kullanılırken metin üzerinde, kelimeler, kişiler, yerler, olaylar vurgulanır. Ana hatları belirlemek için ana fikir ve yardımcı fikirler okuma sürecinde belirlenir ve bunlar okuyucu cümleleri ile ifade edilir. Son olarak özetleme ile o aşamaya kadar yapılan işlemler okurun cümleleri ile yazılır.

Paul ve Elder'e (2003, ss. 1-9) göre yetenekli okuyucular körü körüne okumazlar, onların bir amacı, hedefi ya da gündemi vardır. Amaçları okudukları metnin yapısı ile birlikte okuma biçimlerini belirler. Okumanın amacı, okurun metnin içine girerek kendi anlamlarını oluşturmasıdır. Bunun için metin değerlendirilir, çıkarımlarda bulunulur, yazarın amacı, varsayımları belirlenir.

Morelli (2001) bir metnin içeriğini analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan stratejileri eleştirel okuma stratejileri olarak tanımlamakta ve öğrenciler için amaçlı okuma, ana fikri belirleme, ön okuma yapma, kelimelerin anlamlarını / çağrıştırdıklarını analiz etme, özetleme ve okuma stratejilerini kullanmayı önermektedir.

Metinle aktif olarak etkileşime geçmeden önce okuma amacı belirlenmelidir. Metin ya da metinle birlikte kullanılan, şekiller, şemalar, bölüm başlıkları, alt başlıklar, bölümler için giriş ve özetler, vurgulanmış ya da farklı bir karakterde yazılmış paragraflar, bölüm başlarındaki sorular ve bölümlerin sonunda verilen tartışma soruları metnin okuma amacına yönelik ipuçları içermektedir (Morelli, 2001). Metnin okuma amacı belirlendikten sonra, anlamak için zaman daha verimli yönetilir ve metne eleştirel olarak yaklaşılabilir.

Ana fikrin belirlenmesi, yardımcı fikirlerin gözden kaçması durumunda dahi metnin analiz edilmesi, sentezlenmesi ya da değerlendirilmesi için temel oluşturur (Morelli, 2001). Başka bir deyişle; metne eleştirel yaklaşabilmek için ana fikir belirlenmelidir. Genellikle sonuç olarak ifade edilen ana fikir, aslında tüm metni sarmalayan nesnel bir genelleme olarak düşünülmektedir.

Metni tam olarak okumadan önce, başlığı ve alt başlıkları okumak, görselleri incelemek, giriş paragrafını, özeti ve tartışma sorularını incelemek, her paragrafın ilk cümlesini okumak ve sıralanan tüm bu adımları gözden geçirip kısa notlar tutmak metne eleştirel olarak yaklaşmayı kolaylaştırır.

Yazılı metinlerde kelimeler, nesnel anlamların yanında yazarın tutumunu, perspektifini de belirtir. Yazarın ön yargısına ya da deneyimlerine, okuyucunun bakış açısına veya değer sistemine veya kelimelerin kullanıldığı bağlama bağlı olarak çağrışımlar kelimelerin nesnel anlamların ötesinde anlam kazanmalarını sağlar (Morelli, 2001). Başka bir deyişle kelimeler metinde açıkça ifade edilenlerin yanında ima edilenlerin de anlaşılmasını sağlamaktadır.

Herhangi bir metnin eleştirel olarak okunmasının son adımını özetlemedir. Morelli'ye (2001) göre özetleme yapılırken ana hatlar belirlenmeli ya da şema kullanılmalı, benzer veya farklı fikirler listelenmelidir. Aldığı kısa notların eksiksiz olduğundan emin olan okuyucu kendi cümleleri ile özet yazmalıdır.

Kurland'a (2000) göre eleştirel okur, yazarın amacının farkında olarak okur. Okuma sürecinde dikkatli ve aktiftir, yansıtıcı ve analitik düşünür. Yazarın üstlendiği görevlerin *(bir konuyu ele almak, terimleri tanımlamak, kanıt sunmak, toplumdaki genel kanıyı dikkate almak, istisnai durumları açıklamak, nedenin etkiden önce geldiğini göstermek, sonuçların önceki argüman ve kanıtlardan mantıklı bir şekilde ortaya çıkarıldığı gösterme)* farkındadır ve bu görevlerin eksiksiz tamamlandığından emin olmak ister. Metnin tutarlı olduğunu düşünür ve en sonunda iddialar ile sonuçları değerlendirir.

Özetle eleştirel okur; yazarın ele aldığı konunun, konuyu ele alma biçiminin, okuyucu kitlesinin genel fikrinin, metnin tutarlılığının, metinde sunulan kanıtların ve yapılan değerlendirmelerin farkında olarak metni dikkatle okur, analiz eder ve değerlendirir.

Eleştirel okumaya yönelik yapılan başka bir araştırmaya göre, eleştirel okuyucu okumaya başlamadan önce şu hazırlıkları yapmalıdır (URL 4):

- Kendini yansıtma:
  - Konuya ilişkin duyguların nelerdir?
  - Metne ilişkin deneyimlerin, varsayımların nelerdir?
  - Ne gibi ön yargıların olabilir?
  - Tarafsız olup farklı açıdan duruma bakabilir misin?
- Anlamak için okuma:
  - Metni ve içeriğini inceleme: Yazar kim? Yayıncı kim? Nerede ve ne zaman yazıldı? Ne tür bir metin? Ne tür kaynaklardan bahsediyor?
  - Metni gözden geçirme: Konu nedir? Ana fikir nedir? En önemli noktalar nelerdir?
  - Karışıklığı çözme: Anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanma ve karışıklıkları netleştirmek için zor bölümleri gözden geçirme.

Söz konusu bu hazırlıkların öncelikle, okuyucunun kendi duygu, düşünce ve değer yargılarının farkında olarak metne tarafsız bir biçimde yaklaşmasına yönelik olduğu görülmektedir. Ardından okuyucu kitlesine yönelik ipuçları barındıran hazırlıklar ile metnin vermek istediği mesaj ve bu mesaja ulaşma yolunu belirlemek amaçlanmıştır.

Salisbury Üniversitesi (URL 3) ise öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için yedi strateji önermekte ve stratejileri şu biçimde sıralamaktadır.

- Gözden geçirme: Metni okumadan önce fikir edinme.
- Bağlamsallaştırma: Bir metni tarihsel, biyografik ve kültürel bağlamlarına yerleştirme.
- Anlamak ve hatırlamak için sorgulama: İçeriğe ilişkin soru sorma.
- İnançlar ve değerlerdeki sorunları/ zorlukları yansıtma: Kişisel yanıtları inceleme.
- Ana hatları oluşturma ve özetleme: Ana fikirleri belirleme ve bunları yeniden ifade etme.
- Bir argümanı değerlendirme: Bir metnin mantığını, güvenilirliğini ve duygusal etkisini test etme.

- İlgili okumalardaki zıtlıklar ve karşılaştırılması: Metinleri daha iyi anlamak için benzerlikleri ve farklılıkları araştırma.

Sıralanan bu stratejilerin; metnin nasıl düzenlendiği konusunda fikir edinmeye, metnin kendi bağlamında tarafsızca ele alınmasına, anlaşılmasına yardımcı olmaya yönelik olduğu görülmektedir. Okurun tutumuna, inançlarına bir meydan okumanın olduğunu hissettiği yerleri işaretleyip tekrar dönüp okuması ve vereceği yanıtları düşünmesi yansıtıcı düşünmesine; ana hatları belirleyip özetleme, metnin yapısını ve içeriğini anlamaya; argümanı değerlendirme, yazarın iddia ettiği durum, olay, fikir ya da bakış açısını tutarlı ve destekli bir biçimde verip vermediğini belirlemeye katkı sunmaktadır. Birbiri ile ilişkili farklı metinlerin karşılaştırılması da metinlerin eleştirel okuyucu tarafından anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Colorado Üniversitesi (URL 6) eleştirel okuru, metnin yüzeysel anlamından alıp derin anlama ulaştıran stratejileri; ön izleme, not alma, özetleme, analiz, yeniden okuma, değerlendirme biçiminde sıralamaktadır. Bu stratejilere göre eleştirel okur metni okumadan önce olabildiğince fazla bilgi toplamaya çalışır. Okuma amacını belirleyen okur, metindeki ipuçlarından (başlık, varsa görseller ve yazar hakkındaki ön bilgileri) metne ilişkin tahminlerde bulunur. Okuma sırasında notlar alır. Okuma bittikten sonra metni özetler. Yazarın ileri sürdüğü düşünceyi, sunduğu kaynakları, yanlılığını analiz eder. Metni birkaç kez okur. Tavsiye edilen okuma sayısı üçtür. İlk okumada metin hızlıca taranır. İkinci okuma, not alarak daha yavaş yapılır. Üçüncü okumada ise ikinci okuma sırasında metinde tutulan notlar dikkate alınarak daha dikkatli okunur. Üçüncü okumada amaç metnin kafa karıştırıcı bölümlerini anlamaktır. Son olarak okur metni başkalarıyla tartışarak ya da yazılı olarak değerlendirir.

Sonuç olarak, eleştirel okumanın disiplinli, planlı ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bir beceri olduğu söylenebilir. Araştırmacılar, eleştirel okuma için önemli stratejiler ortaya koymuşlardır. Tüm bu stratejilerin ortak noktalarından yola çıkarak bir kısmının okuma öncesinde, bir kısmının okuma sırasında ve bir kısmının da okuma sonrasında kullanıldığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmacılar tarafından önerilen ve okuma sürecinde uygulanan stratejiler Tablo 2.3'te verildiği gibi özetlenebilir:

Tablo 2.3: Eleştirel okuma sürecinde kullanılan stratejiler.

Eleştirel Okuma Sürecinde Kullanılan Stratejiler		
Okuma Öncesi Stratejiler	**Okuma Sırası Stratejiler**	**Okuma Sonrası Stratejiler**
• Okuma amacını belirleme • Ön okuma yapma • Tahminde bulunma • Yazara ilişkin bilinen bilgileri gözden geçirme	• Dikkatli okuma • Not alma • Tekrarlı okuma • Ana hatları belirleme • Kavramları belirleme • Sorgulama/ soru sorma • Yazara ilişkin analiz yapma • Metne ilişkin analiz yapma • Konu/ileti/argümanı belirleme • Bağlamsallaştırma	• Sentez yapma • Değerlendirme yapma • Özetleme • Farklı kaynaklarla karşılaştırma

Eleştirel okurun okuma öncesinde belirlediği bir amacı vardır. Bu amaç onun okuma biçimini etkiler ve okuma sürecinde kullanacağı stratejileri belirlemesini sağlar. Eleştirel okur metni tam anlamıyla okumadan önce metne hızlıca göz atar. Başlığa, görsellere (varsa), yazarın kim olduğuna bakar. Bunlara ilişkin düşünür ve tahminlerde bulunur. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler; eleştirel okuru metni okumaya hazırlar, dikkatinin dağılmasını engeller, metinde ulaşmak istediği detaylara daha kolay ulaşmasını sağlar.

Metne hızlıca göz atarak ön okumayı gerçekleştiren eleştirel okur, okumaya başlar. Okuma, metindeki detayları kaçırmamak için ön okumadan daha yavaş yapılır. Okuma sırasında metnin üzerine, kenar boşluklarına notlar alınır. Notlar; ana hatları belirleme, daha sonraki okumalar için hatırlatıcı olma, sıra dışı yerleri vurgulama, sorular yazma ya da özetleme amacıyla tutulur. Metinde anlaşılmayan, karışık gelen bölümler varsa bölüm ya da metin tekrar okunur. Sık kullanılan kelimeler, yazarın kelimeleri kullanma biçimi, farklı anlamda kullanılan kelimelere dikkat edilir. Okuma sırasında eleştirel okur; yazara, yazarın tutumuna, yazarın okuyucu kitlesine, metne, metnin iletisine, iletinin verilme biçimine, kanıtlara yönelik bir analiz ve sorgulama içindedir. Metnin doğru anlaşılması için kendi bağlamında değerlendirilmesi önemlidir.

Okuma sonrasında eleştirel okur okuduğu metni, farklı kaynaklardan edindiği bilgiler ya da deneyimleri ile sentezler, güvenirliğini sorgular ve kendi ifadeleri ile özetler. Başka bir deyişle bu aşamada birey, metni düzenler ve değerlendirir.

Yapılan literatür araştırmasına dayanarak, eleştirel okuma sürecinde (okuma öncesi-okuma sırası- okuma sonrası) kullanılan stratejileri etkileyen temel etkenlerden birinin birey olduğu sonucu çıkarılabilir. Bireyin; tarafsızlığının, tutumunun, bilgi birikiminin ve

deneyimlerinin tüm okuma sürecini etkilediği düşünülmektedir. Ön yargılı, sorgulama becerisine sahip olmayan, okuduklarını hayatla ilişkilendiremeyen bir bireyin okuma sürecini eleştirel olarak yürütebileceği düşünülmemektedir. Çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise eleştirel okuma becerisinin kapsamı geniş bir beceri olduğu ve bu beceri başlığı altına yazılabilecek birbirinden farklı birçok becerinin bulunduğudur.

Bu araştırmada eleştirel okuma, bireyin metinle girdiği bilinçli ve planlı etkileşim sonucunda üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yargıya varması biçiminde tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında uygulamalarda kullanılmak amacıyla etkileşimli eleştirel okuma planları geliştirilmiştir. Bu planlar kapsamında eleştirel okumaya ilişkin birçok strateji uygulanmış olsa da özellikle tahmin etme, soru sorma, yazarın amacını belirleme ve özetleme stratejileri ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

2.4. OKUMA MOTİVASYONU

Okuma motivasyonunu ele almadan önce motivasyonun ne olduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Motivasyonun sözlük anlamı, isteklendirme, güdülemedir (URL7). Bilim insanları motivasyonu farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Motivasyona ilişkin kimi tanımlar şu biçimdedir:

- Varlıkların iç ya da dış dürtülerin etkisiyle gerçekleştirdikleri eylemlerin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen bir etmen ve bireyin harekete geçmesini sağlayan iç istek (Demir, 2011),
- Bir şey yapmak için harekete geçmek (Ryan ve Deci, 2000),
- Bireyi, bir işi yapmaya iten arzu ve heyecan (Kaya, 1995),
- Bireyin faaliyetlerini, başarılarını, ihtiyaçlarını etkileyen hedef ve inançlar (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999).
- Bir işe başlamada ve sürdürmede isteklilik hâli (Başaran ve Orhun, 2013).

Motivasyona ilişkin olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, motivasyonun temelinde bir enerjinin bulunduğu görülmektedir. Bu enerji, bireyin bir davranışı başlatmasında ve devam ettirmesinde etkilidir. Söz konusu olan bu enerjinin kaynağı doğuştan gelen ihtiyaçlar (tatmin olma) olabildiği gibi çevresel etkenler (ödül) de olabilmektedir.

Okuma, yazma, öğrenme, mesleği icra etme vb. birçok alanda hayatımızda olan motivasyon, bu araştırma kapsamında okuma motivasyonu olarak ele alınmaktadır. Okuma

motivasyonu; okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen bireysel hedefler, değerler ve inançların tümüdür (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu tanım, okuma motivasyonun birden fazla bileşeni olan kapsamlı bir kavram olduğunu göstermektedir. Nitekim bu durum motivasyon araştırmaları ile desteklenmiştir.

Wang ve Guthrie (2004) yaptıkları araştırmada okuma motivasyonunun, ilgi ve merak, dürtü, bağlılık (adanmışlık), öz yeterlilik, rekabet, onaylanma, not, sosyal etkileşim ve işten kaçınma olmak üzere dokuz bileşeni olduğunu bulmuşlardır.

Guthrie (2013, ss. 2-7) okuma motivasyonunun önemli bileşenlerini; ilgi, güven, adanma, okumayı sürdürme, okumaya değer verme ve okumanın önemine inanma biçiminde sıralamıştır. O'na göre bu bileşenlerden ilk üçü (ilgi, güven ve adanma) okuma motivasyonu denince akla ilk gelen kavramlardır.

Wigfield ve Guthrie'nin (1997) yaptıkları araştırmada okuma motivasyonunun 11 farklı boyutunu kavramsallaştırmışlardır. Wigfield (1997) bu 11 boyutla üç kategoriden oluşan teorik bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflama Şekil 2.3'te verildiği gibidir:

Yeterlilik ve Etkinlik İnançları	Okuma Hedefleri	Okumanın Sosyal Amaçları
• Öz-yeterlik • Adanmışlık • Kaçınma	• Merak • İlgi • Önem • Onay • Not • Rekabet	• Sosyal • Uyum

Şekil 2.3: Okuma motivasyonunda yer alan kategoriler, boyutlar ve ögeler (Baker ve Wigfield, 1999).

İlk kategori; bireyin başarıya ulaşma konusundaki inançlarıdır. Öz-yeterlik, adanmışlık ve kaçınma (işten kaçınma veya okuma faaliyetlerinden kaçınma arzusu) ögelerinden oluşmaktadır. Öz-yeterlik Bandura'nın (1977, 1982) motivasyona ilişkin geliştirdiği teoridir. Buna göre, bireyin bir etkinliği gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin algısı gelecekteki eylemlerinin gerçekleşmesinde ya da gerçekleşmemesinde etkilidir (akt. Henk vd., 2012). Başka bir deyişle, okuma konusunda başarılı olabileceği inancına sahip bir birey okuduğu metin zor olsa da okumaya isteklidir. Çünkü bu işin üstesinden gelebileceğine inanır. Eğer başarılı olabileceğine inanmıyorsa zorlayıcı olsun ya da olmasın okuma etkinliklerinden kaçınmak ister.

İkinci kategori; okuma amaçlarını içeren merak, ilgi, önem, onay, not ve rekabet ögelerinden oluşmaktadır. Bu kategori, gerek iç gerek dış olsun bireyin okuma için sahip olduğu hedeflerle ilgilidir. İçsel hedefler, okuma materyaline duyulan merakı, ilgiyi ve okumaya verilen önemi kapsar. Dışsal hedefler ise öğretmen tarafından olumlu değerlendirilme isteği, yüksek not alma isteği ve rakip olarak gördüğü kişiyi geçme arzusudur (Baker, 2003). Çocuğun öz-yeterliğine ilişkin algısı yüksek ama okuma amacı yoksa çocuk okumayabilir. Bu nedenle hedefler motivasyon için çok önemli görülmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Üçüncü kategori; okumanın sosyal yönlerini ele almaktadır. Sosyal öge ve uyum ögelerinden oluşur. Sosyal öge, okumadan elde edilen anlamların başkalarıyla paylaşılmasını ifade etmektedir. Uyum ise başkalarının beklentilerini karşılamak için okumayı ifade etmektedir (Baker ve Wigfield,1999). Bu kategoriye, bir öğrencinin öğrendiklerini sevdikleri ile paylaşmak istemesi (sosyal) ya da öğretmeni istediği için (uyum) okuması durumları örnek olarak verilebilir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış olan diğer birçok araştırmada (Schunk, 1982; Ryan ve Deci, 2000; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016; Guthrie, McRae ve Klauda, 2007; Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 2012; Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000; Yıldız, 2010; Ceyhan, 2019) da okuma motivasyonu, çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve daha çok içsel ve dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir.

2.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, içsel tatminler elde etmek amacıyla bir eylemi gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. İçten motive olan birey, eylemi doğal olarak ilginç ya da eğlenceli bulduğu için ona yönelir (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, bireyin eyleme yönelmesi için dışarıdan başka bir etkiye ya da zorlamaya gerek duyulmaz.

Okuma için düşünülürse, içten motive bir öğrenci, ilgi ve heyecan duyarak, keyif alarak ve merak ederek okumaktadır. İlgili öğrenciye, okuma eylemini sürdürmesi için dışarıdan itici bir güç verilmez, öğrenci gerekli çabayı isteyerek ve içinden gelerek gösterir (Baker, 2003). Çünkü okuma onun için öğrenmeyi, öğrendiklerini hayatta kullanabilmeyi sağlayan bir araç görevindedir. Bu nedenle okumaya ayırdığı zaman geniştir ve öğrenci okuma için bu zamanı severek ayırır (Guthire, 2013, ss. 3-8).

Okuma motivasyonunda ve okuma başarısında bireyin kapasitesine olan inancı da önem taşımaktadır (Henk vd., 2012) çünkü kendine güvenen birey metin zorlayıcı da olsa okur. Ancak kendine güvenmeyen birey önce okumayı azaltır sonra tamamen bırakır.

2.4.2. Dışsal Motivasyon

Öğrencileri harekete geçiren itici güç her zaman içten gelmez. Bazen dışarıdan da verilebilir. Öğrenciyi harekete geçiren ve kaynağı öğrenciden bağımsız olan bu güce, dışsal motivasyon denir (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin, bir kitabı öğretmeninin vadettiklerini elde edebilmek için okuması buna örnek gösterilebilir. Bu durumda itici güç içten olmadığı için okuma eyleminin devamlılığından ya da uzun vadede başarıdan söz edilemez (Wigfield ve Guthrie, 1997; Cambria ve Guthrie, 2010). Çünkü öğrenci okumanın önemine inanmadığı, okumayı gerekli ya da anlamlı görmediği, ödülü elde ettiği, ödül anlamını yitirdiği vb. durumlarda okumayı sürdürmez.

Dışsal motivasyon içsel motivasyona dönüştürülebilir (Sahranç, 2019). Ancak bu durum öğrencinin kendini yetkin hissetmesi ve ilgili becerilere sahip olması ile olanaklıdır (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin kitap okumayı sevmeyen ama okumayı bilen bir çocuğa ilgili olduğu bir alanda ve bilişsel gelişim düzeyine uygun kitap seçenekleri sunulabilir. Bu seçeneklerden birini seçmesi ve okuması istenebilir. Çocuk, sırf öğretmeni ya da ebeveyni istediği için ona sunulan kitaplardan birini seçip okuyabilir. Kitaptan edindiği yeni bir bilgi ya da kafasını karıştıran bir soru için başka bir kitap isteyebilir. Bu süreçte tatmin olan çocuk okumayı sürdürür. Bu durumda başlangıçta dışsal olan motivasyon içsel motivasyona dönüşmüş olur.

Bu bağlamda öğrencilerde okuma motivasyonu oluşturulmasında öğretmenler önemli birer etken olarak görülmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010). Guthrie (2013, s. 8), motivasyonun artırılmasına ilişkin olarak yapılan deneysel çalışmaları incelemiş ve anaokulundan liseye, öğretmenlerin öğrencilerde okuma motivasyonu oluşturabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere sınıf seviyelerine göre düzenleyebilecekleri stratejileri şu biçimde sıralamıştır:

- Öğrenciye alternatifler sunarak seçim yapma fırsatı vermek,
- Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun uygulamalar yaptırmak,
- Öğrencilerin başarıyı tatmalarını sağlamak,
- Öğrencilere iş birliği yapabilecekleri ortamlar oluşturmak,
- Okumanın önemi vurgulamak, önemin çocuklar için anlamlı olmasını sağlamak,

- Uygulamalar planlanırken tematik bir yaklaşım izlemek,
- Uygulamalarda, yukarıda sayılan maddelerden bir ya da birkaçını uygulamak.

Literatürde, yukarıda sıralanan stratejilere benzer stratejiler başka araştırmacılar tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda motivasyon düzeyinin değişebildiği ve üst sınıflara doğru çıkıldıkça azaldığı tespit edilmiştir (Wigfield vd., 2016, Ulusoy, 2016; Cambria ve Guthrie, 2010; Guthrie ve Wigfield, 2012; Eccles, Wigfield, Harold, ve Blumenfeld,1993; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996). Yapılan araştırmalar sonucundaki bir diğer tespit de motivasyon düşüklüğünün okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğidir (Guthrie vd., 2007; Anmarkrud ve Bråten, 2009; Chan, 1994; Lau, 2009; Wigfield vd., 2016; Yıldız ve Akyol, 2013; Kızgın ve Bağtuğ, 2020; Türkben, 2020).

Sonuç olarak, okuma öğrencilerin sıklıkla yapmayı ya da yapmamayı seçebileceği zahmetli bir etkinliktir (Guthrie vd., 2007). Bu etkinliğin bir tarafında fonetik farkındalık, kelime tanıma, kelime hazinesi, okuma, okuduğunu anlama vb. okumanın farklı bileşenleri bulunurken diğer tarafında da motivasyon bulunmaktadır. Motivasyon okumanın en önemli bileşeni kabul edilmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010; Akyol, 2015, s. 5). Bu durumda iyi bir okurun, okuma becerilerinin yanında okuma motivasyonuna da sahip olması beklenmektedir.

Uluslararası Okuma Derneği'nin Okuryazarlık Araştırma Paneli (The Internetiol Reading Association's Literacy Research Panel) okuma eğitimindeki temel sorunları belirlemekle görevlendirilmiştir. Bu panelin sonuçlarından biri; 21. yy. okuryazarlığında motivasyonun mutlaka bulunması gerektiğidir (Akt. Guthrie, 2013, s. 7). Bu nedenle bu araştırma kapsamına, okumanın motivasyon boyutu da dâhil edilmiştir. Bu araştırma sürecinde öğrencilerde okuma motivasyonu oluşturmak için sınıfta yapılan etkinliklerin planlanmasında çeşitli stratejiler (Guthrie, 2013) kullanılmıştır.

Uygulamalar sırasında şunlara dikkate edilmiştir:

- Okuma öncesinde etkinlikler ya da sorular aracılığıyla öğrencilerde kitaba karşı merak ve ilgi uyandırılmaya çalışılmıştır.
- Okuma sürecinde durum, olay ya da kişiler günlük hayatla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencide uyandırılan ilginin sürdürülmesi amaçlanmıştır.

- Kitapların seçiminde, çocukların ilgi duyabileceği alanlardan bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğuna kadar birçok detay düşünülmüş ve kitaplar büyük bir titizlikle seçilmiştir.
- Uygulamalar sırasında öğrenciye alternatifler sunulmuştur. Bu şekilde öğrencinin kendine yakın bulduğu alanı ya da kendine daha çok güvendiği alanı seçip başarabileceğini görmesi sağlanmıştır.
- Zaman zaman öğrencilere işbirliği yapma fırsatı sunulmuştur. Örneğin, karşı takıma sormak için grupça soru hazırlamaları istenmiştir.
- Uygulamalar belirlenen fikir, kavram ya da sorulardan başlatılıp genişletilmiştir.

2.5. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA (EKO)

Metnin anlamlandırılması ya da zihinde yapılandırılması sürecinde okur ile dinleyen(ler) arasında konuşmalar geçmekte ve etkileşimler kurulmaktadır (Güneş, 2016, s. 138). Bu bağlamda ilgili literatürde metni okuyan yetişkin ile metni dinleyen çocuk arasında etkileşime dayalı farklı okuma teknikleri bulunmaktadır. Bu teknikleri Turan ve Topçu (2018) şu biçimde sıralamışlardır:

- Bir yetişkinin bir çocuğa ya da küçük bir çocuk grubuna kitap okumasını ve farklı teknikler kullanarak çocukları metinle ilgilenmeye çağırmasını kapsayan okuma tekniği; *İnteraktif Paylaşımlı Kitap Okuma (İnteractive Shared Book Reading),*
- Bir yetişkinin bir çocuğa ya da çocuk grubuna, çocuklardan çok kapsamlı bir etkileşim beklemeksizin kitap okumasını içeren okuma tekniği; *Paylaşımlı Kitap Okuma (Shared Book Reading),*
- Öyküye ilişkin olarak konuşulurken yazıyı işaret etme, gösterme ya da yazıya ilişkin sorular sormayı, yorumlar yapmayı içeren okuma tekniği, *Yazıyı Referans Gösterme (Print Referencing),*
- Yetişkin ve çocuğun rol değişimine gitmesiyle, çocuğun aktif dinleyici ve sorgulayıcı olabilmesini sağlayan okuma tekniği; *Diyaloga Dayalı Kitap Okuma/Etkileşimli Kitap Okuma (Dialogical Reading).* Araştırmaya temel oluşturması bakımından bu tekniğin daha geniş biçimde açıklanması yararlı görülmüştür.

Etkileşimli kitap okuma (EKO), Whitehurst ve arkadaşları tarafından *küçük çocukların* dil becerilerindeki gelişimi hızlandırmak için geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst

vd., 1994b). EKO'nun temel amacı, çocukları pasif dinleyici olmaktan kurtarıp onların aktif birer katılımcı olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda EKO üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır (Hargrave ve Senechal, 2000).

- Çocuğu okuma etkinliğine katılmaya teşvik etme,
- Çocuğa, konuştuklarına ilişkin dönüt verme,
- Çocuğun ilgi alanlarını yansıtacak öykü kitapları seçerek üzerinde konuşulacak konuları belirlemedir.

Yukarıda sıralanan uygulamalar ile çocuğun okunan öyküye ilgisini artırma, dinlediğini anlama ve dili kullanma becerilerini geliştirme ile kelime hazinesini zenginleştirme amaçlanmaktadır. Çocuğun okuma sürecine etkin katılımını sağlamak için Whitehurst ve meslektaşları (1994b) EKO'da konuşmayı başlatmak için CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh- questions, Distancing) kısaltmasıyla yetişkinlere *tamamlama, hatırlama, açık uçlu sorular, 5N soruları* ve *ilişkilendirme* tekniklerini önermişlerdir. Bu tekniklerle öğrencilerden, eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları, öyküyü hatırlamaları ve öyküyü kendi hayatlarıyla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin dinlediklerini anlama becerisi ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

EKO'nun bir boyutunda da öğrencilerin yanıtlarını pekiştirip genişletme gibi yetişkin davranışları bulunmaktadır. Söz konusu olan bu davranışlar için Whitehurst ve diğerleri (1994b) yetişkinlere PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) biçiminde kısaltılan, *başlatma, değerlendirme, genişletme ve tekrar etme* tekniklerini önermektedirler. Bu tekniklerle, çocuğun konuşmaya başlaması, konuşmalarının değerlendirilmesi, genişletilmesi ve çocuğun tekrar etmesi sağlanmaktadır.

Etkileşimsel okuma modeli temel alınarak geliştirilen EKO'nun;

- Dil ve erken okuryazarlık becerileri (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b; Arnold vd.1994; Vally, 2012; Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Tetik, Erdoğan, 2017; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Efe ve Temel, 2018; Şengül, 2019),
- Sosyal (Doyle ve Bramwell, 2006; Halat, 2017) ve zihinsel beceriler (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner ve Murray, 2017; Er, 2016) ile

- Öyküleme ve resimleme (Kılınçcı, 2019; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003) becerileri üzerindeki etkileri ulusal ve uluslararası birçok araştırma bulgusuyla desteklenmiştir.

Ulaşılan araştırmalarda katılımcıların daha çok, okul öncesi dönemde bulunan çocuklardan oluştuğu görülmüştür. Ancak sınırlı sayıda da olsa daha büyük çocuklar ya da yetişkinlerle yürütülen ve etkileşimsel okuma modelinin farklı alanlardaki etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara da ulaşılmıştır. Söz konusu bu araştırmaları şu biçimde sıralayabiliriz:

- İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi (Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997), dil gelişime etkisi (İlhan, 2019),
- İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisi (Ceyhan, 2019),
- 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi (Türkben, 2017)
- 7. sınıf öğrencilerinin etkileşime dayalı okuma deneyimlerini belirleme (Teixeira ve Ferreira, 2017).
- Kolej öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Fu, 2015),
- Üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Kuzu, 2003),
- Lisansüstü öğrencilerin okuma becerileri ve okuma motivasyonlarına etkisi (Zhu, 2015),
- Yetişkinlerin okuma eylemlerine etkisi (Sankaram ve Schober, 2015).

Okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar eğitimin hemen her kademesinde etkileşimsel okuma modelinin farklı beceri türlerine etkisinin olduğu ilgili literatürde görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile resimli çocuk kitapları etkileşimsel modele uygun olarak okunmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen etkileşimli eleştirel okuma planları, araştırmanın uygulamalarında kullanılmıştır. Söz konusu bu planların oluşturulması ve uygulanmasında Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Gelişim Kuramı temel alınmıştır.

2.6. SOSYOKÜLTÜREL BİLİŞSEL KURAM

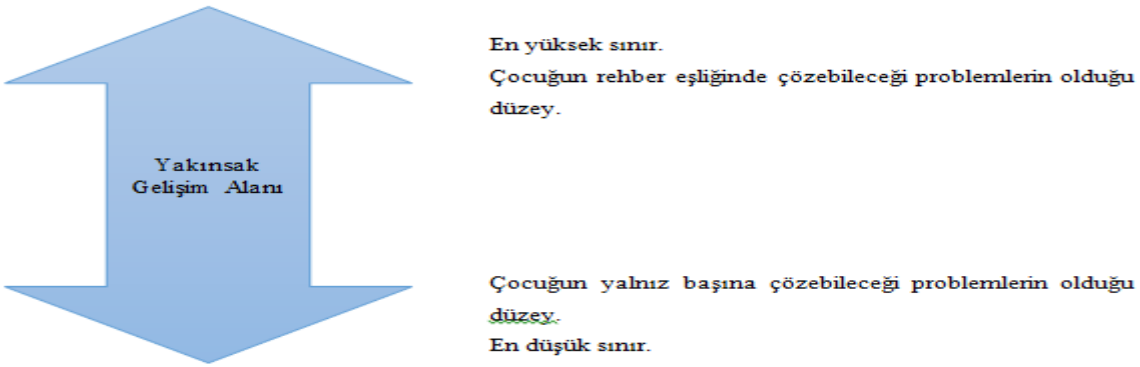
Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ile Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Gelişim Kuramı, bilişsel gelişime odaklanan en önemli kuramlardandır. Her iki kuram da çocukların

bilişsel dünyalarının kendileri tarafından oluşturulduğuna dayanmaktadır. Piaget'e göre bu, çocukların eylemleri ve etkileşimleri ile gelişmektedir. O'na göre zihinde örgütlenmiş düşünce ve davranış örüntüleri, şemaları, vardır. Zihin bu durumda denge halindedir. Yeni bir durumla karşılaşınca, bunu mevcut şemaları kullanarak açıklamaya çalışır. Başka bir deyişle özümlemeye çalışır. Bu durum zihinde bir dengesizlik oluşturur. Bu aşamadan sonra yeni şemaların oluşturulması (uyma) ile zihin yeniden dengelenir.

Vygotsky, kuramında çocukları Piaget'in kuramında olduğundan daha sosyal varlıklar olarak görmektedir. Ona göre çocukların düşünme ve anlama yolları öncelikle sosyal etkileşimlerle oluşur. Bu araştırmanın felsefi alt yapısı Vygotsky'nin kuramına dayanmaktadır. Bu nedenle Sosyokültürel Bilişsel Kurama ve bu kuramda öne çıkan kavramlara daha çok değinilecektir.

Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı kültürün ve sosyal etkileşimlerin bilişsel gelişime nasıl yön verdiğini vurgulamaktadır. Ona göre bilişsel gelişim toplum tarafından çocuklara sağlanan araçlara bağlı olarak gelişir. Örneğin sayı sayma bir toplumda boncuklarla başka bir toplumda bilgisayarla kurulan etkileşimle öğrenilebilir (Holzman, 2016). Bu etkileşim bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasına ve başarılı olmasına olanak tanımaktadır (Gauvain ve Parke, 2010).

Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı'nda Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of proksimal Development) ve Destek Olma (Scoffolding) kavramları öne çıkmaktadır. Yakınsak Gelişim Alanı (YGA) bir çocuğun yalnız başına çözebileceği problemlerin olduğu düzey ile çocuktan ileri düzeyde bir rehberin eşliğinde çözebileceği problemlerin olduğu düzey arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978). YGA'yı Şekil 2.4'te verildiği gibi düşünebiliriz.



Şekil 2.4: Yakınsak gelişim alanı (Santrock, 2021, s. 220).

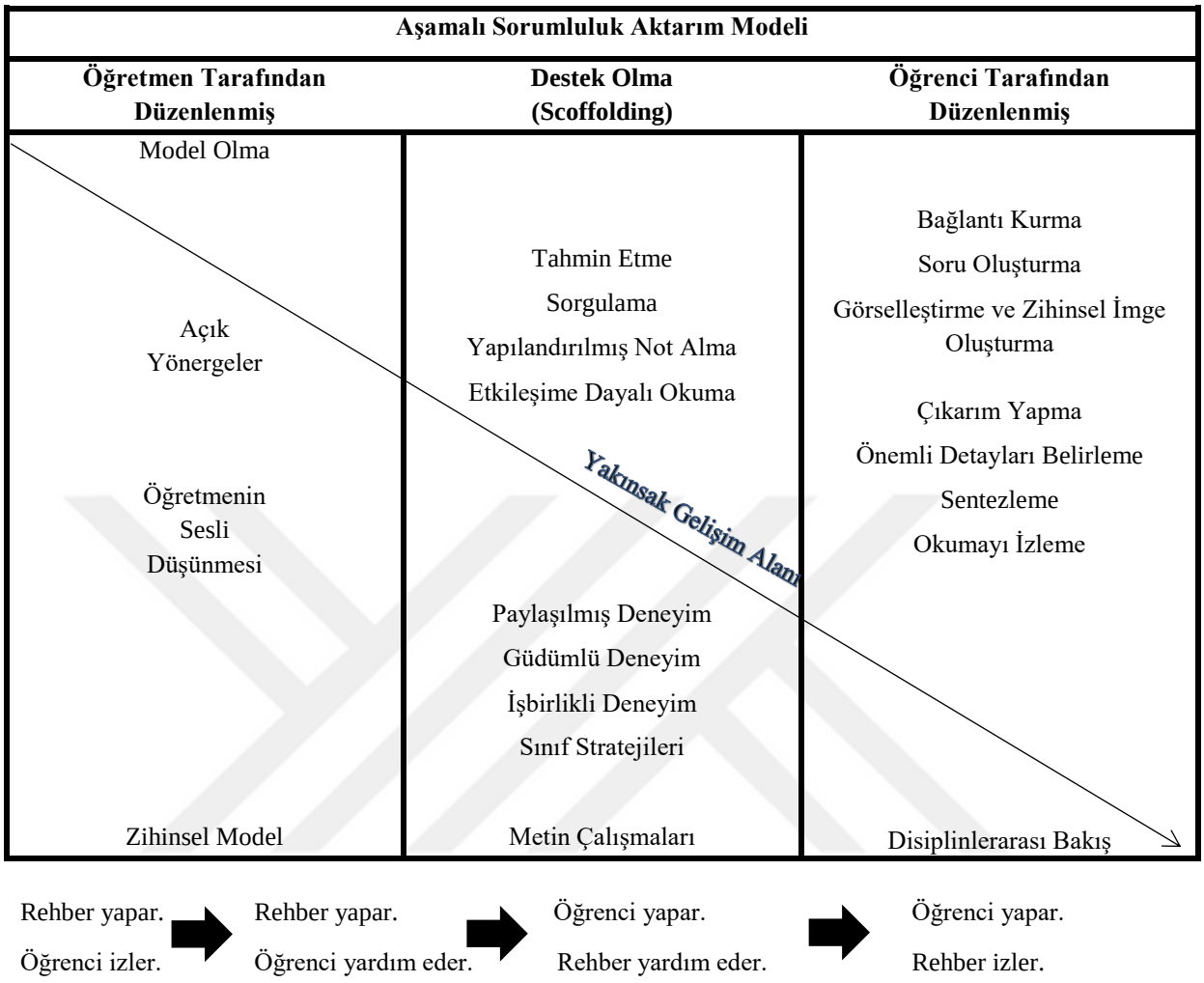
Şekil 2.4'te yer alan yakınsak gelişim alanında bulunan iki uç değer arasında çocuğun nerede bulunacağı ve edindiği becerilerdeki yetkinliği ile yakından ilgili olan Destek Olma (Scoffolding) kavramı bu kuramda öne çıkan bir diğer kavramdır. Destek Olma, çocuğun performansına ve yetkinliğine göre, ona sunulan destek demektir. Çocuk o alanda yetkinleştikçe, çocuğa verilen destek azalacak ve en sonunda destek ortadan kaldırılacaktır.

Vygotsky'nin kuramı eğitimcilerin çoğu tarafından kabul edilmiş ve uygulanmıştır. Günümüzde hâlâ başarılı bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Sınıf içinde uygulandığında dikkat edilecek noktaları Santrock (2021) şu şekilde sıralamıştır.

- Standart testler yerine çocukların YGA'sı odak alınmalı. Rehber, çocuğa zorluk düzeyi farklı görevler vermeli ve öğretime başlamak için en iyi düzeyi belirlemelidir.
- Çocuğa verilen destek, çocuğun ihtiyacı doğrultusunda olmalı. Örneğin çocuk korkmuşsa cesaret verilmeli, bir sonraki adımı unutmuşsa, o adım çocuğa söylenmeli vb.
- Rehber, çocuktan daha yetenekli bir arkadaşı da olabilir.
- Öğretim soyut kavramlarla değil hayattan somut örneklerle yapılmalıdır.
- Vygotsky'nin bakış açısını sınıf ortamına yansıtılmalıdır. Örneğin öğrenciler okudukları hikâyelerin anlamlarını tartışabilmelidir. Bu durum çocukların okuma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilmektedir.

Bu araştırmada, rehber konumundaki araştırmacının ilgili literatür çerçevesinde geliştirdiği EKO uygulamalarının öğrencilerin, eleştirel okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile okuma motivasyonlarını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlamıştır. Bu bağlamda uygulama planları hazırlanırken "Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli" (Buehl, 2017) esas alınıştır. Bu modelle, araştırmacı öğrencilere EKO konusunda rehberlik yapmış, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda destek sağlamış ve öğrencilerin yetkinlikleri arttıkça desteğini azaltmıştır.

Tablo 2.4: Aşamalı sorumluluk aktarım modeli (Buehl, 2017).



Uygulama süreci araştırmacının rehberliği ile başlamıştır. Öğrenciler kitaba nasıl yaklaşacaklarını, okuma sürecini nasıl yürüteceklerini bilmeyebilirler. "Sesli düşünme" bu noktada etkili bir stratejidir (Türkben, 2017). Okuma stratejilerinin ilk defa kullanıldığı durumlarda araştırmacı daha çok sesli düşünmüştür. Uygulamalar ilerledikçe, öğrencilerin sesli düşünmeleri sağlanıp eksik ya da hatalı oldukları durumlarla ilgili destek verilmiş ve öğrencilerin yetkinlikleri arttıkça araştırmacının verdiği destek azalmıştır.

Sesli Düşünme Stratejisi: Sesli düşünme stratejisi ilk olarak problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır (Ericson ve Simon, 1980). İlerleyen yıllarda yabancı dil öğretiminde bu stratejinin etkilerine bakılmıştır (Block, 1986; Seng, 2007). Bunların dışında eğitimciler tarafından okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir strateji olarak görülmüştür (Davey, 1983; Sönmez, 2017; Bulut ve Ertem, 2021).

Güneş (2012)'e göre sesli düşünme, düşünme sürecinin ve aşamalarının sesli olarak ifade edildiği bir stratejidir. Wilhelm (2001) ise okuma sürecinde özetleme, zihinde canlandırma, çıkarımda bulunma gibi stratejilerin nasıl kullanıldığını yüksek sesle ifade etme olarak tanımlamıştır (akt. Bulut ve Ertem, 2021). Sesli düşünme klasik bir soru cevap stratejisi ya da sadece seslendirme olarak düşünülmemelidir. Sözlü bir iletişim aracıdır. Bu stratejide soruyu soran öğretmen, öğrenciler gibi sorunun yanıtını düşünür. Düşüncelerini yüksek sesle ifade eder. Öğrenci, öğretmenini model alarak öğrenmeyi yapılandırır ve yeni düşünceler üretir (Güneş, 2012; Baştuğ vd., 2019).

Davey (1983), öğretmenlerin okuma derslerinde iyi birer model olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler, okuma sürecinde kendi düşüncelerini sözlü olarak ifade ederek sesli düşünerek okuma stratejilerini nasıl kullandıkları konusunda öğrencilere model olmaktadır. Sınıfta öğrencilerine okuyacağı kitabı ya da metni belirleyen öğretmen için beş adımdan oluşan bir uygulama planı geliştirmiştir. Söz konusu bu planı zayıf okuyuculara uygulanmış ve uygulama sonunda zayıf okuyucuların okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Davey'in önerdiği uygulama adımları; tahmin etme, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, vurgulama ve düzeltme stratejilerini kullanma biçiminde sıralanmaktadır. Bu adımlar, Kütüphanedeki Aslan adlı resimli çocuk kitabı düşünülerek şöyle açıklanmıştır:

Tahmin Etme: Sizinle bu hafta Michelle Knudsen tarafından yazılan, Kevin Hawkes tarafından resimlenen, Ekin Gökovalı tarafından Türkçeye çevrilen ve Uçanbalık Yayınevinden çıkmış olan Kütüphanedeki Aslan adlı kitabı okuyacağız. Okumaya başlamadan önce kitabın ne ile ilgili olabileceğini düşünelim. Kitabın içeriğine yönelik tahminlerde bulunalım. Bu konuda bana ne yardımcı olabilir. Düşünüyorum… Kitabın ismi olabilir. Kitabın resimlerine göz atabilirim. Resimler de bana kitabın içeriğine ilişkin bilgi verebilir. Kitabın arka kapağında yazılanları okuyabilirim. Arka kapakta yazılanlar da bana bu konuda fikir verebilir. Bence kütüphaneye giden bir aslanın başından geçenler anlatılıyor.

Zihinde Canlandırma: Kütüphanede bulunan insanlar da bizim gibi çok şaşırdılar. Yüzlerindeki ifadeye bakılacak olursa hem şaşırmışlar hem de korkmuşlar. Yüzlerindeki ifadeden korktuklarını anlayabiliyorum. Kendimi kütüphanede bulunan çocuklardan biri olarak hayal ediyorum.

Bağlantı Kurma: Covid-19 vakaları ilk görüldüğünde bizler de çok korkmuştuk. Bilmediğimiz, tanımadığımız bir hastalıktı. Bize ya da sevdiklerimize zarar verebilir diye

endişelenmiştik. Kütüphanedeki insanlar da Aslan'ın onlara zarar verebileceğini düşünmüş olabilirler. Bu nedenle korkmuş olabilirler.

Vurgulama: Aslanların kütüphaneye gitmesi gibi bir durum gerçek hayatta söz konusu olamaz. Okuduğumuz kitabın kurgu olduğunu, yazarın bize vermek istediği bir mesajı olduğunu unutmayalım.

Düzeltme Stratejilerini Uygulama: Kitabın adına ve resimlerine bakarak yaptığımız tahminlerde yanılmadık. Bu sayfayı size bir daha okuyorum. Kitabın genelinde verilmek istenen mesaj burada vurgulanmış gibi geldi bana.

Okuma öncesinde ve okuma sürecinde kullandığı stratejilere vurgu yapan öğretmen, öğrencilerine model olmaktadır. Öğrenciler ilk zamanlarda öğretmeni taklit ederler ancak ilerleyen süreçte benzer düşünme süreci geliştirip bağımsız birer okuyucu olurlar (Far ve Conner, 2004).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında etkileşime dayalı okuma ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kuzu (2003) etkileşime dayalı okumanın temel alındığı okuma öğretiminin, Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel bir üniversitesinin birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deneysel olarak tasarlanan araştırma 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulamaları 8 haftada yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen kısa cevaplı yirmi sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı" ile toplanmıştır. Veriler paket programa yüklenip analiz edilmiş ve araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişim görülmüştür.

Türkben (2017) etkileşimsel okuma modelinin, bilişsel farkındalık, okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkisini araştırmıştır. Açımlayıcı karma desen ile tasarlanan araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın nicel boyutunu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırma, 60 altıncı sınıf öğrencisi (30 deney – 30 kontrol) ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testi, okuma

tutumu ölçeği ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Uygulama süreci planlanırken etkileşimsel okuma modeline işlerlik kazandırmak için okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Stratejilerin öğretiminde Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli esas alınmıştır. Araştırma sonunda etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma tutumu ölçeğine göre herhangi bir değişiklik olmamıştır. Öğrenci görüşlerine göre ise öğrencilerin okuduğunu anlama, bilişsel farkındalık ve okuma tutumları üzerinde etkileşimsel modelin pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür.

Ceyhan (2019) yaptığı araştırmada, EKO'nun okuduğunu anlama düzeyi, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Açımlayıcı karma desenin kullanıldığı araştırma sıralı desen modeli ile modellenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma bir devlet okulunda yapılmıştır. Toplam 62 ilkokul 2.sınıf öğrencisi (Deney 1, 22; Deney 2, 20; Kontrol, 20) katılımı ile yürütülen araştırma 11 hafta sürmüştür. Uygulamalar deney gruplarında araştırma kapsamında geliştirilen planlarla yapılmıştır. Kontrol grubunda dersler öğretim programı doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, "Okuduğunu Anlama Rubriği "Okuma Motivasyonu Profili" ölçeği "Kelime Tanıma Yüzdesi", "Okuma Hızı" ve "Okuma Prozodisi Rubriği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, deney gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve akıcı okuma becerilerinde pozitif yönlü değişim görülmüştür. Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgularla desteklenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin EKO'dan keyif aldıkları, EKO'nun okumaya karşı ilgi ve merak uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karadoğan (2020) yaptığı araştırmada EKO'nun okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumuna etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanan araştırmanın katılımcıları bir devlet okulunda öğrenim gören 2.sınıf (20 deney, 20 kontrol) öğrencileridir. Uygulamalar 6 hafta, haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 12 saat olacak şekilde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi" ile Koçarslan tarafından Türkçeye uyarlanan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, EKO'nun öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine ve okuma tutumlarına pozitif yönlü etkisi olduğu görülmüştür.

Yaşar (2020) araştırmasında EKO'ya ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi ve ailelerin okuma etkinliklerine katılımını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel bir ilkokulun 3.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formu (velilere yönelik) ve odak grup görüşmesi (öğrenci) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı, öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalara incelendiğinde, EKO'nun ilk kez Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından okul öncesi dönemde bulunan çocukların dil gelişimini hızlandırmak için kullanıldığı görülmüştür. Araştırmada ebeveynlerin, çocuklarına evde kitabı en iyi biçimde okumalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda deney grubundaki ebeveynlere çocukları ile resimli kitap okurken kullanacakları interaktif teknikler öğretilmiştir. Kontrol grubundaki ebeveynler ise kitapları daha önce okudukları gibi okumuşlardır. Kitap okuma anında tüm ailelerin ses kayıtları alınmıştır. Bu kayıtların analizinde, deney grubu ebeveynlerin okuma sırasında interaktif teknikleri kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonunda, EKO'nun çocukların dil becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rosenhouse vd. (1997) yaptıkları araştırmada EKO'nun ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma 15 sınıf, 339 öğrenci ile yürütülmüştür. Sınıfları dört gruba ayırmışlar. İlk üç grup deney, son grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Birinci grup 4 sınıftan oluşmakta ve bu öğrencilere farklı yazarlardan hikâyeler okunmuştur. İkinci grup da 4 sınıftan oluşmaktadır. İkinci gruba bir yazarın hikâye kitapları okunmuştur. Üç sınıftan oluşan üçüncü gruba, ikinci gruba hikâyeleri okunan yazarın dizi biçimindeki hikâyeleri okunmuştur. Üç deney grubunun öğretmenlerinden öğrencilerine kitapları etkileşime dayalı okumaları, başka bir deyişle, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında öğrencilerle etkileşimde bulunmaları istenmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinden ise çizim yapma, çalışma sayfalarını doldurma tarzında standart etkinlikler yapmaları istenmiştir. Bu uygulamalar, tüm sınıflarda 6 ay boyunca haftada 5 gün her günün son 20 dakikasında yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinde gelişim görülmüştür. Deney grupları arasından, en büyük etkinin dizi kitapların okunduğu üçüncü grupta olduğu görülmüştür.

Higham vd. (2010) yaptıkları araştırmada, EKO uygulamalarının sınıflarda nasıl yapıldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcısı olan 5 öğretmene arka arkaya 3 kitap okutmuş ve okuma sürecini kayıt altına almışlardır. Kayıtlar deşifre edilerek kodlanmış ve analizler yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin EKO uygulamalarını yaparken üst düzey bilişsel stratejiler kullanmada yetersiz oldukları görülmüştür.

Zhu (2015), etkileşime dayalı okumanın lisanüstü öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma Jianghan Üniversitesi lisansüstü birinci sınıf öğrencilerinden 86 katılımcı ile deneysel olarak yapılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel okuma öğretimi doğrultusunda uygulamalar yapılmıştır. Deney grubunda ise araştırma kapsamında geliştirilen planlar dâhilinde etkileşime dayalı okuma uygulamaları yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme alanları, okuma tutumları ve becerileri deneysel uygulamadan önce ve deneysel uygulamadan sonra ölçülmüştür. Toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, etkileşimli okuma modeli ile yapılan okuma öğretiminin lisansüstü öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye büyük katkı sağladığı görülmüştür.

Ruiz (2015) araştırmasında etkileşime dayalı okuma stratejilerinin, okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını Güney Florida'da bir ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yarı deneysel desenle tasarlanan araştırmada, öğrenciler rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Araştırma öncesinde ön testler yapılmıştır. Dokuz haftalık bir uygulama sürecinin ardından son testler yapılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere, okuma süreçlerinde kullanabilecekleri stratejiler için eğitim verilmiştir. Tahmin etme, zihinde canlandırma ve soru sorma stratejileri ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmayıp o grupla mevcut sistemle eğitime devam edilmiştir. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanı kontrol grubundan kısmen düşük olmasına rağmen son test puanları önemli derecede artmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir değişim göstermemiştir. Sonuç olarak okuma öğretimi sırasında etkileşimli okuma stratejilerinin kullanılması, okuduğunu anlama becerilerinin artmasına olanak sağlamıştır.

Sankaram ve Schober (2015) yaptıkları araştırmada, tarafsız bir siteyi siyasi haberlerle doldurmuşlardır. Eşdeğer ön bilgi ve ilgi düzeyine sahip yetmiş yetişkin katılımcıyı etkileşimli ve etkileşimli olmayan okuyucu olarak atamışlardır. Katılımcılardan istenen, siteyi gezip haberleri okuyup anlamalarıdır. Etkileşimli, grupta yer alan katılımcılara soru sorma ve

yorum yapma izni verilmiştir. Etkileşimli olmayan grupta yer alan katılımcıların yalnızca metni okumalarına izin verilmiştir. Araştırmacılar, siyasi bir sitede yürütülen bir çalışmanın sınıf ortamında yürütülen bir çalışmadan elbette farklı olduğunun farkındadırlar. Ancak bir metni incelemek ile bir sitede yer alan haberi incelemenin benzer süreçleri içerirse benzer sonuçlar verebileceğini vurgulamaktadır. Nitekim araştırma sonunda etkileşimli okuyucuların daha fazla haber açıp bu haberleri okumak için daha fazla zaman harcadıkları ve haber metinlerini daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Raúl (2016) EKO'nun okuduğunu anlamaya etkisini ölçen deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, yaşları sekiz ve dokuz olan, dört devlet okulundan 355 öğrenci oluşturmuştur. Deneysel süreç, haftada 45'er dakikalık üç seans olarak planlanmış ve otuz iki seans sürmüştür. Araştırmada, öğrencilerin anlama sürecini düzenlemeleri ve kontrol etmeleri için onlara okuma stratejilerini kullandırmak amaçlanmıştır. Tahmin etme, ana fikri belirleme, değerlendirme, grafik düzenleyicileri kullanma vb. stratejiler kullanılmıştır. Okuma stratejilerinin, okuma sürecinde nerede kullanılacağı öğretmen tarafından açıklanmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmış, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler grup lideri aracılığıyla uygulanmıştır. Her grup kendi içinde etkileşimde bulunduktan sonra gruplar bir araya getirilerek tüm öğrencilerin etkileşimi sağlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin arttığı gözlenmiştir.

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulmuştur. Bu doğrultuda okuma kavramı ele alınmış, okumanın amaçları, okuduğunu anlama öğretimi, eleştirel okuma, okuma motivasyonu ve EKO'ya yönelik bilgiler verilmiştir. Bölüm, araştırmanın kuramsal alt yapısı ve literatürden ilgili çalışmmalar ile sonlandırılmıştır. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, uygulama süreci ve geçerlik güvenirlik çalışmaları ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; bir araştırmacı veya araştırma ekibinin anlama ve doğrulamanın genişlik ve derinliğe sahip olması amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının unsurlarını (bakış açıları, veri toplama ve analiz etme yöntemleri, çıkarım tekniklerinin kullanımı gibi) birleştirmesidir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007).

Brayman (2006) karma yöntem araştırmalarının gerekçelerini; "üçgenleme veya daha yüksek geçerlik, dengeleme, tamamlama, süreç, farklı araştırma soruları, açıklama, beklenmedik sonuçlar, araç geliştirme, örnekleme, kabul edilebilirlik (güvenirlik), bağlam, örnekle açıklama, bulguların yararı ya da kullanışlığının geliştirilmesi, onaylama ve keşfetme, görüş geçerliği ve nitel ve nicel bulguları geliştirme ve oluşturma" biçiminde sıralamıştır.

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırmanın güçlü yönlerini ortaya çıkarma (dengeleme), farklı araştırma sorularına yanıt bulma (farklı araştırma soruları) ve alana kapsamlı bilgiler sunma (tamamlama) ile bulguların bütünlüğünü artırmak (güvenirlik) ve nicel sonuçları örneklendirmek için nitel verileri kullanmak (örnekle açıklama) amacıyla karma yöntem kullanılmıştır.

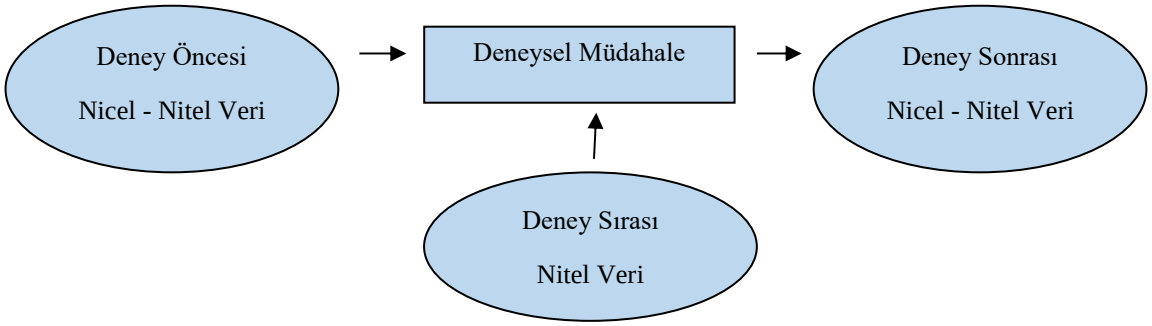
Karma yöntem araştırmalarına yönelik sınıflandırmalarda nitel ve nicel yönelimlerin zamanlaması (sıralı, eş zamanlı) önceliği (desen türü) ve boyutları (ağırlıklı olarak düşünülen desen türü) dikkate alınmaktadır (Plano Clark ve Ivankova, 2018, s. 119). Karma yöntem araştırmaları; *Temel Karma Yöntem Tasarımları* (Yakınsayan Paralel Karma, Açımlayıcı Paralel Karma ve Keşfedici Paralel Karma) ve *Gelişmiş Karma Yöntem Tasarımları* (İç İçe Karma Yöntemler, Dönüştürücü Karma Yöntemler ve Çok Aşamalı Karma Yöntemler) olarak sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2017, ss. 220-221; Creswell ve Plano Clark, 2018, ss. 76-115). *Bu araştırmada, katılımcıların bakış açılarından deneysel bulguları anlama, deneysel*

verilerle bireylerin bakış açılarının birleştirilmiş veya sıralı bir şekilde dâhil edildiği yöntem olan iç içe karma yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2017, s. 231). Bu yöntemde amaç, nitel ve nicel verileri eş zamanlı ya da sıralı bir biçimde toplamaktır; ancak bir veri türünün diğerini desteklemesi esastır. Literatürde daha sık nitel verilerin nicel desene eklenmesi görülmektedir (Creswell, 2019, s. 710). Bu araştırmada da nitel verilerin nicel desene eklenmesi esas alınmıştır.

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan EKO uygulamalarının etkileri incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel (quasi-experimental) desen ve nitel boyutu durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 283). Fraenkel ve Wallen (2006)'e göre, deneysel yöntem, değişkenin etkilerini gözlemlemede ve uygun kullanıldığında neden sonuç ilişkilerini test etmede en geçerli ve güvenilir yoldur (Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014, s. 195). Bu araştırma, uygulanan ölçeklerin ön test puanları ve demografik değişkenler açısından eşitlenmiş gruplardan seçilen deney ve kontrol grupları ile yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Ayrıca uygulayıcı kaynaklı bir faktörün araştırmaya etki etmesi istenmediği için araştırma, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Uygulama sürecini, öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin düşüncelerini anlamak için araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015, s. 97). Araştırma sürecinin akış şeması aşağıdaki gibidir.



Şekil 3.1: Araştırma süreci akış şeması (Creswell, 2019, s. 45).

Deney öncesinde uygulama planları hazırlanmış, ön testler uygulanmış, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubu öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Deneysel müdahale sırasında nitel veriler toplanmıştır. Deney sonrasında, son testler uygulanmış ve nitel veriler toplanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken veri toplama araçlarını geliştirme ve deneysel işlem süreçleri dikkate alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu seçiminde iki ayrı yol izlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını geliştirme aşamasında, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde amaç, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkarılarak problemi geniş çerçevede betimlemektir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı resmî okullarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama ölçeği için hazırlanan formların uygulandığı katılımcılara ilişkin istatistik bilgiler şu şekildedir:

Birinci metnin birinci pilot uygulaması; Diyarbakır il merkezinde bulunan 4 ilkokulda 30'u üçüncü sınıf, 40'ı dördüncü sınıf düzeyinde toplam 70 öğrenci ile yapılmıştır. İkinci pilot uygulama ise Diyarbakır il merkezinde bulunan 5 ilkokul ve 2 ortaokulda, toplam 81 öğrenci (46 kız, 35 erkek) ile yapılmıştır. 81 öğrencinin, 26'sı 3.sınıf (% 32,1); 29'u 4. sınıf (% 35,8) ve 26'sı 5. sınıf (% 32,1) öğrencilerinden oluşmaktadır.

İkinci metnin birinci pilot uygulaması; Diyarbakır il merkezinde bulunan 4 ilkokulda 37'si üçüncü sınıf, 30'u dördüncü sınıf düzeyinde toplam 67 öğrenci ile yapılmıştır. İkinci pilot uygulama ise Diyarbakır il merkezinde bulunan 2 ilkokul ve 1 ortaokulda, toplam 78 öğrenci (41 kız, 37 erkek) ile yapılmıştır. 78 öğrencinin, 39'u 3.sınıf (% 50); 30'u 4. sınıf (% 38,5) ve 9'u 5. sınıf (% 11,5) öğrencilerinden oluşmaktadır. Eleştirel okuma testi ve okuma motivasyonu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığı araştırmaların katılımcılarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri tablo 3.1'de sunulmuştur:

Tablo 3.1: Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve sosyo-ekonomik düzeyleri.

		Eleştirel Okuma Testi		**Okuma Motivasyonu Ölçeği**	
		N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	342	52,3	225	52,1
	Erkek	312	47,7	207	47,9
	Toplam	**654**	**100,0**	**432**	**100**
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	81	12,4	73	16,9
	4. Sınıf	441	67,4	252	58,3
	5. Sınıf	132	20,2	107	24,8
	Toplam	**654**	**100,0**	**432**	**100**
Sosyo-ekonomik Düzey	Alt	229	35	161	37,2
	Orta	157	24	120	27,8
	Üst	268	41	151	35
	Toplam	**654**	**100,0**	**432**	**100,0**

Araştırmanın deneysel işlem aşamasında çalışma grubu, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan (Büyüköztürk vd., 2014) amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için il millî eğitimden izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülmüştür. Bir okul müdürü araştırmayı desteklediğini belirterek araştırmacıyı 4 sınıf öğretmeni ile görüştürmüştür. Bu öğretmenlere araştırma süreci anlatılmış ve araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden ikisi araştırmaya katılmakta istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıfların düzeylerini belirlemek, deney ve kontrol gruplarını atayabilmek için ön testler yapılmıştır. Ön test sonuçlarının analizinde Mann - Whitney U testi yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıflardan rastgele biri deney diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın deneysel aşamasında çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde resmî bir ilkokulda bulunan 20’si deney ve 20’si kontrol olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ait tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilişkin tanımlayıcı istatistik verileri.

		Deney		Kontrol	
		N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	9	45	8	40
	Erkek	11	55	12	60
	Toplam	20	100	20	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	1	5	0	0
	Ortaokul	4	20	3	15
	Lise	15	75	17	85
	Toplam	20	100	20	100
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	2	10	1	5
	Lise	16	80	16	80
	Üniversite	2	10	3	15
	Toplam	20	100	20	100
Anne Mesleği	Ev Hanımı	18	90	17	85
	İşçi	1	5	1	5
	Serbest Meslek	1	5	2	10
	Toplam	20	100	20	100
Baba mesleği	Memur	0	0	1	5
	İşçi	7	35	5	25
	Esnaf	10	50	12	60
	Serbest Meslek	3	15	2	10
	Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin % 45'inin kız, % 55'inin erkek ve kontrol grubundaki öğrencilerin % 40'ının kız, % 60'ının erkek olduğu; deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumunun % 5 ilkokul, %20 ortaokul ve % 75 lise; kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumunun % 15 ortaokul ve % 85 lise; deney grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumunun % 10 ortaokul, % 80 lise ve % 10 üniversite, kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumunun % 5 ortaokul, % 80 lise ve % 15 üniversite olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin % 90'ının, kontrol grubundaki öğrencilerin % 85'inin annesi ev hanımıdır. Deney grubundaki öğrencilerin % 50'sinin, kontrol grubundaki öğrencilerin % 60'ının baba mesleği esnaf olarak görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçları verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel veri toplama boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen, okuduğunu anlama ölçeği, eleştirel okuma testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Ölçeğinin puanlanmasında Akyol (2011)'un uyarladığı Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarının geliştirilmesi, süreci detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

3.3.1.1. Yanlış Analizi Envanteri

Okuduğunu anlama becerisine ait verilerin toplanmasında Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2011) tarafından uyarlanan Yanlış Analizi Envanteri'nden yararlanılmıştır. Bu envantere göre basit anlamaya dayalı sorulardan en yüksek 2, en düşük 0 puan alınırken, derin anlamaya yönelik sorulardan en yüksek 3, en düşük 0 puan alınabilmektedir (Baştuğ, Akyol, 2012). Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf düzeyinde iki metin belirlenmiştir. Her bir metne ilişkin iki basit, üç derin anlamaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşan toplam beş soruluk bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, ön test-son test olarak uygulanmıştır.

3.3.1.2. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Araştırmacı tarafından ilkokul 4. sınıf düzeyinde 6 metin belirlenmiştir. Metinlere yönelik basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorular hazırlanmıştır. Soru sayısı her bir metin için en az 6, en fazla 14 basit anlama ve en az 9 en fazla 16 derin anlama olacak biçimde düzenlenmiştir. Soruların hazırlanmasında Bloom ve Barret Taksonomileri dikkate alınmıştır. Hazırlanan metinler 2' si alan uzmanı akademisyen, 4'ü sınıf öğretmeni, 1'i Türkçe öğretmeni ve 1'i edebiyat öğretmeni olmak üzere 8 uzmana gösterilip görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda, 2 metnin içeriğinin çocukların seviyelerine uygun olmadığı ve metinlerin uzun olduğu kanaatine varılmıştır. Kalan dört metinden ikisinde kısaltmaya gidilmiştir. Seçilip kısaltılan ve soru sayıları sınırlandırılan (basit anlama 5, derin anlama 5 olacak biçimde) metinlerin son hâli İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler tarafından incelenmiş ve metinler ile metinlere yönelik oluşturulan soruların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda metinler tekrar gözden geçirilmiş, metinlerde kısaltmalar yapılmış ve metinlerin başlıkları silinmiştir. Metinlere yönelik soruların bir kısmı

tamamen değiştirilmiş bir kısmı da çıkarılmıştır. Son durumda, "Arkadaşlar" (1. metin) adlı metin için basit anlama düzeyinde 3, derin anlama düzeyinde 6 soru oluşturulmuştur. "İcat Nasıl Yapılır?" (2. metin) adlı metin için ise, basit anlama düzeyinde 3 ve derin anlama düzeyinde 5 soru oluşturulmuştur.

Pilot Uygulama: Okuduğunu anlama ölçeği için pilot uygulamalar gönüllü öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin de onayı alınarak yapılmıştır. Ölçek formlarının bir bölümü sınıf öğretmenleri gözetiminde diğer bir bölümü ise araştırmacı gözetiminde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere her bir metin için otuzar dakika süre verilmiştir. Uygulamalar sırasında bu sürenin yeterli geldiği görülmüştür.

Pilot uygulamalar Diyarbakır il merkezinde sosyo-ekonomik açıdan alt ve üst sınıfların yer aldığı 2 ilçede toplam 4 okulda yapılmıştır. Pilot uygulamalara ilkokul 4. sınıf düzeyinde toplam 76 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin % 46,05'i kız (35) ve % 53,95'i (41) erkektir.

Ölçek formunun uygulanması aşamasında öğrenciler gözlemlenmiş ve öğrencilerden gelen sorular nitel veri olarak saklanmıştır. Metinlerin pilot uygulama analizleri sırasında şöyle bir yol izlenmiştir;

- Formların her biri numaralandırılmıştır.
- Sorular için cevap anahtarı oluşturulmuştur.
- Formlar cevap anahtarı doğrultusunda değerlendirilmiştir.
- Formlar tarafsız bir uzman tarafından puanlanmıştır.
- Araştırmacının yapmış olduğu puanlama ile tarafsız uzmanın yapmış olduğu puanlama karşılaştırılmıştır.
- Karşılaştırmada görüş ayrılığı olan maddeler görüşülmüş ve ortak karar doğrultusunda puanlama yapılmıştır.
- Puanlar sosyal bilimlede kullanılan istatistik programı olan SPSS 26 (Statistical Package for the Social Sciences) programına yüklenmiş ve analizleri yapılmıştır.

Birinci Metin için Pilot Uygulama Analizleri: Yanlış veri girişi olup olmadığını kontrol etmek için verilerin sıklıklarına bakılmıştır. Veri sıklık tabloları ve puanların incelenmesi sonucunda yanlış ya da eksik veri girişinin olmadığı görülmüştür.

Örneklemin homojen olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için metne yönelik basit anlama ve derinlemesine anlama sorularının

ortalaması alınmıştır. Ortalamalara göre örneklem durumu aşağıda Tablo 3.3'te verildiği gibidir.

Tablo 3.3: Birinci metin için örneklemin dağılımı.

		İstatistik	Std. Sapma
Basit ortalama	Ortalama	1,5299	,09140
	Çarpıklık	-,940	,378
	Basıklık	-,066	,741
Derin ortalama	Ortalama	1,1624	,11609
	Çarpıklık	,111	,378
	Basıklık	-,783	,741

Tablo 3.3'te basit anlamaya yönelik basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerinin basit ortalama için -.940 ve -.066 derin ortalama için ise -.783 ve .111 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1.5 -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Metne yönelik sorulara verilen yanıtlardan alınabilecek maksimum puan ile yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Birinci metne yönelik sorular, sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri.

Soru Düzeyi	Soru	N	Mak.	Ort.	SS
Basit 1	Cem neden yeni bir okula başlamış?	39	2	1,49	0,85
Basit 2	Cem'in babasının şirketinin adı nedir?	39	2	1,49	0,85
Basit 3	Cem'in okulda edindiği arkadaşı kimdir?	39	2	1,62	0,78
Derin 4	Bu metinde Tuna'nın hatalı olduğunu düşündüğünüz davranışı nedir?	39	3	1,38	1,04
Derin 5	Gerçek hayatta Sibi gibi bir arkadaşınız mı olsun yoksa insan bir arkadaşınız mı olsun istersiniz? Neden?	39	3	1,97	1,18
Derin 6	Cem "Kitaplarım var. Onlar benim en iyi arkadaşlarım." sözleri ile ne demek istemiş olabilir?	39	3	1,05	0,94
Derin 7	Bu metin için en uygun başlık sizce ne olabilir? Neden?	39	3	0,85	0,90
Derin 8	Cem'in utangaç bir çocuk olduğunu söyleyebilir miyiz? Evet, söyleyebiliriz. Çünkü.... Hayır, söyleyemeyiz. Çünkü...	39	3	1,23	1,39
Derin 9	Bu metnin ana fikri nedir?	39	3	0,49	1,07

Tablo 3.4'te basit anlamaya yönelik soruların derin anlama sorularına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Uygulamalar sırasında cevabı; "Evet, söyleyebiliriz. Çünkü..." ya da "Hayır, söyleyemeyiz. Çünkü..." biçiminde olan sorunun öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, uygulayıcının açıklama yaptıktan sonra öğrencilerin soruyu

anladıkları görülmüştür. Bu sorunun sorulmadığı sınıflarda ise öğrencilerin her iki seçeneği de doldurdukları görülmüştür. Bu nedenle bu sorunun ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Ölçeğin kullanışlı olması amacıyla son durumda, basit anlamaya yönelik 2 (basit1-basit2), derin anlamaya yönelik 3 (derin5-derin7-derin9) soru olmak üzere toplam 5 soru seçilmiştir.

İkinci Metin için Pilot Uygulama Analizleri: Yanlış veri girişi olup olmadığını kontrol etmek için verilerin sıklıklarına bakılmıştır. Veri sıklık tabloları ve puanların incelenmesi sonucunda yanlış ya da eksik veri girişinin olmadığı görülmüştür. Örneklemin homojen olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için metne yönelik basit anlama ve derinlemesine anlama sorularının ortalaması alınmıştır. Ortalamalara göre örneklem durumu aşağıda Tablo 3.5'te verildiği gibidir.

Tablo 3.5: İkinci metin için örneklemin dağılımı.

		İstatistik	**Std. Sapma**
Basit ortalama	Ortalama	1,5856	,06381
	Çarpıklık	-,499	,388
	Basıklık	-,778	,759
Derin ortalama	Ortalama	1,5856	,06381
	Çarpıklık	,325	,388
	Basıklık	-,433	,759

Tablo 3.5'te basit anlamaya yönelik basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerinin basit ortalama için -.778 ve -.499 derin ortalama için ise -.433 ve .325 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1.5 -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Metne yönelik sorulara verilen yanıtlardan alınabilecek maksimum puan ile yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: İkinci metne yönelik sorular, sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri.

Soru Düzeyi	Soru	N	Mak.	Ort.	SS
Basit 1	Metne göre narenciye sıkacağı neden icat edilmiştir?	37	2	1,51	0,61
Basit 2	Metinde doğadan ilham alınarak yapılan hangi icattan söz ediliyor?	37	2	1,24	0,98
Basit 3	Ampulü bulmak için 1000 deneme yapan bilim insanı kimdir?	37	2	0,76	1,01
Derin 4	Bir icadın şans eseri ortaya çıkması sizce mümkün mü? Neden böyle düşünüyorsunuz?	37	3	1,51	0,87
Derin 5	Bu metin için en uygun başlık sizce ne olabilir? Neden?	37	3	0,86	1,29
Derin 6	Bu metnin ana fikri nedir?	37	3	1,51	1,17
Derin 7	Siz de yazar gibi bir kimsenin defteri ve kalemi olmadan mucit olamayacağını düşünüyor musunuz? Evet, düşünüyorum. Çünkü.... Hayır, düşünmüyorum. Çünkü...	37	3	1,51	1,10
Derin 8	Bir mucidin sahip olması gereken en önemli kişilik özellikleri nelerdir? Neden böyle düşündüğünüzü yazar mısınız?	37	3	1,51	0,61

Tablo 3.6'da basit anlamaya yönelik soruların derin anlama sorularına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Uygulamalar sırasında cevabı; "Evet, söyleyebiliriz. Çünkü..." ya da "Hayır, söyleyemeyiz. Çünkü..." biçiminde olan soruya ilişkin birinci metinde yaşanan problemin aynısı (soru öğrenciler tarafından anlaşılmamış, ekstra bir açıklamaya gerek duyulmuştur) bu metinde de yaşanmıştır. Bu nedenle bu sorunun (derin7) da ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ayrıca derin anlamayı ölçen 8. soruya "metne göre" ibaresi eklenerek soru, yeniden düzenlenmiştir.

Ölçeğin kullanışlı olması amacıyla son durumda, basit anlamaya yönelik 2 (basit1-basit2), derin anlamaya yönelik 3 (derin5-derin6-derin8) soru olmak üzere toplam 5 soru seçilmiştir.

İkinci Pilot Uygulamalar: Birinci pilot uygulamalarda olduğu gibi ikinci pilot uygulamalarda da ölçek formlarının bir bölümü sınıf öğretmenleri gözetiminde diğer bir bölümü ise araştırmacı gözetiminde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere her bir metin için otuzar dakika süre verilmiştir. Uygulamalar sırasında bu sürenin öğrencilere fazla geldiği ve ortalama yirmişer dakikanın yeterli olduğu görülmüştür.

Ortaokullarda şube öğretmenleri öğretim programını yetiştirmekte güçlük yaşadıklarını, uygulamayı derslerinde gerçekleştiremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum anlayışla karşılanmış ve gönüllü öğretmenlerin sınıflarında formlar dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllü öğrencilerden formları evde doldurup getirmeleri istenmiştir. Öğrencilere dağıtılan formlar ertesi gün öğrencilerden teslim alınmıştır.

Veri toplama sürecinde yüz yüze eğitime ara verildiği için araştırma kapsamında belirlenen bir okulun öğrencilerine ulaşılamamıştır. Bir başka okulun öğrencilerine de formlar dağıtılmış ancak teslim alınamamıştır. Söz konusu okulun müdüründen iki hafta sonra 7 form teslim alınmış ve bu formlar da analizlere dâhil edilmiştir.

Birinci metnin 2. pilot uygulaması Diyarbakır il merkezinde bulunan 5 ilkokul ve 2 ortaokulda, toplam 81 öğrenci (46 kız, 35 erkek) ile yapılmıştır. 81 öğrencinin, 26'sı 3.sınıf (% 32,1); 29'u 4. sınıf (% 35,8) ve 26'sı 5. sınıf (% 32,1) öğrencilerinden oluşmaktadır. Metne yönelik sorulara verilen yanıtlardan alınabilecek maksimum puan ile yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Birinci metne yönelik sorular ve sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri.

Soru Düzeyi	Soru	N	Mak.	Ort.	SS
Basit 1	Cem neden yeni bir okula başlamış?	81	2,00	1,65	0,76
Basit 2	Cem'in babasının şirketinin adı nedir?	81	2,00	1,75	0,66
Derin 1	Gerçek hayatta Sibi gibi bir arkadaşınız mı olsun yoksa insan bir arkadaşınız mı olsun istersiniz? Neden?	81	3,00	2,43	1,01
Derin 2	Bu metin için en uygun başlık sizce ne olabilir? Neden?	81	3,00	1,48	1,21
Derin 3	Bu metnin ana fikri nedir?	81	3,00	0,33	0,84

Tablo 3.7'de incelendiğinde öğrencilerin basit anlamaya ilişkin sorulardan en fazla 2 ve derin anlamaya ilişkin sorulardan en fazla 3 puan alabilecekleri görülmektedir. Ayrıca basit anlamaya yönelik soruların derin anlama sorularına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve derin anlamaya yönelik sorulardan en düşük ortalamaya sahip olan sorunun, metnin ana fikrine yönelik soru olduğu görülmektedir.

İkinci metnin 2. pilot uygulaması Diyarbakır il merkezinde bulunan 2 ilkokul ve 1 ortaokulda, toplam 78 öğrenci (41 kız, 37 erkek) ile yapılmıştır. 78 öğrencinin, 39'u 3.sınıf (% 50); 30'u 4. sınıf (% 38,5) ve 9'u 5. sınıf (% 11,5) öğrencilerinden oluşmaktadır. Metne yönelik sorulara verilen yanıtlardan alınabilecek maksimum puanlar ile yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: İkinci metne yönelik sorular ve sorulara verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri.

Soru Düzeyi	Soru	N	Mak.	Ort.	SS
Basit 1	Metne göre narenciye sıkacağı neden icat edilmiştir?	78	2,00	1,6410	0,77249
Basit 2	Metinde doğadan ilham alınarak yapılan hangi icattan söz ediliyor?	78	2,00	1,2308	0,97931
Derin 1	Bu metin için en uygun başlık sizce ne olabilir? Neden?	78	3,00	1,2179	1,05249
Derin 2	Bu metnin ana fikri nedir?	78	3,00	0,7564	0,96948
Derin 3	Metne göre bir mucidin sahip olması gereken en önemli kişilik özellikleri nelerdir? Neden böyle düşündüğünüzü yazar mısınız?	78	3,00	0,6026	0,88772

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğrencilerin basit anlamaya ilişkin sorulardan en fazla 2 ve derin anlamaya ilişkin sorulardan en fazla 3 puan alabilecekleri görülmektedir. Ayrıca basit anlamaya yönelik soruların derin anlama sorularına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve derin anlamaya yönelik sorulardan en düşük ortalamaya sahip olan sorunun, çıkarımda bulunmayı gerektirecek sorular olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için hazırlanan ve iki pilot uygulama ile son şekli verilen formlar, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında görev yapan akademisyenler (3 akademisyen) ile 4 sınıf öğretmeni, 1 edebiyat ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından tekrar incelenmiş ve uzmanlarca uygun bulunmuştur. Ölçeğin nihai şekli EK-5'te verilmiştir.

3.3.1.3. Eleştirel Okuma Testi

Özgün bir ölçeğin geliştirilmesi birçok aşamayı içermektedir (Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Erkuş, 2016). Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar şunlardır;

- İhtiyaç belirleme
- Literatür tarama
- Madde havuzu oluşturma
- Uzman görüşü alma (Kapsam geçerliliği)
- Teste ilk şeklini verme
- Örneklem grubunu belirleme
- Ön deneme uygulamalarını yapma (klinik mülakatlar)
- Klinik mülakat analizleri doğrultusunda uzman görüşleri alma
- Pilot uygulama
- Pilot uygulama ve istatiksel analizler yapma
- Uzman görüşü alma
- Teste nihai halini verme
- Yeni ve daha büyük bir örnekleme uygulama

- Ölçeğin yapısal özelliklerini belirleme

Araştırmada, eleştirel okuma becerisindeki gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından eleştirel okuma testi geliştirilmiştir. Bu testin geliştirilmesinde öncelikle ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve kullanılan ölçekler belirlenmiştir. Eleştirel okuma becerisini ölçmeye ilişkin olarak ulaşılan ulusal ölçeklerin (Ünal, 2006; Karadeniz, 2014; Köse, 2006; Söylemez, 2015; Okur, 2019; Karabay, 2012; Özonat, 2018) yüksek lisans ya da doktora tez çalışmalarında araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülmüştür.

Uluslararası literatürde de yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracı olmamakla birlikte araştırmacılar, araştırmaları kapsamında ölçme araçları geliştirmişlerdir (Wolf, King ve Huck, 1968; Parson, 1985).

Uluslararası literatür incelendiğinde, 1967' de Ellinger, Wolf, Huck ve King tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş eleştirel okuma testine ulaşılmıştır. Test, geliştirilmeden önce eleştirel okuma becerisine ilişkin davranış listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan liste 14 uzman (Nila Banton Smith, Russell Stauffer, William Eller, Donald Cleland, Helen Robinson, Constance McCullough, Sterl Artley, Robert Ennis, William Sheldon, Albert Harris, John DeBoer, Ruth Strickland, David Russell ve Roy Kress) görüşüne sunulmuştur. Sonuç olarak okuma uzmanları eleştirel okuma becerilerini; *anlama ve mantık yürütme becerileri, genel doğruluğu belirleme becerileri* ve *yazınsal (edebî) analiz becerileri* olmak üzere 3 gruba ayırmışlardır.

Anlama ve mantık yürütme becerileri; öncüllerden sonuç çıkarmayı, metindeki mantık hatalarını ve ikna etme yollarını fark etmeyi içermektedir. Genel doğruluğu belirleme becerileri; kaynakların karşılaştırılması ve değerlendirilmesini, yazarın yetkinliğini ve bakış açısını değerlendirmeyi, metindeki çelişkileri ortaya çıkarmayı içermektedir. Son olarak yazınsal (edebî) analiz ise hikâye yapısının, temanın, ortamın, karakterlerin yapısını değerlendirmeyi içermektedir.

Üç yıllık bir çalışmadan sonra son şeklini alan testin üç formu oluşturulmuştur. İlk form birinci sınıflara (okuma seviyesi düşük öğrenciler için öğretmenler tarafından okunarak uygulanmaktadır), ikinci form iki ve üçüncü sınıflara, üçüncü form da dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflara yöneliktir. Test güz döneminde 3527 öğrenciye, bahar döneminde ise 2143 öğrenciye uygulanmıştır. Madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliği .72 ile .86 arasında değişmektedir.

Ellinger, Wolf, Huck ve King (1967) tarafından geliştirilen testin üç formu ile bu test kuramsal çerçeve kabul edilerek Parson (1985) ve Karabay (2012) tarafından geliştirilen testlerdeki okuma parçaları ve sorular gözden geçirilmiştir. Eleştirel okuma becerileri olarak sınıflandırılan anlam ve mantık, genel doğruluk, yazınsal (edebî) analiz kategorilerine uygun sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Anlam ve mantık kategorisinde; benzetmedeki (analojileri) yanlışlıkları fark etme 2, genellemeler yapma 3, sonuç çıkarma, örtük mesajı fark etme 7 ve kelimelerin kullanımı 3 olmak üzere toplam 15 soru hazırlanmıştır. Genel doğruluk kategorisinde; farklı bakış açılarını fark etme 5, kaynağın güvenirliği, farklı kaynakları karşılaştırma 4, konu ile ilgili bilgileri seçme 4 ve bilginin yeterliliğini belirleme 3 olmak üzere toplam 16 soru hazırlanmıştır. Yazınsal (edebî) analiz kategorisinde ise metnin tema, karakterler ve yapısını değerlendirmeyi içeren toplam 12 soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan deneme formu, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler tarafından hem ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Aynı form 4 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 edebiyat öğretmenine sunularak sınıf düzeyine uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda test tekrar gözden geçirilmiştir. Genel doğruluk, sonuç çıkarma, farklı bakış açılarını fark etme ve edebî analiz kategorilerinden birer soru olmak üzere toplam 4 soru testten çıkarılmıştır. Testteki diğer bazı sorularda seçenekler ya düzeltilmiş ya da tamamen değiştirilmiştir. Sonuçta, eleştirel okuma becerisine yönelik bütün amaçları içeren toplam 39 soruluk deneme formu hazırlanmıştır.

Formun son hâli İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler tarafından incelenmiş ve deneme formundan önce klinik mülakat yapılması uygun görülmüştür.

Eleştirel Okuma Testi Klinik Mülakat: Testler standart akademik bilgi düzeyini belirlemek için tasarlandığından, öğrencilerin düşüncelerindeki temel unsurları tespit etmekte başarısız olabilmektedir (Clement, 2000). Klinik mülakat, bilgi yapılarının ve akıl yürütme süreçlerinin biçimini incelemek için Piaget (1975) tarafından tasarlanan bir tekniktir (Ginsburg, 1981). Klinik mülakat, bir sorunun/ problemin çözülürken veya çözüldükten hemen sonra nasıl çözüldüğüne ilişkin olarak araştırmacı ile görüşmeci arasında yapılan mülakattır (Koichu ve Harel 2007).

Klinik mülakat süreci, araştırmacının açıklamalarıyla başlar, görüşmecinin sorunu/ problemi çözmesi ile devam eder ve görüşmecinin düşünme sürecini derinlemesine anlamak için ona sorulan yeni sorularla sürdürülür (Hunting, 1997) çünkü amaç, bireyin düşünme sürecini derinlemesine anlamaktır (Bowman, Donovan ve Burns 2000). Bu bağlamda görüşmecinin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi için açık uçlu sorular kullanılır. Her bir görüşmeciye yanıtları doğrultusunda farklı sorular sorulabilir (Hunting, 1997).

Geliştirildiği tarihten sonra yapılan pek çok araştırma bulgusu, bu tekniğin öğrencilerde farklı bakış açılarını desteklediğini göstermektedir (Schoenfeld, 2002; akt. Koichu ve Harel 2007).

Deneme formu hazırlanan eleştirel okuma testinin çözümünde öğrencilerin nasıl bir yol izlediklerini, sorulardaki olası hataları, soruların çözümünde karşılaştıkları problemler ile soruların çözümünde öğrencilerin ilişkilendirme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla klinik mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Klinik mülakata başlamadan önce öğrencilerle vakit geçirilmiş ve araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Mülakatlardan önce öğrencilere Eleştirel okuma testi verilmiş ve öğrencilerden çözmeleri istenmiştir. Test çözüldükten sonra öğrencilerden, her bir soruyu nasıl çözdüklerini anlatmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere, “Bana bu soruyu nasıl çözdüğünü anlatabilir misin?”, “Diğer seçenekleri neden eledin?”, “Bu seçeneğe nasıl karar verdin?” “Bu söylediklerin ne anlama geliyor?”, “Cevabının gerekçesi nedir?” vb. sorular yöneltilmiştir.

Klinik mülakatlara katılacak 14 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden bu öğrencilere uygun oldukları bir zaman diliminde eleştirel okuma testi verilerek çözmeleri istenmiştir. Eleştirel okuma testi için ideal süreyi belirlemek amacıyla her öğrencinin testi ne kadar sürede çözdüğü not alınmıştır. Eleştirel okuma testini çözen

öğrencilerle klinik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Testi çözen öğrencilerden ikisi klinik mülakatı başlangıçta kabul etmiş olsalar da testi çözdükten sonra klinik mülakattan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci de mülakat sırasında şehir dışına çıkma gerekçesiyle çağrılmış ve klinik mülakat tamamlanamamıştır. Söz konusu olan bu üç öğrencinin çözmüş oldukları testler bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Klinik mülakatların bir kısmı öğrencilerin evlerinde, bir kısmı da öğrencilerin yaşadığı evlerin bahçelerinde yapılmıştır. Klinik mülakat öncesinde araştırmanın amacı öğrencilere tekrar hatırlatılmıştır. Öğrencilerin onayı alındıktan sonra, mülakatlar veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınmıştır.

Klinik mülakatlara katılan öğrencilere kod isimler verilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, testi çözme süreleri ve mülakat süreleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Klinik mülakat katılımcı bilgileri.

İsim	Sınıf	Testi Çözme Süresi	Mülakat Süresi
Yahya	5. sınıf	33 dakika	41.05
Esin	5. sınıf	30 dakika	1.09.20
Asya	5. sınıf	25 dakika	34.46
Elif	5. sınıf	35 dakika	34.33
Roza	5. sınıf	51 dakika	46.34
Umut	5. sınıf	36 dakika	39.55
Kübra	5. sınıf	40 dakika	25.33 (yarım kaldı)
Âmine	4. sınıf	55 dakika	43.18
Yusuf	4. sınıf	49 dakika	1.00.05
Eren	4. sınıf	30 dakika	50.19
Doğa	4. sınıf	45 dakika	1.00.17
Yaz	4. sınıf	39 dakika	1.05.51
Yağmur	4. sınıf	60 dakika	Mülakatı reddetti
Muhammet	4. sınıf	35 dakika	Mülakatı reddetti

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi farklı sınıf düzeylerinde 14 öğrenciye ulaşılmıştır. Eleştirel okuma testinin en kısa 25 dakika (Asya), en uzun 60 dakikada (Yağmur) çözüldüğü görülmüştür. Bu durumda 39 soruluk test için ideal süre (25+60):2 (Seçer, 2015; s. 70) biçiminde hesaplanarak 40 dakika olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma testindeki sorulara verdiği cevapların doğru, yanlış ya da boş bırakılan sorulara ilişkin dağılımı Tablo 3.10'da görüldüğü gibidir.

Tablo 3.10: Öğrencilerin verdiği cevapların doğru (D), yanlış (Y) ya da boş bırakılan (B) sorulara ilişkin dağılımı.

Öğrenci / Soru No	Yahya	Esin	Asya	Elif	Roza	Umut	Âmine	Yusuf	Eren	Doğa	Yaz
1	B	Y	Y	D	Y	B	B	D	Y	D	D
2	D	D	D	D	Y	D	Y	D	D	D	D
3	Y	D	D	D	Y	Y	D	D	D	D	D
4	D	D	D	D	D	D	D	D	D	Y	D
5	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	Y
6	D	D	B	Y	Y	Y	D	D	D	Y	D
7	D	D	D	D	Y	Y	D	Y	D	D	Y
8	D	D	B	D	Y	Y	Y	D	Y	Y	Y
9	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
10	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
11	D	Y	Y	Y	Y	D	D	Y	D	B	Y
12	D	D	D	D	Y	D	D	Y	Y	D	D
13	D	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	D
14	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	D	D
15	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	Y	D
16	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	Y	D
17	D	D	D	Y	Y	Y	D	D	D	D	Y
18	D	D	D	Y	D	Y	Y	Y	Y	Y	D
19	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
20	D	D	D	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
21	D	D	B	D	Y	Y	D	Y	Y	Y	D
22	D	D	D	D	Y	Y	Y	Y	D	Y	D
23	D	Y	Y	D	Y	Y	Y	Y	D	D	Y
24	D	Y	D	Y	Y	B	D	D	D	Y	D
25	Y	D	D	Y	Y	B	B	B	Y	Y	B
26	D	D	D	Y	Y	D	Y	Y	Y	Y	D
27	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
28	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
29	D	Y	D	D	Y	D	Y	D	D	D	Y
30	D	D	D	D	D	Y	Y	Y	Y	D	D
31	D	Y	Y	Y	B	Y	Y	Y	Y	Y	D
32	D	D	D	D	Y	D	Y	D	D	Y	D
33	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	Y	D
34	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	D	D
35	D	D	D	Y	D	D	D	D	D	D	D
36	D	Y	D	D	D	D	D	D	D	D	Y
37	D	Y	D	D	Y	Y	Y	D	Y	Y	D
38	D	D	D	D	Y	D	D	D	D	D	D
39	D	Y	D	D	Y	Y	D	Y	Y	Y	D

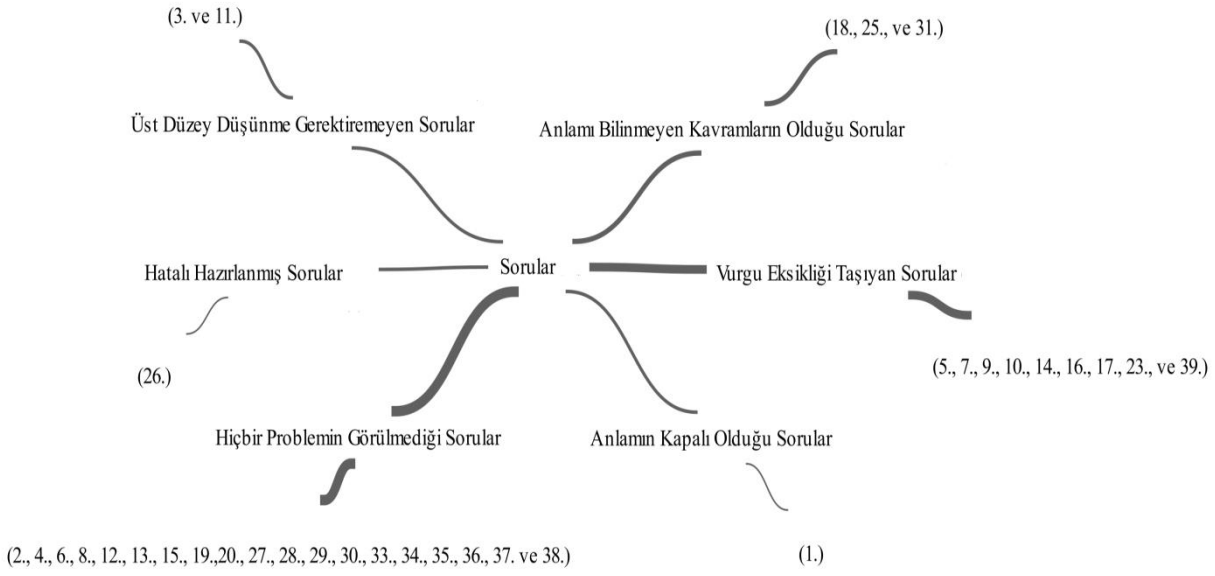
Öğrencilerle yapılan klinik mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem benzer verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek, anlaşılır bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Klinik mülakatların kayıtları bilgisayarda Word programı ile yazıya aktarılmıştır. Oluşturulan Word dosyası ile kayıtlar sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmana verilmiş ve kayıtlar ile yazılı form arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir.

Klinik görüşme verileri araştırmacı ve eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın aynı kodları kullanması görüş birliği, farklı kodları kullanması görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın ayrı ayrı yapmış oldukları kodlamalar karşılaştırarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular, doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Bulguların yorumlanması ise öğrenci görüşlerinin genel olarak değerlendirilmesi ve araştırmacının yorumları biçiminde yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar: İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen test, pilot uygulama öncesinde 11 öğrenciye çözdürülmüştür. Sorulardaki (varsa) hataların giderilmesi, öğrencilerin soruyu ele alma biçimlerinin belirlenmesi, soruların çözümünde kullanılan zihinsel süreçlerin netleştirilmesi için söz konusu bu 11 öğrenci ile klinik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Klinik mülakatlar sırasında alınan ses kayıtlarının dökümü yapılıp içerik analizi yapılmıştır. Analizler sonucu eleştirel okuma testine ilişkin Maxqda nitel analiz programında oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2: Eleştirel okuma testi, hiyerarşik kod alt kod modeli.

Şekil 3.2 incelendiğinde "Sorular" ana temasına ilişkin olarak 6 alt temanın oluşturulduğu görülmektedir. Bu alt temalar; "anlamın kapalı olduğu, üst düzey düşünme gerektirmeyen, hiçbir problemin görülmediği, hatalı hazırlanmış, anlamı bilinmeyen kavramların olduğu ve vurgu eksikliği taşıyan" olduğu görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde, Eleştirel Okuma Testi'nde öğrenciler tarafından anlaşılan soruların yanında, hatalı, eksik ve düzeltilmesi gerekli görülen soruların da bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan klinik mülakatlar sonucu oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kimi öğrenci görüşleri ve sorularda yapılan değişiklikler aşağıda verilmiştir.

Anlamın Kapalı Olduğu Sorular (1.): Klinik mülakatlar sırasında bir sorunun öğrenciler tarafından ya hiç anlaşılmamış, ya yanlış anlaşılmış ya da tesadüfen doğru çözülmüş olduğu görülmüştür. Söz konusu olan soru ve soruya ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir:

"Erkek çocuklar aslan gibidir. Çok güçlü ve çok dayanıklıdır." Bu cümlelerdeki yanlışlık nedir?

Yaz: Herkesin bir yeteneği güçlü de olabilir güçsüz de olabilir. Erkek çocuklar her yönü ile aslana benzemezler. Bazıları güçlü olur. Bazıları güçsüz olur.

Âmine: Ben bu soruyu anlamadım.

Roza: Her erkek güçlü olamaz.

Yusuf: Nasıl bir yanlışlık?

Eleştirel Okuma Testi'nde yer alan bu soru için öncelikle düzeltme yoluna gidilmiştir. Ancak sorunun düzeltildiği hâlde yeteri kadar açık ve anlaşılır bulunamaması nedeni ile bu sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Üst Düzey Düşünme Gerektirmeyen Sorular (3. ve 11.): Klinik mülakatlar sırasında bir sorunun üst düzey düşünme becerisini gerektirmediği, sorunun cevabının metnin içinde zaten geçtiği fark edilmiştir. Söz konusu olan soru ve soruya ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir:

"Çevresini dikkatle gözlemleyen Mert, sıvıların belirli bir şekli olmadığını fark etti. Herhangi bir sıvıyı bardağa doldursa, sıvı bardağın şeklini alıyor. Kovaya doldursa kovanın, şişeye doldursa şişenin şeklini alıyor sıvı."

Buna göre Mert, sıvıların şekilleri ile ilgili nasıl bir genelleme yapabilir?

Umut: Burada da (metni gösterir) zaten anlattı.

Doğa: Mert'in dediği gibi...

Amine: Sıvıların belli bir şekli olmadığını fark etti (metinden gösterir)

Metinde açık bir biçimde sorunun yanıtı geçmektedir. Bu nedenle metinde küçük bir değişiklik yapılarak yanıt için öğrencinin çıkarımda bulunması amaçlanmıştır. Metnin son hâli, şu biçimdedir:

"Çevresini dikkatle gözlemleyen Mert, sıvı maddelerin katı maddeler gibi olmadığını fark etti. Herhangi bir sıvıyı bardağa doldursa, sıvı bardağın şeklini, kovaya doldursa kovanın ve şişeye doldursa şişenin şeklini alıyor. Oysaki katı maddeler nereye bırakılırsa bırakılsın şekilleri aynıdır."

Üst düzey düşünme beceri gerektirmeyen bir diğer soru ve bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir:

"Benim çocuğum büyük adam olacak." cümlesinde geçen "büyük adam" ile ne kastediliyor?

Yaz: Burada hiçbir şey belli olmadığı için anlam belirsiz.

Eren: Ben bunu önemli biri yaptım çünkü babam kullanıyor ama anlamını bilmiyorum.

Yahya: Büyüyünce önemli bir adam olup yeni icatlar keşfedecek anlamına geliyor.

Bu soruda "büyük adam olmak" deyimini daha önce duyan öğrencilerin düşünmeden işaretledikleri duymayan öğrencilerin ise anlamsız bulduğu görülmüştür. Öğrencilerin çıkarım yapabilecekleri bir metin de söz konusu olmadığı için sorunun Eleştirel Okuma Testi'nden çıkarılması uygun görülmüştür.

Hiçbir Problemin Görülmediği Sorular (2., 4., 6., 8., 12., 13., 15., 19.,20., 27., 28., 29., 30., 33., 34., 35., 36., 37. ve 38.): Klinik mülakatlar sırasında kimi sorularda hiçbir problemin görülmediği ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerin kullanarak soruları çözdükleri görülmüştür. Söz konusu olan kimi sorular ve bu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir.

"Ali, karnı çok acıktığı için ……"

Yukarıda verilen cümle aşağıdakilerin hangisi ile tamamlanırsa anlamda bir yanlışlık olur?

a) sebze yemeğini beğenmedi.
b) bir şeyler yemek istedi.
c) yemek saatini sordu.
d) çantasındaki keki yedi.

Elif: a seçeneği çok mantıksız geldi bana. Diğer seçenekler mantıklı.

Araştırmacı: a seçeneği neden mantıksız geldi?

Elif:Çünkü karnı acıkmış, bir şeyler bulmaya çalışıyor ama burada sebze yemeğini beğenmedi diyor.

Karnı acıkan bir çocuğun sebze yemeğini beğenmemesi birçok öğrenci için (Yaz, Umut, Yahya, Doğa, Asya, Eren) anlamsız görülmüştür. Aynı düşüncede olan bir diğer öğrenci Esin ise seçenekleri şu biçimde değerlendirmiştir.

a seçeneği doğru cevap. Çünkü Ali'nin karnı çok acıkmışsa sebze yemeğini yememesi normal bir şey değil.

b seçeneği mantıklı çünkü insan acıkınca bir şey yemek ister, bir şey atıştırmak ister.

c seçeneği mantıklı çünkü Ali çok acıkmış ve annesine yemeğin ne zaman pişeceğini sormuştur.

d seçeneği mantıklı çünkü Ali okulda olabilir, tenefüste olabilir, alıp yiyebilir.

Bu alt temada yer alan sorulara ilişkin olarak klinik mülakatta herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı için soruların olduğu şekilde Eleştirel Okuma Testi'nde yer almaları uygun görülmüştür.

Hatalı Hazırlanmış Sorular (26.): Klinik mülakatlar sırasında bir sorunun soru kökünde hata görülmüştür. Mevcut hata nedeni ile sorunun birden fazla yanıtı olabilmektedir. Söz konusu hata, soru kökünde bulunan "sence" sözcüğünden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrenci metni yorumlarken kendi önceliğini metnin kahramanı olan Duygu için de düşünebilir. Söz konusu soru aşağıda verildiği gibidir.

Arkadaşları tarafından çok sevilen Duygu, bütün yıl çalışmış ve tatili dört gözle beklemişti. Sorumluluklarını yerine getirmiş, derslerini başarıyla geçmişti. Son sınav sonucu

açıklandığında evine mutlulukla döneceğini düşünmüştü. Ancak düşündüğü kadar mutlu dönemedi. Sence Duygu'nun evine mutlu dönememesinin nedeni nedir?

a) Evini pek özlememiş.
b) Son sınavını geçememiş.
c) Evden kötü bir haber almış.
d) Metinde neden belirtilmemiş.

Soru kökünde yer alan "sence" sözcüğü çıkarılıp onun yerine "metne göre" ifadesi eklendiği zaman mevcut problemin çözüldüğü düşünülmektedir. Aksi halde a, b ya da c seçeneğinin öğrenci için doğru cevap olması mümkündür.

Anlamı Bilinmeyen Kavramların Olduğu Sorular (18., 25., ve 31.): Klinik mülakatlar sırasında bazı kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, öğrencilerin kavramı anlamadıkları için soruyu yanlış yorumladıkları ya da fikir yürütemedikleri görülmüştür. Söz konusu sorular ve sorulara ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir.

TV'de izlediği dizi Mert'in Osmanlı Devleti'ne olan ilgisini artırmıştır. Mert, saraya ve saraydaki yaşama ilişkin en güvenilir bilgilere nasıl ulaşabilir?

a) Magazin dergilerinden
b) Dizideki oyunculardan
c) Müzeye dönüştürülen saraylardan
d) İnternetteki herhangi bir sayfadan

Seçeneklerde geçen magazin kelimesinin anlamının öğrenciler tarafından bilinmediği görülmüştür. Öğrenciler, "magazin ne demek bilmiyorum" biçiminde bunu ifade etmişlerdir. Bu sorunun a ve b seçeneklerinde şöyle bir değişiklik uygun görülmüştür.

a) Haftalık televizyon dergilerinden
b) Dizide oynayan oyunculardan

Soruda geçen kavramın anlamının bilinmediği bir diğer soru ve soruya ilişkin öğrenci görüşleri şu biçimdedir.

Güven dün gazetede "Çağın Hastalığı" başlığını taşıyan bir haberle karşılaştı. Sence bu başlığı taşıyan haber ne ile ilgili olabilir?

a) Grip b) Görme bozuklukları c) Teknoloji bağımlılığı d) İşitme kaybı

Bu soruda geçen "çağın hastalığı" söz grubu öğrenciler tarafından anlaşılmamıştır. Ayrıca dünya genelinde yaşanan salgın öğrencileri a seçeneğine yönlendirmiştir. Covid-19'un gribal enfeksiyonla ortak yönlerinin olması öğrencileri yönlendirmiştir. Bu soruya ilişkin kimi öğrenci görüşleri şu biçimdedir.

Yahya: a seçeneği çünkü günümüzdeki gibi Korona virüs.

Doğa: Ben a diyorum. Resmen bütün insanlar grip olmuş olabilir. Çağın hastalığı ne demek bilmiyorum.

Elif: a seçeneği çünkü 2020'de de Korona çıktı. Bu da bir çağın hastalığı.

"Çağın hastalığı" söz grubunun anlamının bilinmemesi ve dünya genelinde yaşanan salgının öğrencileri yönlendirmesi nedeni ile bu sorunun Eleştirel Okuma Testi'nden çıkarılması uygun görülmüştür.

Bu alt temada yer alan son soru Aslan ile Fare adlı metne yöneliktir. Soru metnin türünü sormaktadır. Bu soruda öğrencilerin yazınsal edebî türlerden biri olan fablın ne olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Öğrenciler düşüncelerini, "Ben fablın ne olduğunu bilmiyorum." biçiminde ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu sorunun testten çıkarılması uygun görülmüştür.

Vurgu Eksikliği Taşıyan Sorular (5., 7., 9., 10., 14., 16., 17., 23., ve 39.): Klinik mülakatlar sırasında öğrencilerin kimi soruları dikkat etmedikleri için yanlış yaptıkları mülakatlar sırasında gözden kaçırdıkları durumları fark edip soruyu yorumlayabildikleri ve yanıtladıkları görülmüştür. Özellikle olumsuz soru köklerinin altı çizilerek vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan Eleştirel Okuma Testi, 11 öğrenciye çözdürülmüş ve ardından klinik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Klinik mülakatlar sonunda hatalı görülen ve düzeltilemeyen 4 soru testten çıkarılmıştır. Kalan soruların bir kısmında düzeltmeler yapılmış bir kısmına ise dokunulmamıştır.

Klinik mülakat sonrasında yapılan düzeltmelerle Eleştirel Okuma Testi, Anlam ve Mantık kategorisinde 11, Genel Doğruluk kategorisinde 11 ve Yazınsal Analiz kategorisinde 13 olmak üzere toplam 35 soru içermektedir.

Pilot Uygulama: Eleştirel Okuma Testi gönüllü öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin de onayı alınarak yapılmıştır. Testlerin bir bölümü sınıf öğretmenleri gözetiminde diğer bir bölümü ise araştırmacı gözetiminde öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmacının gözetimindeki sınıflardan birinde 2 öğrenci testi çözmek istemeyince bu durum anlayışla karşılanmış söz konusu bu iki öğrenciye test verilmemiştir. 35 soruluk test için öğrencilere kırkar dakika süre verilmiştir. Ders sürelerinin 30 dakika olması nedeniyle testi derste bitiremeyen öğrenciler teneffüste çözmeye devam etmişlerdir. Pandemi nedeniyle okullardaki öğrenci sayılarının normalin çok altında olduğu görülmüştür. Bu durum teneffüste testi çözmeye devam eden öğrencilerin herhangi bir problem yaşamalarını engellemiştir.

Pilot uygulamalar farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan 4 merkez ilçeden, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 4 okuldan, 137 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 4. sınıf düzeyinde olup % 46,2'si (60) erkek ve % 53,8'i (77) kızdır.

Eleştirel Okuma Testi Pilot Uygulama Analizleri: Yanlış veri girişi olup olmadığını kontrol etmek için verilerin sıklıklarına bakılmıştır. Veri sıklık tabloları ve puanların incelenmesi sonucunda yanlış ya da eksik veri girişinin olmadığı görülmüştür.

Örneklemin homojen olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için de testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalaması alınmıştır. Ortalamalara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 3.11'de verildiği gibidir.

Tablo 3.11: Eleştirel Okuma Testi için örneklemin dağılımı.

		İstatistik	**Std. Sapma**
Anlam ve mantık ortalama	Ortalama	,6649	,02033
	Çarpıklık	-,524	,207
	Basıklık	-,558	,411
Genel doğruluk ortalama	Ortalama	,5203	,01921
	Çarpıklık	,126	,207
	Basıklık	-,607	,411
Edebi analiz ortalama	Ortalama	,5401	,02308
	Çarpıklık	,026	,207
	Basıklık	-1,088	,411

Tablo 3.11'de basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sırasıyla, anlam ve mantık boyutu için -.558 ve -.524, genel doğruluk için -.607 ve .126 edebi analiz için ise -1.088 ve .026 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1.5 -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Eleştirel Okuma Testi için elde edilen puanların güvenirliği Kuder Richarson-20 (KR-20) güvenirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. KR-20, test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2020).

Tüm ölçek için ön güvenirlik katsayısı (KR-20) .88 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda ölçeğin ön güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için Madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Bu testin uygulanması sonucu elde edilen Madde-toplam puan korelasyonları Tablo 3.12'de verildiği gibidir.

Tablo 3.12: Eleştirel okuma testi madde-toplam puan korelasyonu.

Madde	Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu
anlam mantık benzerlik 1	,436
anlam mantık genelleme 2	,425
anlam mantık genelleme 3	,451
anlam mantık sonuç 4	,376
anlam mantık sonuç 5	,335
anlam mantık sonuç 6	,359
anlam mantık sonuç 7	,398
anlam mantık sonuç 8	,511
anlam mantık sonuç 9	,536
anlam mantık kelime kullanımı 10	,310
anlam mantık kelime kullanımı 11	,452
genel doğruluk farklı bakış 12	,410
genel doğruluk farklı bakış 13	,591
genel doğruluk farklı bakış 14	,351
genel doğruluk farklı bakış 15	**,245**
genel doğruluk kaynak güvenirliği 16	,322
genel doğruluk kaynak güvenirliği 17	,453
genel doğruluk kaynak güvenirliği 18	,340
genel doğruluk kaynak güvenirliği 19	,486
genel doğruluk ilgili bilgi 20	,322
genel doğruluk ilgili bilgi 21	**,261**
genel doğruluk ilgili bilgi 22	,389
genel doğruluk bilgi yeterliliği 23	**,090**
genel doğruluk bilgi yeterliliği 24	,405
genel doğruluk bilgi yeterliliği 25	,415
edebi analiz 26	,536
edebi analiz 27	,335
edebi analiz 28	**,208**
edebi analiz 29	,555
edebi analiz 30	,520
edebi analiz 31	,394
edebi analiz 32	,462
edebi analiz 33	,415
edebi analiz 34	,456
edebi analiz 35	,624

Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 -.30 arasında kalan maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20 den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda testteki 15, 21, 23 ve 28. maddelerin testten çıkarılması gerekmektedir. Geriye kalan 31 maddenin ayıt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Uygulamalar sırasında 2. sorunun seçeneklerinin birbirine çok yakın olması nedeniyle öğrenciler tarafından aynı biçimde algılandığı ve öğrencilerin bu sorunun iki yanıtı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sorunun seçenekleri uygulayıcılar tarafından açıklandıktan sonra soru öğrenciler tarafından çözülmüştür. Seçeneklerdeki karışıklığın giderilememesi nedeniyle bu sorunun da testten çıkarılması uygun görülmüştür. Son durumda 30 sorudan oluşan test, madde ve güvenirlik analizlerini yapmak amacıyla daha farklı ve daha büyük bir örnekleme uygulanmıştır.

Eleştirel Okuma Testi Geçerlik ve Güvenirlik Araştırmaları

Araştırma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 12 okulda (7 ilkokul - 5 ortaokul) öğrenim gören 3., 4. ve 5. sınıf (n=654) öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçların, genel öğrenci popülasyon özelliklerini yansıtabilmesi için farklı sosyoekonomik düzeyden öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf ve sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13: Araştırmanın örneklem grubu demografik özellikleri.

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	342	52,3
	Erkek	312	47,7
	Toplam	**654**	**100,0**
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	81	12,4
	4. Sınıf	441	67,4
	5. Sınıf	132	20,2
	Toplam	**654**	**100,0**
Sosyo Eko. Düzey	Üst	229	35
	Orta	157	24
	Alt	268	41
Toplam	**Toplam**	**654**	**100,0**

Araştırmaya katılan 654 öğrencinin (342 kız-312 erkek), 81'i 3.sınıf (% 12,4); 441'i 4. sınıf (% 67,4) ve 132'si 5. sınıf (% 20,2) öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 35'i üst, % 24'ü orta ve % 41'i alt sosyoekonomik düzeyden seçilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS 26 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Yanlış veri girişi olup olmadığını kontrol etmek için verilerin sıklıklarına bakılmıştır. Veri sıklık tabloları ve puanların incelenmesi sonucunda yanlış ya da eksik veri girişinin olmadığı görülmüştür. Örneklemin homojen olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için de testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalaması alınmıştır. Ortalamalara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 3.14'te verildiği gibidir.

Tablo 3.14: Eleştirel okuma testi için örneklemin dağılımı.

		İstatistik	SS
Anlam ve mantık ortalama	Ortalama	,7034	,00895
	Çarpıklık	-,642	,096
	Basıklık	-,489	,191
Genel doğruluk ortalama	Ortalama	,5858	,00993
	Çarpıklık	-,019	,096
	Basıklık	-1,052	,191
Edebî analiz ortalama	Ortalama	,5618	,01010
	Çarpıklık	-,191,	,096
	Basıklık	-,654	,191

Tablo 3.14'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sırasıyla, anlam ve mantık boyutu için -.489 ve -.642 genel doğruluk için -1.052 ve .-019 edebi analiz için ise -.654 ve -.191 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1.5 -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Eleştirel Okuma Testi için elde edilen puanların güvenirliği Kuder Richarson-20 (KR-20) güvenirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. KR-20 test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2020).

Tüm ölçek için (30 madde) KR-20 güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısını .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Eleştirel Okuma Testi Madde Analizi Sonuçları: Eleştirel Okuma Testi için madde analizi yapılmış ve her bir sorunun madde güçlüğü ile madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15: Eleştirel okuma testi madde analizi sonuçları.

Madde No	Ölçtüğü Eleştirel Okuma Becerisi	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	
1	Benzerlikleri fark etme	0,79	0,50	Mükemmel
2	Genelleme yapma	0,73	0,36	İyi
3	Sonuç çıkarma	0,65	0,48	Mükemmel
4	Sonuç çıkarma	0,43	0,43	Mükemmel
5	Sonuç çıkarma	0,71	0,37	İyi
6	Sonuç çıkarma	0,78	0,42	Mükemmel
7	Sonuç çıkarma	0,82	0,43	Mükemmel
8	Sonuç çıkarma	0,80	0,48	Mükemmel
9	Kelimeyi anlamına uyun kullanma	0,78	0,56	Mükemmel
10	Kelimeyi anlamına uyun kullanma	0,55	0,40	İyi
11	Farklı bakış açısını fark etme	0,70	0,48	Mükemmel
12	Farklı bakış açısını fark etme	0,57	0,50	Mükemmel
13	Farklı bakış açısını fark etme	0,45	0,48	Mükemmel
14	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,52	0,48	Mükemmel
15	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,75	0,55	Mükemmel
16	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,46	0,46	Mükemmel
17	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,62	0,48	Mükemmel
18	İlgili bilgiyi seçme	0,50	0,44	Mükemmel
19	İlgili bilgiyi seçme	0,74	0,38	İyi
20	Bilginin yeterliliğini belirleme	0,55	0,44	Mükemmel
21	Bilginin yeterliliğini belirleme	0,56	0,56	Mükemmel
22	Edebî analiz yapma	0,58	0,57	Mükemmel
23	Edebî analiz yapma	0,43	0,53	Mükemmel
24	**Edebî analiz yapma**	**0,28**	**0,08**	**Testten çıkarılmalı**
25	Edebî analiz yapma	0,61	0,54	Mükemmel
26	Edebî analiz yapma	0,71	0,41	Mükemmel
27	Edebî analiz yapma	0,68	0,58	Mükemmel
28	Edebî analiz yapma	0,70	0,49	Mükemmel
29	Edebî analiz yapma	0,44	0,31	İyi
30	Edebî analiz yapma	0,64	0,52	Mükemmel

Tablo 3.15 incelendiğinde, 24. sorunun ayırt edicilik indeksinin .20'nin altında olduğu görülmüş ve bu maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 29 sorunun ayıt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlüğü (p) ise .62 olarak hesaplanmıştır. Tekin (2019), testin ortalama güçlüğü .50 den küçükse, testin öğrencilere güç geleceğini, .50 den büyükse kolay geleceğini belirtmiştir.

24. soru testten çıkarıldıktan sonra kalan 29 soruluk ölçeğin madde analizleri tekrar yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16: 29 soruluk testin madde analizi sonuçları.

Madde No	Ölçtüğü Eleştirel Okuma Becerisi	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	
1	Benzerlikleri fark etme	0,79	0,51	Mükemmel
2	Genelleme yapma	0,73	0,36	İyi
3	Sonuç çıkarma	0,65	0,48	Mükemmel
4	Sonuç çıkarma	0,43	0,43	Mükemmel
5	Sonuç çıkarma	0,71	0,37	İyi
6	Sonuç çıkarma	0,78	0,42	Mükemmel
7	Sonuç çıkarma	0,82	0,43	Mükemmel
8	Sonuç çıkarma	0,80	0,48	Mükemmel
9	Kelimeyi anlamına uyun kullanma	0,78	0,57	Mükemmel
10	Kelimeyi anlamına uyun kullanma	0,55	0,40	İyi
11	Farklı bakış açısını fark etme	0,70	0,48	Mükemmel
12	Farklı bakış açısını fark etme	0,57	0,50	Mükemmel
13	Farklı bakış açısını fark etme	0,45	0,48	Mükemmel
14	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,52	0,48	Mükemmel
15	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,75	0,55	Mükemmel
16	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,46	0,46	Mükemmel
17	Kaynağın güvenirliğini belirleme	0,62	0,48	Mükemmel
18	İlgili bilgiyi seçme	0,50	0,44	Mükemmel
19	İlgili bilgiyi seçme	0,74	0,38	İyi
20	Bilginin yeterliliğini belirleme	0,55	0,44	Mükemmel
21	Bilginin yeterliliğini belirleme	0,56	0,57	Mükemmel
22	Edebî analiz yapma	0,58	0,58	Mükemmel
23	Edebî analiz yapma	0,43	0,53	Mükemmel
25	Edebî analiz yapma	0,61	0,54	Mükemmel
26	Edebî analiz yapma	0,71	0,41	Mükemmel
27	Edebî analiz yapma	0,68	0,58	Mükemmel
28	Edebî analiz yapma	0,70	0,49	Mükemmel
29	Edebî analiz yapma	0,44	0,31	İyi
30	Edebî analiz yapma	0,64	0,52	Mükemmel

Tablo 3.16'da göre, madde ayırt edicilik indeksi düşük olan 24. soru çıkarıldıktan sonra kalan 29 sorunun ayırt ediciliğinin mükemmel ya da iyi olduğu görülmüştür. 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinin güvenirlik katsayısı (KR-20) .84, testin güçlüğü p=.63 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Okuma Testi Puanlanma ve Yorumlama: Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 soruluk Eleştirel Okuma Testi'nde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde iken yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Bir katılımcının testten alacağı puan doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Testten alınabilecek en yüksek puan 29, en düşük puan 0'dır. Testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir. 29 maddelik testin nihai hâli EK-6'da verilmiştir.

3.3.1.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Bir niteliği ölçmek için özgün bir ölçek geliştirme süreci birçok aşamayı içermektedir (Seçer, 2015; 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Erkuş, 2016). Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar şunlardır;

- İhtiyaç belirleme
- Literatür tarama
- Madde havuzu oluşturma
- Uzman görüşü alma (Kapsam geçerliliği)
- Teste ilk şeklini verme
- Örneklem grubunu belirleme
- Ön deneme uygulamalarını yapma
- Pilot uygulama ve istatiksel analizler yapma
- Uzman görüşü alma
- Teste nihai hâlini verme
- Düzenlemelerden sonra ikinci ön deneme
- Yeni ve geniş bir kitleye uygulama
- Ölçeğin yapısal özelliklerini belirleme

Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve geliştirilen okuma motivasyonu ölçekleri (Wigfield ve Guthrie 1997; Baker ve Scher,2002; Coddington ve Guthrie, 2009; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Malloy, Marinak, Gambrell ve Mazzoni, 2013; Gomes ve Boruchovitch, 2015; Henk, Marinak ve Melnick, 2012; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer, 2012; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Schutte ve Malouff, 2007; Yıldız, 2010; İleri, 2011) dikkatle incelenmiştir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış olan diğer birçok araştırmada (Schunk, 1982; Ryan ve Deci, 2000; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016; Guthrie, McRae ve Klauda, 2007; Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 2012; Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000) okuma motivasyonu, çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve daha çok içsel ve dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir.

Bu ölçeğin geliştirilmesinde, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra Wang ve Guthrie (2004)'nin yaptıkları yeni analizlere 8 boyut iki faktörden oluşan yapı, temel alınmıştır. Bu bağlamda içsel motivasyonun alt boyutlarına ilişkin olarak; merak 4, ilgi 4 ve zoru tercih 6 olmak üzere toplam 14 madde hazırlanmıştır. Dışsal motivasyononun alt boyutlarına ilişkin olarak ise tanınma 3, not 2, rekabet 3, sosyal 3 ve uyum 2 olmak üzere toplam 13 madde hazırlanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin daha fazla seçenek arasından tercih yapmalarının zor olduğu (Case ve Khanna, 1981; Gambrell vd., 1996) bulgusuna dayanarak her madde için dört seçenek yazılmıştır. Ölçekte seçenekler; hiçbir zaman, bazen, genellikle, her zaman biçiminde düzenlenmiştir. Yanıtlama sürecinde yaşanabilecek, okumadan işaretleme gibi olası bir probleme karşı kimi sorular ters sorulmuştur. Ayrıca tüm boyutlar için hazırlanan maddeler teste karışık bir biçimde sıralanmıştır.

Hazırlanan form 7 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 edebiyat öğretmeni ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında görev yapan 3 akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan soruları kapsam, içerik ve sınıf düzeyine uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. 12 uzmandan elde edilen veriler Lawshe (1975) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Lawshe (1975) tekniğinde uzman görüş formları oluşturulurken her bir madde için; "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ve "madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" şeklinde bir derecelendirme söz konusudur. Bu tekniğe göre uzmanların yarısından fazlasının bir madde için "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" biçiminde görüş belirtmesi o maddenin içerik geçerliğine sahip olduğu anlamına gelir. Böylelikle ölçüm aracının söz konusu kavramsal yapıyı ölçebilme derecesi uzmanlarca ön değerlendirmeye tabi tutulmuş olur (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bu araştırmada Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmeler; "Uygun", "Uygun Ancak Düzeltilmeli" ve "Çıkartılmalı" şeklinde düzenlenmiştir. Benzer düzenlemeler literatürde mevcuttur (Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). 12 uzmandan 4'ü toplam 7 maddenin ya kendisinde ya da seçeneklerinde sorun tespit etmişlerdir. Sorunlu maddeler ve seçenekler araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenip uzmanlara sunulmuştur. Son durumda, okuma motivasyonunu ölçmeye yönelik, ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde toplam 27 maddeden oluşan form hazırlanmıştır.

Ölçek maddeleri gözden geçirilip düzeltildikten sonra Türkçe ders notu orta düzeyde olan 1 dördüncü sınıf 1 de beşinci sınıf öğrencilerine test sesli okutulmuş ve her bir maddeden ne anladıkları sorulmuştur. Sesli okutma ve anlaşılanların anlatılması yöntemi, ölçek maddelerinin öğrenci seviyesine uygun olarak yeniden düzenlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Roettger, Szymczuk ve Millard, 1979). Bu aşamadan sonra ölçek 15 (3., 4.

ve 5. sınıf düzeyinden) öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında herhangi bir problemin yaşanmadığı, tüm maddelerin 5 - 15 dakika aralığında öğrenciler tarafından yanıtlandığı görülünce formun pilot uygulamasına geçilmiştir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 4 merkez ilçeden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen dört ilkokuldan 4. sınıf düzeyinde 112 öğrenci ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalarda öğrencilere on beşer dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin yeterli geldiği görülmüştür.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 26 paket programa yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği için elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin güvenirliği belirlenirken, ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için iç tutarlık anlamında kullanılan bir güvenirlik katsayısı hesaplama biçimidir (Gömleksiz, 2004).

Ölçeğin uygulanması ve buna göre yapılan güvenirlik hesaplamalarında, ölçek için hesaplanan ön güvenirlik (Cronbach Alpha) katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda ölçek için hesaplanan ön güvenirliğin yeterli olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için Madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 -.30 arasında kalan maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20 den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Gerçekleştirilen madde-toplam puan korelasyon analizinde, .20 ölçüt olarak kabul edilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonu .20'nin altında olan 19. ve 23. maddeler testten çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, testin tüm maddelerinin eksik cümleyi tamamlama biçimindeki formattan likert tipine dönüştürülmesi, seçeneklerin görsellerle desteklenmesi uygun görülmüştür.

Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yeni formun öğrencilere uygunluğunu kontrol etmek için 15 öğrenci ile ikinci kez ön uygulama yapılmış, herhangi bir sorun yaşanmadığı gibi görsellerle desteklenen ifadelerin öğrenciler tarafından

daha keyifli bulunduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik araştırmaları yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 9 okulda (6 ilkokul - 3 ortaokul) öğrenim gören 3., 4. ve 5. sınıf (n=432) öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçların, genel öğrenci popülasyon özelliklerini yansıtabilmesi için farklı sosyoekonomik düzeyden öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17: Araştırmanın örneklem grubu demografik özellikleri.

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	225	52,1
	Erkek	207	47,9
	Toplam	**432**	**100**
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	73	16,9
	4. Sınıf	252	58,3
	5. Sınıf	107	24,8
	Toplam	**432**	**100**
Sosyo Eko. Düzey	Üst	161	37,2
	Orta	120	27,8
	Alt	151	35
Toplam	**Toplam**	**432**	**100,0**

Araştırmaya katılan 432 öğrencinin (225 kız-207 erkek), 73'ü 3.sınıf (% 16,9); 252'si 4. sınıf (% 58,3) ve 107'si 5. sınıf (% 24,8) öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 37,2'si üst, % 27,8'i orta ve % 35'i alt sosyoekonomik düzeyden seçilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS 26 ve exel programları ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Yanlış veri girişi olup olmadığını kontrol etmek için verilerin sıklıklarına bakılmıştır. Veri sıklık tabloları ve puanların incelenmesi sonucunda yanlış ya da eksik veri girişinin olmadığı görülmüştür. Uygulamalar sırasında 23. maddede belirtilen durumun kimi sınıflarda geçerli olmadığı ve bu maddenin kimi öğrenciler tarafından yanıtlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Örneklemin homojen olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için de testin 2 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalaması alınmıştır. Ortalamalara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 3.18'de verildiği gibidir.

Tablo 3.18: Okuma motivasyonu ölçeği için örneklemin dağılımı.

		İstatistik	SS
İçsel Motivasyon	Ortalama	3,2866	0,019
	Çarpıklık	-0,559	0,117
	Basıklık	0,085	0,234
Dışsal Motivasyon	Ortalama	3,5156	0,017
	Çarpıklık	-0,865	0,117
	Basıklık	0,783	0,234

Tablo 3.18'de basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sırasıyla, içsel motivasyon boyutu için, .085 ve -.559 dışsal motivasyon boyutu için ise .783 ve -.865 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1.5 -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin uygulanması ve buna göre yapılan güvenirlik hesaplamalarında, ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı değer aralıkları incelendiğinde (Özdamar, 1999; Alpar, 2013, ss. 848 - 851), ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için Madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bu testin uygulanması sonucu elde edilen Madde-toplam korelasyonları Tablo 3.19' da verildiği gibidir.

Tablo 3.19: Okuma Motivasyonu Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları.

Madde	Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu
merak1	**,150**
uyum2	,340
ilgi3	,392
sosyal4	,290
merak5	,324
not6	,427
tanınma7	,397
sosyal8	,404
tanınma9	,303
zorutercih10	,276
uyum11	**,114**
merak12	,435
ilgi13	,383
zorutercih14	,320
ilgi15	,352
tanınma16	,420
ilgi17	,461
sosyal18	,340
merak19	,293
rekabet20	,390
zorutercih21	**,293**
zorutercih22	**,229**
zorutercih24	,394
rekabet25	**,028**

Erkuş (2016) ölçek geliştirme sürecinde doğru olan durumu şu biçimde ifade etmektedir;

> *Açıklayıcı faktör analitik tekniklerin deyim yerindeyse her birini ayrı ayrı, döndürme tekniklerinin her birini ayrı ayrı her madde çıkarılıp alındığında tekrar tekrar ve maddelerin anlamsal yapısına bakılarak, adeta istatiksel değerlerin "ne demek istediklerini" "koklayarak", "okuyarak", ölçeğin yapısının ortaya çıkarılmasıdır.*

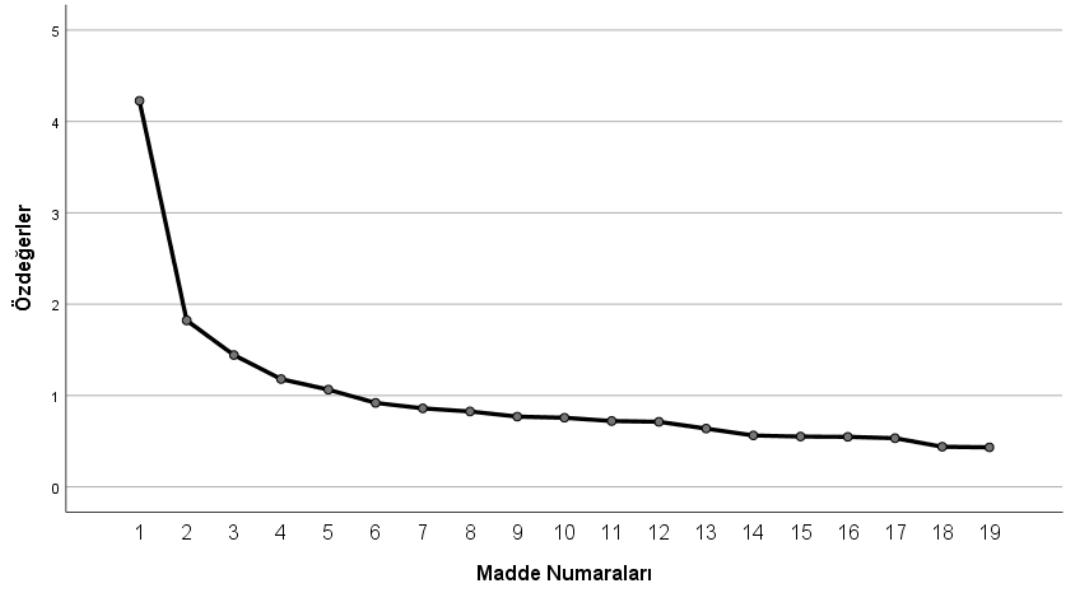
Bu ölçek için analizler defalarca yapılıp istatiksel ve yapısal olarak en doğru sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 1.,11., 21.,22. ve 25. maddelerin testten çıkarılmıştır. söz konusu maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan işlemler ölçeğin yapısal özelliklerinde verilmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Yapısal Özellikleri: Ölçeklerin yapı geçerliliğini ve güvenirliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2005, s. 123). Faktör analizindeki iki ana

yaklaşım; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), değişkenler arasındaki ilişkileri sorgulayarak yeni bir yapıyı ortaya koymaya çalışırken, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), belirlenen bu yapının uygunluğunu sınamak için kullanılmaktadır (Can, 2014).

Ölçekten elde edilen verilere, öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine bakılmıştır. KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu ölçek için KMO değeri .818 olarak bulunmuş ve Barlett testinin sonucunun ($p < .05$, df=171) anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Madde yük değeri çok düşük olan 1., 11.,22. ve 25. maddeleri faktör analizine dâhil edilmemiştir. Yapı geçerliği esnasında none eksen döndürmesi yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.



Şekil 3.3: Scree-plot grafiği faktör yapısı şekli.

Öz değeri 1 alınan faktör analizi sonucunda ölçekteki faktör sayısı scree-plot grafiğinde de görüldüğü gibi beş tanedir. Scree-plot grafiği incelendiğinde birbirlerine yakın değerlere sahip olmadığı için ölçekle ilgili beş faktörlü yapı tercih edilmiştir. Yapıdaki faktörlere karar verildikten sonra maddelerin faktörlerdeki yükleri incelenmiştir. 13 maddenin birden fazla alt boyutta madde yükü olduğu görülmüştür. Bu nedenle 19 madde üzerinden öz

değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda ölçeğin yine beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bir maddenin (m 20) herhangi bir alt boyuta yüklenmediği bulunmuştur.

Tablo 3.20: Okuma motivasyonu ölçeği AFA ve güvenirlik analizi sonuçları.

	1	2	3	4	5	Varyans%	Cronbachα
Onay							
m 9	0,73						
m 16	0,67					**11,35**	**,65**
m 6	0,66						
m 7	0,55						
Merak							
m 15		0,74					
m 13		0,65				**%11,02**	**,60**
m 2		0,58					
m 19		0,57					
İlgi							
m 12			0,71				
m 5			0,66			**%9,92**	**,60**
m 17			0,59				
m 3			0,45				
Zorluk							
m 14				0,73			
m 10				0,68		**%9,52**	**,60**
m 24				0,59			
Sosyal							
m 8					0,72		
m 4					0,67	**%9,43**	**,59**
m 18					0,66		
Toplam						**51.24**	**,78**

Tablo 3.20 incelendiğinde; okuma motivasyonu ölçeğinin beş faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Bu faktörlerden birincisinde 6., 7., 9. ve 16.maddeler olmak üzere toplam dört madde yer almaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "İyi bir okuyucu olduğumu öğretmenimden duymak bana gurur verir." bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin birinci faktördeki yük değerleri .55 - .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %11,35'ini açıklayan bu faktör "Okumanın Onay Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan ikinci faktör 2., 13., 15. ve 19. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okumak, benim için sıkıcı bir eylemdir."

bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri .57 - .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %11,02'sini açıklayan bu faktör "Okumanın Merak Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan üçüncü faktör 3., 5., 12. ve 17. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "İlgi duyduğum alanlarda okuma yaparım." bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri .45 – .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9,92'sini açıklayan bu faktör "Okumanın İlgi Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan dördüncü faktör 14., 10. ve 24. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okuduğum metinleri anlamakta zorluk yaşarım." bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri .59 - .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9,52 'sini açıklayan bu faktör "Okumanın Zorluk Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan beşinci faktör 4., 8. ve 18. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okuduklarımdan öğrendiklerimi ailem ile paylaşırım." bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin beşinci faktördeki yükdeğerleri .66 - .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9,43'ünü açıklayan bu faktör "Okumanın Sosyal Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.

Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek beş faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 18 maddenin faktörlerdeki yük değerleri .45 - .74 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan beş faktör, toplam varyansın %51.24'ünü açıklamaktadır.

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, 18 maddeden oluşan tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .78 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Merak, α =.60; İlgi, α =.60; Onay, α =.65; Sosyal, α =.59; Zorluk, α =.60 ve toplam OMÖ, α =.78 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde AFA dan sonra DFA yapılacaksa son şekli verilen ölçeğin yeni bir kitleye uygulanması gerekmektedir. Aksi halde mevcut verilerle yapılan bir DFA bir anlamı olmaz (Erkuş, 2016). Dünya genelinde yaşanan salgın ve salgının etkilerinden biri olarak eğitime uzaktan devam edilmesi öğrenciye ulaşmayı zorlaştırmıştır. Okullarına haftanın iki günü giden ve normalden daha kısa süre okulda kalan öğrencilere ulaşmak ve testi

uygulamak oldukça güç olmuştur. Bu nedenle son durumda 18 madde olarak düzenlenen ölçek için DFA ve test tekrar test yöntemi ile güvenirlik hesaplamaları yapılamamıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Puanlanma ve Yorumlama: Likert tarzı ile oluşturulan 18 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinde ters kodlanan 9., 11., 12., 13., 17. ve 18. maddeler dışında kalan 12 madde için; "Hiçbir zaman" yanıtından 1, "Bazen" yanıtından 2, "Genellikle" yanıtından 3 ve "Her zaman" yanıtından 4 puan alınmaktadır. Ters kodlanan 6 madde için ise "Hiçbir zaman" yanıtından 4, "Bazen" yanıtından 3, "Genellikle" yanıtından 2 ve "Her zaman" yanıtından 1 puan alınmaktadır. Bir katılımcının testten alacağı puan her bir maddeden alacağı puanların toplamı ile bulunur. Testten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 18'dir. Testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının okuma motivasyonu da yükselmektedir. 18 maddelik ölçeğin nihai hâli EK-7'de verilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nitel veri toplama boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, doküman analizi teknikleri kullanılmıştır.

3.3.2.1. Görüşme

En az iki kişi arasında sözlü biçimde sürdürülen iletişim sürecidir. Bu süreçte araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veriler toplanır. Hipotez üretmek için araştırma süreci başında, veri araçlarının pilot uygulamalarında veya doğrulanmasında, temel veri aracı olarak ya da verilerden elde edilen bilgilerin doğruluğunun kontrolünde kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 150). Bu araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 20 öğrenci ve deney grubu öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir yerdedir. Görüşmenin büyük bir kısmını açıklığa kavuşturulması istenen sorular oluşturmaktadır. Sorular esnek yapıda ve derinlemesine bilgi elde edilmesine olanak tanıyan niteliktedir. Bu veri toplama tekniği ile genellikle her katılımcıdan çok özel veriler elde edilmektedir (Merriam, 2013, ss. 87-88). Bu şekilde araştırma kapsamında sürece ilişkin derinlemesine bilgilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

Görüşme soruları hazırlanarak uzman görüşü doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları dışında üç öğrenci ve bir öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğrencilerin tutuk oldukları fark edilmiştir. Bunun üzerine

araştırmacı, deney grubu öğrencileri ile görüşme yapacağı zaman araştırma kapsamında kullandığı kitapları ve etkinlik örneklerini götürmeye karar vermiştir. Öğretmenle yapılan pilot görüşmede herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Görüşme formlarının nihai hali EK-8'de verilmiştir.

Öğrenci Görüşme Süreci: Deney grubunda 20 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonunda tüm öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler okulda boş bir odada yapılmıştır. Odada halı ve minderler bulunmaktadır. Araştırmacı araştırma sürecinde okuduğu 12 kitabı, araştırmalar sırasında yapılan etkinlik formlarını bu boş odada halının üzerinde sıralamıştır. Kitaplarla birlikte öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri görülmüştür. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılardan ve ailelerinden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere 22 Aralık 2021 tarihinde başlanmış, 6 Ocak 2022 tarihinde son verilmiştir. En uzun görüşme süresi 16 dakika 54 saniye, en kısa görüşme süresi 5 dakika 15 saniye olmak üzere toplam görüşme süresi 213 dakika 10 saniye olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları deşifre edilirken öğrenciler 1'den 20'ye kadar numaralandırılmıştır. Öğrenci (Ö), erkek (E) ve kız (K) olacak şekilde kodlamalar, Ö1E (1. Öğrenci, cinsiyeti erkek) ya da Ö8K (8. Öğrenci, cinsiyeti kız) biçiminde yapılmıştır.

Sınıf Öğretmeni ile Görüşme Süreci: Sınıf öğretmeni ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmeni uygulama öncesinde görüşme sorularını yazılı olarak yanıtlamak istemiştir. Bu isteği anlayışla karşılanmış ve öğretmene görüşme sorularının yazılı olduğu form verilmiştir. Uygulama sonrasında ise 18 Ocak 2022 tarihinde görüşme yapılmıştır.

Araştırmada son EKO uygulaması 10 Aralık 2021 tarihinde yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ile 5 hafta sonra görüşme yapılması öğretmene araştırma sonrası sınıfı gözlemleme ve EKO'yu kullanma şansı vermiştir. Görüşme süresi 20 dakika 2 saniye olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.2. Araştırmacı Günlüğü

Günlükler, bireysel gözlemlere, tepkilere, yorumlara ulaşmak amacıyla kullanılan kaynaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 301). Araştırmacı günlüğü araştırma süresince tutulan bir günlüktür. Araştırmacıya konu hakkında detaylı bilgiler sunma, yansıtıcı değerlendirmelerde bulunma, konu hakkında yeni sorular oluşturma ya da araştırmanın ilerleyen aşamalarında değişiklik veya düzeltmeler yapma olanağı sağlamaktadır (Altrichter

ve diğerleri, 2008, ss. 114-115; akt. Yılmaz, 2010, s. 67). Bu araştırmada, deneysel süreci yürüten kişi araştırmayı yapan kişidir ve uygulamada karşılaştığı sorunları düzenli bir biçimde yazmıştır. Bu durum araştırmacıya, araştırma süreci boyunca yaşananları yansıttığı ve çeşitli değerlendirmelerde bulunduğu bir veri kaynağı sağlamıştır.

3.3.2.3. Öğrenci Günlükleri

Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ortaya koyarak, öğrenmedeki gelişim süreçlerinin anlaşılmasına, öğretim süreci ile ilgili kararların alınmasına olanak tanır (Jewell & Tichenor, 1994, s.11; akt. Yılmaz, 2013, s. 68). Bu araştırmada öğrencilere birer defter verilmiştir. Bu defterleri günlük olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Her kitap için yapılan üçüncü okuma sonunda öğrencilerden günlüklerine uygulama sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Günlükler araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir. Öğrenci günlükleri 1'den 20'ye kadar numaralandırılmıştır. Öğrenci (Ö), erkek (E), kız (K) ve günlük (G) olacak şekilde kodlamalar, Ö1EG (1. Öğrenci günlüğü, cinsiyeti erkek) ya da Ö8KG (8. Öğrenci günlüğü, cinsiyeti kız) biçiminde yapılmıştır.

3.3.2.4. Doküman Analizi

Araştırma süresince, sınıf öğretmeninin tuttuğu notlar, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından arşivlenip, saklanmış ve doküman analizleri yapılmıştır.

3.4. UYGULAMA SÜRECİ

Bu başlık altında uygulama öncesinde yapılan çalışmalara ve uygulama takvimine yer verilmiştir.

3.4.1. Uygulama Öncesi

Uygulama öncesinde, araştırmada kullanılacak kitaplar belirlenmiş, ilgili literatür doğrultusunda okuma planları geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak planlar düzenlenmiş ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulama analizleri uzman görüşlerine sunularak planlara nihai şekli verilmiştir. Bu aşamalarda yapılanlar detaylı biçimde aşağıda verilmiştir.

3.4.1.1. Uygulamalarda Okunan Kitapların Seçimi

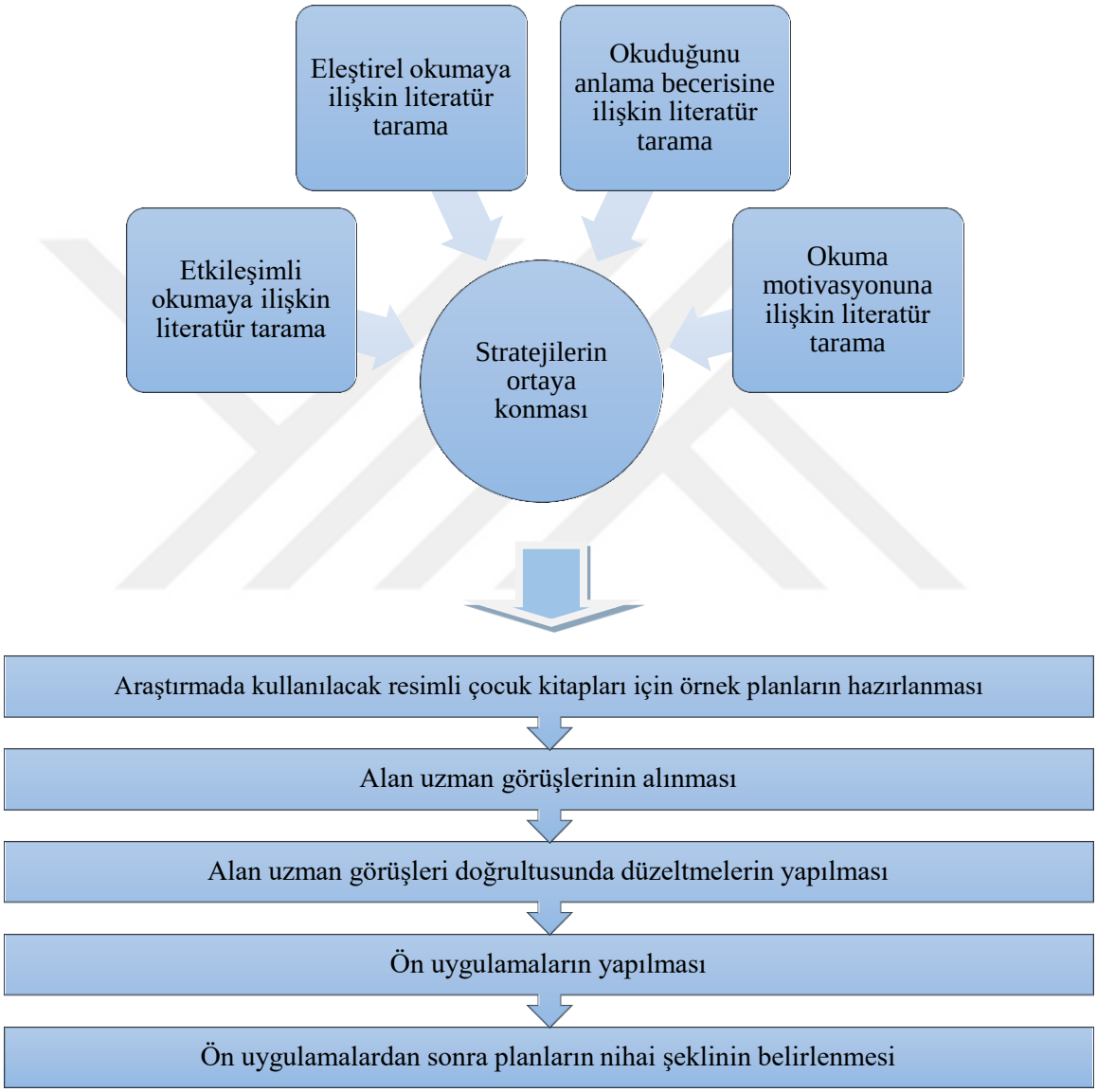
Etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanırken kullanılacak kitapların seçimi önemlidir. Kitaplar, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte ve uygun uzunlukta olmalıdır (Lane ve Wright, 2007). Kitapta geçen kelimeler, kitabın görselleri ile desteklenmeli, görseller öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte ve renkli olmalıdır (Hargrave ve Senechal, 2000). Kitap edebî açıdan nitelikli olmalıdır (Bessick, 2016).

Edebî açıdan nitelikli kitaplar çocukların dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerinde etkili olmakta ve çocuklarda okuma motivasyonu oluşturmaktadır (Sever, 2008). Ancak Dilidüzgün (2018)'ün de ifade ettiği gibi kitaplar incelendiğinde nitelikli olmayan kitaplarla karşılaşma olasılığı bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında çocukların gelişim alanlarına ve okuma motivasyonlarına etkisi dikkate alınarak resimli çocuk kitapları kullanılmış ve nitelikli çocuk kitaplarının belirlenmesi için aşağıda verilen adımlar takip edilmiştir:

- Çocuk edebiyatı alanında bir uzmandan (Prof. Dr.) görüş alınmıştır.
- İlgili literatür taranmış, resimli çocuk kitaplarının seçiminde dikkat edilecek durumlar belirlenmiştir (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2018; Sever, 2013; Sever, 2018; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Lane ve Wright, 2007).
- Belirlenen durumlar doğrultusunda kitap seçimi için bir form oluşturulmuştur.
- Forma ilişkin uzman görüşleri alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Form eklerde sunulmuştur (EK-1).
- Oluşturulan form doğrultusunda kitapçılar, şehir kütüphanesi ve çocuk kütüphanelerinde bulunan çocuk kitapları incelenmiştir.
- Yayınevlerinin resmî internet sayfalarından çocuk kitaplarını tanıtıcı açıklamalar okunmuştur.
- Çocuk kitapları ile ilgili araştırmalar yapan akademisyenlerin, çocuk kitaplarını tanıttıkları sosyal medya hesapları incelenmiştir.
- İlk yedi adımdan sonra 150 kitaplık bir liste oluşturulmuştur.
- Kütüphanelere ve kitapçılara tekrar gidilerek ulaşılabilen kitaplar okunmuş ve kitap seçme formunda bulunan ölçütler doğrultusunda puanlanmıştır.
- Puanlama sonunda 40 kitaplık bir liste oluşturulmuştur.
- Oluşturulan listedeki kitaplar, bu tez kapsamında görüş alınan uzman kadrosu (dört sınıf öğretmeni, bir edebiyat öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, alan uzmanı iki akademisyen) ile paylaşılmıştır.
- Uzmanlardan kitapları kitap seçme formu doğrultusunda puanlamaları istenmiştir.
- Belirlenen 40 kitap arasından, uzman görüşleri doğrultusunda öncelikle 20 kitap, daha sonra bu 20 kitap arasından da 15 kitap seçilmiştir.
- Seçilen 15 kitabın 12'si asil, 3'ü yedek kitap olarak belirlenmiştir.
- Kitap listesi EK-2'de sunulmuştur.

3.4.1.2. Uygulama Planlarının Geliştirilmesi

EKO planları hazırlanmadan önce ilgili literatür araştırılmıştır. EKO uygulama sürecinde kullanılan stratejiler, eleştirel okuma stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri ve okuma motivasyonunu artıracak stratejiler belirlenmiştir. Bu stratejiler doğrultusunda okuma planları geliştirilmiştir. Planların geliştirilme süreci Şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3.4: EKO planlarının geliştirilmesi süreci.

Şekil 3.4'te özetlenen EKO planları geliştirme süreci sonunda, her bir kitap için üç farklı okuma planı geliştirilmiştir. EKO planları hazırlanmadan önce, uygulamada kullanılacak kitaplar araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelimeler için beyin fırtınası, bağlamdan anlamı bulma ya da kavram haritalama gibi stratejiler ilk okuma planında kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan

Kütüphanedeki Aslan kitabı için hazırlanan plan ve uygulamalarda kullanılan stratejiler Tablo 3.21'de verildiği gibidir.

Tablo 3.21: "Kütüphanedeki Aslan" kitabı etkileşimli eleştirel okuma tablosu.

Okuma Sırası / Okuma Süreci	1. Okuma	2. Okuma	3. Okuma
Okuma Öncesi	• Okuma amacını belirleme • Dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme • Gözden geçirme • Tahmin etme • Sesli düşünme	• Okuma amacını belirleme • Ön bilgileri harekete geçirme • Dikkat çekme • Sesli düşünme	• Dikkat çekme • Okuma amacını belirleme • B/D/A (Before/During/After) stratejisini uygulama • Sesli düşünme
Okuma Sırası	• Tahmin etme • Sesli düşünme	• Karakter Piramidi Stratejisi • Sesli düşünme	• B/D/A stratejisini uygulama • Sesli düşünme
Okuma Sonrası	• Özetleme • Beyin Fırtınası • Sesli düşünme	• Özetleme • Sesli düşünme	• B/D/A stratejisini uygulama • Sesli düşünme

Tablo 3.21'de görüldüğü gibi bir kitap için üç okuma planı geliştirilmiştir. Her bir plan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ayrıca her bir kitap için anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelimeler için kelime kartları oluşturulmuş ve sınıf panosuna asılmıştır. Detaylı kitap planları ile okuma sürecinde yapılan etkinlik örnekleri ve kelime panosuna ilişkin fotoğraflar EK-3'te verilmiştir.

3.4.1.3. Pilot Uygulamaların Yapılması

Araştırmanın pilot uygulamaları sürecinde dünya genelinde yaşanan salgın sebebi ile eğitime uzaktan devam edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerle pilot uygulamaları yüz yüze yapmak olanaklı olmamıştır. Bu nedenle pilot uygulamalar o süreçte eğitim öğretimin uzaktan devam ettirildiği uygulama üzerinden yapılmıştır.

Uygulamaların yapılacağı sınıf öğretmeni ile iletişime geçilerek velilere bir telefon uygulaması aracılığıyla ulaşılmıştır. Uygulamalarda kullanılacak etkinlikler için PDF formatında düzenlenen dosyalar veliler ile paylaşılmış ve uygulama sürecinde o dosyadaki etkinliklerin öğrencilerde çıktı olarak bulunması gerektiği belirtilmiştir. Sürece katılmaya istekli 12 öğrenci ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulamalarda süre, etkinlik ya da kitabın tekrar tekrar okunmasına ilişkin herhangi bir problem yaşanmamıştır. Pilot uygulama sürecine ilişkin fotoğraflar EK-4'te verilmiştir.

3.4.2. Uygulama Takvimi

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney sınıfı öğretmeni ile tekrar görüşülmüştür. Uygulamaların haftada üç gün birer ders saati olacak şekilde planlandığı belirtilmiştir. Uygulama günleri olarak pazartesi, çarşamba ve cuma günlerinin sınıf öğretmeni için uygun olup olmadığı sorulmuştur. Sınıf öğretmeni pazartesi gününün uygun olmadığını onun yerine salı günü olabileceğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda planlama salı, çarşamba ve cuma olacak biçimde düzenlenmiştir.

Uygulamalara 14 Eylül 2021 tarihinde başlanmıştır. Uygulamalar 15 Kasım 2021 tarihine kadar aralıksız bir şekilde devam etmiştir. 15 Kasım 2021 tarihinde eğitim öğretime bir haftalık ara verilmiştir. Araştırmacı o bir haftalık süreçte uzaktan devam etme isteğini sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Ancak, sınıf öğretmeni uzaktan eğitimin yapıldığı dönemde öğrencilerinin derslere düzenli bir şekilde katılım göstermediklerini ifade etmiştir. Bunun üzerine uygulamalara bir haftalık ara verilmiştir. Ara tatilden hemen sonra uygulamalara 10 Aralık 2021 tarihine kadar devam edilmiştir. Öğrencilerle etkileşimli okunan kitaplar ve kitapların okunduğu zaman dilimi Tablo 3.22'de verildiği gibidir.

Tablo 3.22: EKO uygulamaları zaman- kitap çizelgesi.

Tarih	Kitabın Adı
Eylül 2021	1.Roko Püfleyen Küçük Dinozor
	2.Kelime Koleksiyoncusu
	3.Öfke
Ekim 2021	4.Hiçbir Şey Yapmama Günü
	5. Kütüphanedeki Aslan
	6.Cömert Ağaç
	7.Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor
Kasım 2021	8.Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?
	9.Üç Soru
Ara Tatil	
Kasım 2021	10.Zafer Kimin?
Aralık 2021	11. Farklı ama Aynı
	12. Büyükanne ve Miyop Ejderha

Uygulama süreci planlandığı biçimde sorun yaşanmadan tamamlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sürecine, ardından nitel verilerin nicel verilerle karşılaştırılmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel boyutunda, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son-test puanları analiz edilmiştir. Analizler parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametric) testlerle yapılmaktadır. "Parametrik testler, parametrik olmayan testlere göre daha güçlü testlerdir. Bu nedenle koşullar sağlandığı müddetçe, parametrik testler yapılmalıdır. Parametrik test koşulları sağlanmışken, söz konusu testin parametrik olmayan biçimini yapmak çok hatalı sonuçlar vermezken, sıralama ölçeğindeki verilerle ya da dağılımı normallikten aşırı sapmış verilerle parametrik testler yapmak doğru olmayan sonuçlara yol açar" (Can, 2014, s.126). Bu bağlamda analizlerde örneklem sayısının yirmi olması ve parametrik test uygulama koşullarının tam sağlanamaması (dağılımın normal olmaması) durumu dikkate alınarak gruplar arası karşılaştırma için non-parametric bir test olan Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. Ön-test son-test karşılaştırmalarında ise non-parametric Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada, 20 öğrenci ve sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmeni gözlemlerini bir deftere not almıştır. Araştırmacı her uygulamanın sonunda araştırmacı günlüğüne o güne ilişkin gözlemlerini ve düşüncelerini yansıtmıştır. Öğrenciler ise haftada bir gün sürece ilişkin düşüncelerini öğrenci günlüklerine yazmışlardır. Görüşmeler deşifre edilerek bilgisayar ortamında Word programına aktarılmıştır. Öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni tarafından tutulan notların tamamı Word programına ayrı dosyalar biçiminde aktarılmıştır.

Word programına aktarılan tüm veriler, nitel veri analizi paket programlarından Maxqda programına aktarılmıştır. Bu program araştırmacıya yardımcı olmakta, zaman tasarrufu ve pratiklik sağlamaktadır (Baş ve Akturan, 2013; İlgar ve İlgar, 2014). Ayrıca, bilgisayar tabanlı bu programlar kavram ve kategori sayısının fazla olduğu araştırmalarda görselleştirme ve ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Clarke, 2016; Akt. Karaer, 2021). Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Tüm nitel veriler araştırmacı ve bir eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın aynı kodları kullanması görüş birliği, farklı kodları kullanması görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. EKO'ya ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği analizlerde araştırmacı ile eğitim uzmanı yalnızca bir kategoride görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Belirledikleri kategoriler yakın anlamlı ancak farklı ifade edilmiştir. Araştırmacı ve eğitim uzmanı ilgili kategori için görüş birliğine varıp kategoriyi yeniden adlandırmışlardır.

3.5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılması

İç içe karma desende nitel ve nicel veriler, sıralı, eş zamanlı ya da her iki şekilde de toplanabilmektedir. Bu araştırmada, uygulama öncesinde, sınıf öğretmeninin görüşleri görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Ayrıca ön-testler yapılmıştır. Uygulama aşamasında nitel veriler toplanmıştır. Uygulama sonunda ise son-testler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Creswell ve Clark'a (2018) göre verilerin analizinde üç ana basamak vardır. Bu basamaklar; temel verileri analiz etmek, ikincil verileri analiz etmek ve son olarak ikincil verilerin birincil verileri nasıl ve ne şekilde desteklediğini belirlemektir.

Karma desende veri analizi, her iki analizden (nicel-nitel) elde edilen bulguların birbirleri ile uyuşup uyuşmadığına yönelik karma yöntem sorusuna yanıt vermek için yürütülür (Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmada araştırma soruları, nicel ve nitel yönteme uygun olacak biçimde ve sırada sorulmuştur. Bu bağlamda analizlerde de problemlerde verilen sıra izlenmiştir. Dolayısı ile EKO'nun öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonuna etkisi nicel bulgularla verilmiş daha sonra nitel bulguların ne olduğu açıklanmıştır. Son olarak nicel ve nitel bulgular tablolaştırılarak özetlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmaların geçerliği ve güvenirliği; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için; veri kaynakları ile etkileşim uzun sürmüştür. Farklı veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine veri toplanmıştır. Araştırma süreci boyunca üç eğitim uzmanında görüş alınmıştır. Ses kayıtları ve kayıtların yazılı dökümü sınıf eğitimi alanında doktorasını yapmış başka bir uzman tarafından kontrol edilerek doğrulanmıştır. Aynı uzman verilerin analizinde kod ve kategorilerin güvenirlik araştırmasına da destek sunmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin olan aktarılabilirlik boyutu için tüm araştırma süreci derinlemesine betimlenmiştir. Tutarlılık boyutu, birden fazla veri toplama aracı kullanılarak ve süreç boyunca araştırmacının dışında ayrı bir uzmandan destek alınarak sağlanmıştır.

Deney aşaması için gerekli tüm yasal izinler alınmıştır. Okul müdürleri ile görüşülmüş araştırmaya katılmaya istekli öğretmenler belirlenmiş ve öğretmenlere uygulama süreci detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Araştırmaya katılamaya istekli sınıflar belirlenmiştir. Ön testler yapıldıktan sonra deney ve kontrol grupları tesadüfi seçilmiştir. Araştırmaya uygulayıcı kaynaklı hataların karışmasını önlemek için araştırma, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmacı 15 yıllık sınıf öğretmenidir. Lisansını ve yüksek lisansını sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Görev aldığı TÜBİTAK projelerinde öğrencilere yönelik araştırmalara katılmıştır. Bu nedenle araştırmacının uygulamayı yapma, araştırma sürecini yürütme konularında bilgi birikimine ve tecrübeye sahip olduğu söylenebilir.

Uygulamalar sırasında fotoğraflar çekilmiştir. Sınıf öğretmeni gözlemci olarak sınıfta kalmış ve gözlemlerini bir deftere not almıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bunları başka bir uzman teyit etmiştir. Öğrenciler her kitabın son uygulamasında günlüklerine o hafta okunan kitaba ve uygulama sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda geliştirilen ölçekler için literatürde geçen ölçek geliştirme süreci aşamalarına (Erkuş, 2016; Seçer, 2018) dikkat edilerek, titizlikle çalışılmıştır. Kapsam geçerliği için ulusal ve uluslararası literatür araştırılmış, alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçme araçlarının iç tutarlılıklarını belirlemek için KR-20 ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarına bakılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemi sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, uygulama sürecine ve geçerlik ve güvenirlik araştırmalarına yönelik bilgiler verilmiştir. Veri toplama araçları araştırma kapsamında geliştirildiği için söz konusu araçların geliştirilmesi süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bir sonraki bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ele alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerden elde edilen nicel ve nitel bulgular alt problemlere göre ortaya konmuş, bölümün sonunda nitel bulgular nicel bulgularla karşılaştırılmıştır.

4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın nicel boyutunda, EKO'nun öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiş, araştırmanın alt problemlerine dönük yapılan istatiksel analizler bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırmacı tarafından EKO uygulamalarının yapıldığı sınıf "deney", Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda derslerine devam eden sınıf ise "kontrol" grubu olarak tanımlanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıda takdim edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test puanlarının dağılımı.

		Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Metin	Basit Düzeyde Anlama	Deney	20	17,43	348,5	138,5	,077
		Kontrol	20	23,58	471,5		
	Derinlemesine Anlama	Deney	20	23,25	465	145	,118
		Kontrol	20	17,75	355		
2. Metin	Basit Düzeyde Anlama	Deney	20	23,43	468,5	141,5	,101
		Kontrol	20	17,58	351,5		
	Derinlemesine Anlama	Deney	20	22,55	451	159	,233
		Kontrol	20	18,45	369		

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama ön test puanları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$). Bu bulgu, deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her iki metinde de okuduğunu anlama becerilerinin aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları son test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir. Tablo 4.2'de yer alan istatiksel veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutlarında son test puan dağılımları arasında .00 ve .01 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca EKO'nun etki değerini hesaplamak için z puanı, toplam kişi sayısının karekökü bölünmüştür (Büyüköztürk, 2020). Etki değeri, Cohen (1988) kriterlerine göre, $r \leq .4$ ise küçük; $.41 \leq r \leq .7$ ise orta ve $r > .7$ ise büyük şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları son test puanlarının dağılımı.

		Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
1. Metin	Basit Düzeyde Anlama	Deney	20	26,13	522,5	87,5	,001	,53
		Kontrol	20	14,88	297,5			
	Derinlemesine Anlama	Deney	20	30,00	600	10	,000	,83
		Kontrol	20	11,00	220			
2. Metin	Basit Düzeyde Anlama	Deney	20	26,58	531,5	78,5	,001	,55
		Kontrol	20	14,43	288,5			
	Derinlemesine Anlama	Deney	20	30,33	606,5	3,5	,000	,86
		Kontrol	20	10,68	213,5			

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama son test puanları deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, EKO uygulamalarına katılan öğrencilerin, uygulamalara katılmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, EKO uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deneysel işlemin etkisinin, okuduğunu anlama başarı testi basit düzeyde anlama alt boyutunda $r < .7$ olduğu için orta; derinlemesine anlama alt boyutunda $r > .7$ olduğu için büyük olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, EKO uygulamaları öncesi ve sonrası okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
1. Metin	**Basit Düzeyde Anlama**	Negatif Sıralar	0	,00	,00	4,088*	,000
		Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
		Fark Olmayan	0				
	Derinlemesine Anlama	Negatif Sıralar	0	,00	,00	3,844*	,000
		Pozitif Sıralar	19	10,00	190,00		
		Fark Olmayan	1				
2. Metin	**Basit Düzeyde Anlama**	Negatif Sıralar	0	,00	,00	3,601*	,000
		Pozitif Sıralar	16	8,50	136,00		
		Fark Olmayan	4				
	Derinlemesine Anlama	Negatif Sıralar	0	,00	,00	3,928*	,000
		Pozitif Sıralar	20	10,50	210,00		
		Fark Olmayan	0				

*: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama başarı testi basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre EKO uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
1. Metin	**Basit Düzeyde Anlama**	Negatif Sıralar	1	9,5	9,5	3,911*	,000
		Pozitif Sıralar	19	10,55	200,5		
		Fark Olmayan	0				
	Derinlemesine Anlama	Negatif Sıralar	5	9,8	49	1,708*	,088
		Pozitif Sıralar	13	9,38	122		
		Fark Olmayan	2				
2. Metin	**Basit Düzeyde Anlama**	Negatif Sıralar	4	11,38	45,5	2,180*	,029
		Pozitif Sıralar	15	9,63	144,5		
		Fark Olmayan	1				
	Derinlemesine Anlama	Negatif Sıralar	4	15,88	63,5	1,578*	,115
		Pozitif Sıralar	16	9,16	146,5		
		Fark Olmayan	0				

*: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama başarı testi basit düzeyde anlama ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Derinlemesine anlama boyutunda ise ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma testi ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, eleştirel okuma testi alt boyutları ön test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test puanlarının dağılımı.

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlam ve Mantık	Deney	20	19,70	394,00	184	,660
	Kontrol	20	21,30	426,00		
Genel Doğruluk	Deney	20	22,23	444,50	165,5	,341
	Kontrol	20	18,78	375,50		
Edebi Analiz	Deney	20	19,75	395,00	185	,676
	Kontrol	20	21,25	425,00		

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçlarına göre; eleştirel okuma testi alt boyutları anlam ve mantık, genel doğruluk ve edebî analiz ön test puanları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$). Bu bulgu, deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, eleştirel okuma testi alt boyutları son test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir. Tablo 4.6'da yer alan istatiksel veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutlarında son test puan dağılımları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Ek olarak EKO'nun etki değerini hesaplamak için z puanı, toplam kişi sayısının kareköküne bölünmüştür (Büyüköztürk, 2020). Etki değeri, Cohen (1988) kriterlerine göre, $r \leq .4$ ise küçük; $.41 \leq r \leq .7$ ise orta ve $r > .7$ ise büyük şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 4.6: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları son test puanlarının dağılımı.

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Anlam ve Mantık	Deney	20	27,68	553,5	56,5	,000	,62
	Kontrol	20	13,33	266,5			
Genel Doğruluk	Deney	20	27,03	540,5	69,5	,000	,56
	Kontrol	20	13,98	279,5			
Edebî Analiz	Deney	20	25,38	507,5	102,5	,007	,42
	Kontrol	20	15,63	312,5			

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçlarına göre; eleştirel okuma testi alt boyutları, anlam ve mantık, genel doğruluk ve edebî analiz son test puanları deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma

düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, EKO uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca eleştirel okuma testinin alt boyutlarında etki değeri hesaplandığında; etki değerinin .41 ile .7 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, deneysel işlemin eleştirel okuma becerileri üzerinde orta derecede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, EKO uygulamaları öncesi ve sonrası eleştirel okuma testi alt boyutları puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Anlam Mantık	Negatif Sıralar	2	2,50	5	3,636*	,000
	Pozitif Sıralar	17	10,88	185		
	Fark Olmayan	1				
Genel Doğruluk	Negatif Sıralar	2	6,50	13	3,451*	,001
	Pozitif Sıralar	18	10,94	197		
	Fark Olmayan	0				
EdebîAnaliz	Negatif Sıralar	4	4,38	17,5	2,977*	,003
	Pozitif Sıralar	14	10,96	153,5		
	Fark Olmayan	2				

*: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre; eleştirel okuma testi, anlam ve mantık, genel doğruluk ve edebî analiz ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı düzeyde fark vardır ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerinde EKO'nun etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, eleştirel okuma testi alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma testi alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Anlam Mantık	Negatif Sıralar	7	9,71	68	,772*	,440
	Pozitif Sıralar	11	9,36	103		
	Fark Olmayan	2				
Genel Doğruluk	Negatif Sıralar	5	8,20	41	1,413*	,158
	Pozitif Sıralar	11	8,64	95		
	Fark Olmayan	4				
Edebî Analiz	Negatif Sıralar	4	9,75	39	1,531*	,126
	Pozitif Sıralar	12	8,08	97		
	Fark Olmayan	4				

*: Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları sonuçlarına göre; eleştirel okuma testi, anlam ve mantık, genel doğruluk ve edebî analiz boyutunda ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$).

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test puanlarının dağılımı.

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Merak	Deney	20	20,85	417	193	,846
	Kontrol	20	20,15	403		
İlgi	Deney	20	20,08	401,5	191,5	,816
	Kontrol	20	20,93	418,5		
Sosyal	Deney	20	19,13	382,5	172,5	,452
	Kontrol	20	21,88	437,5		
Onay	Deney	20	20,05	401	191	,804
	Kontrol	20	20,95	419		
Zorluk	Deney	20	21,1	422	188	,742
	Kontrol	20	19,9	398		

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçları sonuçlarına göre; okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları, merak, ilgi, sosyal, onay ve zorluk ön test puanları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$). Bu bulgu, deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları son test puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir. Tablo 4.10'da yer alan istatiksel veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarında son test puan dağılımları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca EKO'nun etki değerini hesaplamak için z puanı, toplam kişi sayısının kareköküne bölünmüştür (Büyüköztürk, 2020). Etki değeri, Cohen (1988) kriterlerine göre, $r \leq .4$ ise küçük; $.41 \leq r \leq .7$ ise orta ve $r > .7$ ise büyük şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 4.10: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeği alt boyutları son test puanlarının dağılımı.

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Merak	Deney	20	25,03	500,5	109,5	,010	,41
	Kontrol	20	15,98	319,5			
İlgi	Deney	20	24,43	488,5	121,5	,032	,34
	Kontrol	20	16,58	331,5			
Sosyal	Deney	20	25,28	505,5	104,5	,009	,41
	Kontrol	20	15,73	314,5			
Onay	Deney	20	24,90	498	112	,015	,38
	Kontrol	20	16,10	322			
Zorluk	Deney	20	25,63	512,5	97,5	,005	,45
	Kontrol	20	15,38	307,5			

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, Mann - Whitney U testi sonuçları sonuçlarına göre; okuma motivasyonu ölçeği, merak, ilgi, sosyal, onay ve zorluk son test sonuçları deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, EKO'nun okuma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca EKO'nun okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarında etki değeri incelendiğinde; ilgi (.34) ve onay (.38) boyutunda etki değeri $\leq .4$ olduğu için küçük etkiye; merak (.41), sosyal (.41) ve zorluk (.45) boyutunda .41 ile .7 arasında olduğu için orta etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, EKO uygulamaları öncesi ve sonrası okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Merak	Negatif Sıralar	2	7,75	15,50	2,592*	,010
	Pozitif Sıralar	13	8,04	104,5		
	Fark Olmayan	5				
İlgi	Negatif Sıralar	4	8	32	2,554*	,011
	Pozitif Sıralar	15	10,53	158		
	Fark Olmayan	1				
Zorluk	Negatif Sıralar	2	8,5	17	2,650*	,008
	Pozitif Sıralar	14	8,5	119		
	Fark Olmayan	4				
Sosyal	Negatif Sıralar	4	7	28	2,081*	,037
	Pozitif Sıralar	12	9	108		
	Fark Olmayan	4				
Onay	Negatif Sıralar	3	10,83	32,5	2,102*	,036
	Pozitif Sıralar	14	8,61	120,5		
	Fark Olmayan	3				

*: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre; okuma motivasyonu ölçeği, merak, ilgi, zorluk, sosyal ve onay ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı düzeyde fark vardır ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada EKO'nun etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeği alt boyutları ön test ve son test puanlarının dağılımı.

	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Merak	Negatif Sıralar	10	8,05	80,5	,589*	,556
	Pozitif Sıralar	9	12,17	109,5		
	Fark Olmayan	1				
İlgi	Negatif Sıralar	10	7,25	72,50	,191*	,849
	Pozitif Sıralar	7	11,50	80,50		
	Fark Olmayan	3				
Zorluk	Negatif Sıralar	7	7,21	50,50	,541	,588
	Pozitif Sıralar	8	8,69	69,50		
	Fark Olmayan	5				
Sosyal	Negatif Sıralar	10	12,25	122,50	1,113	,266
	Pozitif Sıralar	9	7,50	67,50		
	Fark Olmayan	1				
Onay	Negatif Sıralar	9	10,28	92,50		
	Pozitif Sıralar	8	7,56	60,50	,763*	,446
	Fark Olmayan	3				

*: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre; okuma motivasyonu ölçeği, merak, ilgi, zorluk, sosyal ve onay alt boyutunda ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur ($p > .05$).

4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenin ve öğrencilerin EKO'ya ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Nitel bulgular, nicel bulgularda olduğu gibi araştırmanın alt problemlerine göre sırayla sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular (Öğretmen Görüşleri)

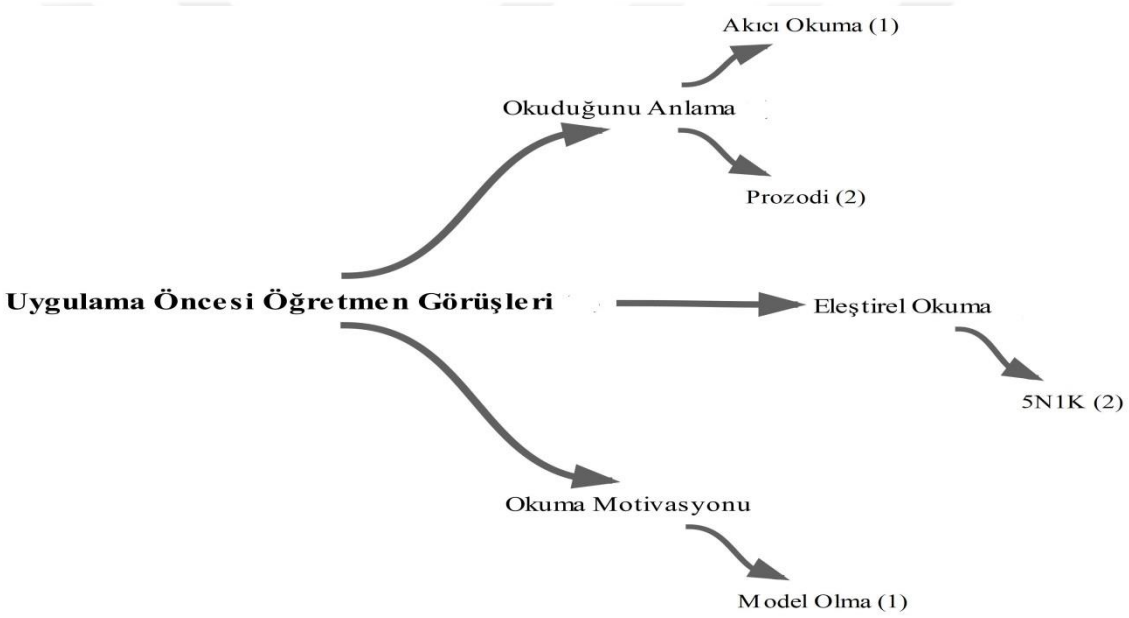
Araştırmanın dördüncü alt problemi, "İlkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde yapılan EKO uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular belirlenirken, uygulama öncesinde öğretmenin doldurduğu görüşme formu, uygulama sonunda öğretmenle yapılan görüşme ve öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler Maxqda programında kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Analizler yapılırken, sürece ilişkin öğretmen görüşlerini, değişen düşüncelerini net bir biçimde ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda uygulama öncesi öğretmen tarafından doldurulan görüşme formu ile uygulama sonrasında yapılan görüşme ayrı ayrı analiz

edilmiştir. Sınıf öğretmeninin EKO uygulamaları sırasında tuttuğu notlar öğretmen günlüğü, araştırmacı öğretmenin uygulamalar sonunda yansıtıcı günlüğüne yazdığı notlar araştırmacı günlüğü (AG) olarak ifade edilmiştir. Bulgular, uygulama öncesi öğretmen görüşleri ile uygulama sonrası öğretmen görüşleri kategorilerinde sunulmuştur.

4.2.1.1. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşleri

Uygulamalardan önce sınıf öğretmeni ile görüşme formu paylaşılmıştır. Bu form ile öğretmene, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerileri ve okuma motivasyonunu artırmaya yönelik yaptığı çalışmalar sorulmuştur. Cevaplar, nitel analiz programlarından Maxqda yardımı ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşleri için Maxqda'da oluşturulan Tek Vaka Modeli (Kod Hiyerarşisi) Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1: Uygulama öncesi öğretmen görüşleri tek vaka modeli (kod hiyerarşisi).

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi uygulama öncesi öğretmen görüşleri *okuma motivasyonu, eleştirel okuma* ve *okuduğunu anlama* kategorilerini oluşturmaktadır. Bu kategorilere ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> *Sınıf ortamında kitap okurum. Kitap okumanın önemini anlatıp çeşitli kitap türleriyle öğrencilerimi tanıştırırım (Konum 11).*

> *Metin okuması yapılırken sorular sorarım (5N1K) ve düşünmeye sevk ederim (Konum 9).*

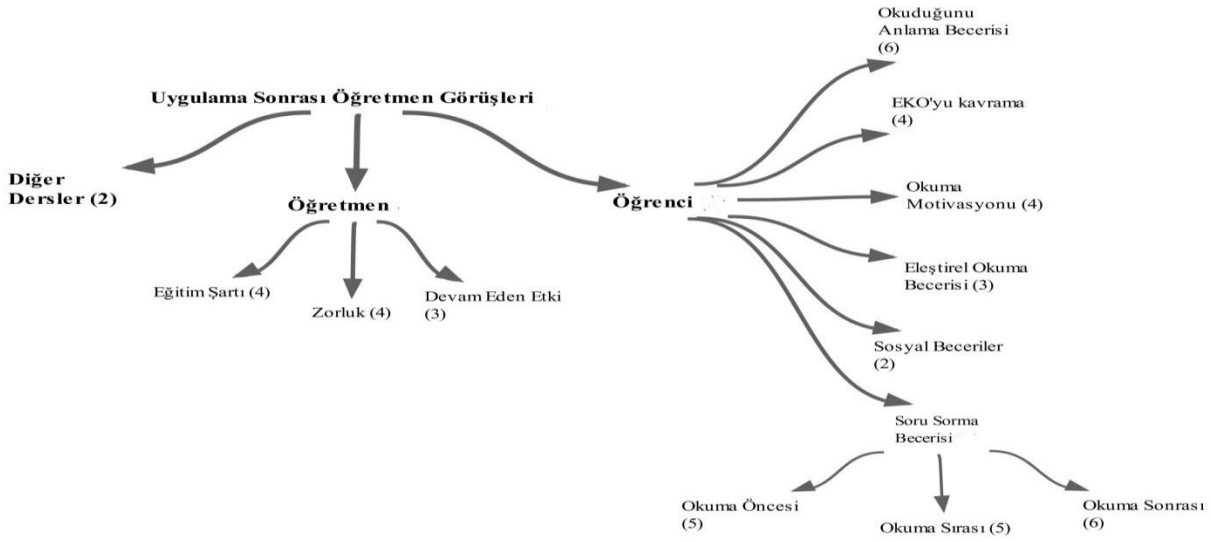
Sınıfta yaptığım okumalarda vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek yaparım. Noktalama işaretlerine dikkat ederek yaparım. Noktalama işaretlerine dikkat ederim ve öğrencilerime de bu şekilde okumaları gerektiğini tembihlerim (Konum 3). Ses tonumu etkili şekilde kullanırım. Diyalogların yer aldığı metinlerde anlamı güçlendirmek için ses tonumu kullanmaya özen gösteririm (Konum 5).

Öğrencilerime okuma yazmayı öğrettikten sonra okuma hızımı artırmaya çalışırım. Okuma hızı gerekli seviyeye ulaştıktan sonra çeşitli hikâyeler okuturum. Hikâye kitaplarının yanı sıra şiir ve dergilerle de okuduğunu anlama kapasitesini artırmaya çalışırım (Konum 7).

Sınıf öğretmeni öğrencilerde okuma motivasyonu oluşturmak için okumaya ilişkin telkinlerde bulunup, öğrencilere model olmaktadır. Eleştirel okuma becerilerinin gelişimi için metinlere yönelik 5N1K sorularını sormaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ise prozodiye ve akıcı okumaya dikkat etmektedir.

4.2.1.2. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşleri

On iki hafta için otuz altı okuma planı hazırlanmıştır. Dersler bu planlar doğrultusunda işlenmiş ve planlar sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Otuz altı uygulamadan sadece iki uygulamaya sınıf öğretmeni katılamamıştır. Geriye kalan otuz dört uygulamanın tamamı, baştan sona sınıf öğretmeninin gözetiminde yapılmıştır. Uygulama sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerin Maxqda programında analizi ile oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2: Uygulama sonrası öğretmen görüşleri hiyerarşik kod alt kod modeli.

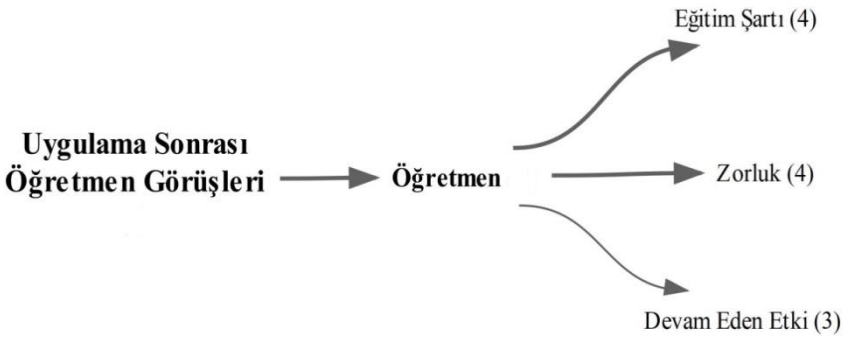
Şekil 4.2'de görüldüğü gibi uygulama sonrası öğretmen görüşleri *diğer dersler, öğretmen* ve *öğrenci* kategorilerini oluşturmaktadır. Bu kategorilere ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Diğer Dersler: Uygulamaları gözlemleyen sınıf öğretmenine, etkileşime dayalı okumanın diğer derslerde uygulanabilirliği sorulmuştur. Bu soruya ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> *Evet, kesinlikle… bence üzerinde biraz çalışılarak uygulanabilir, yani yapılabilir. Neden yapılmasın? Özellikle hani Türkçe dersinde okuma açısından Türkçe dersinin okuma kısmı ile ilgili böyle mesafe kat etmişken ben başladım bile. Hatta fen bilgisi dersinde de, "Bu neden böyle olabilir? Nasıl olabilir? Ne düşünüyorsunuz?" gibi sorular sorarak çocukları daha aktif hâle getirmeye çalışıyorum. Uygulanabilir diye düşünüyorum (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 29).*

Etkileşimli okuma öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkarıp aktif katılımcı konumuna getirmektedir. Okuma öncesinde öğrenciye sorulan sorularla konuya ilişkin merak uyandırmak olanaklıdır. Okuma sırasında sorulan sorularla, eksik bırakılan cümlelerle ya da yapılan etkinliklerle süreç monotonluktan çıkmaktadır. Okuma sonunda yapılan özetleme genel tekrar niteliğinde olup eksik yerlerin fark edilmesine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin de belirttiği gibi öncesinde planlama yapmak koşulu ile etkileşimli okumanın diğer derslerde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen: Uygulamaları gözlemleyen sınıf öğretmenine, EKO'nun uygulanabilirliği, zorlukları ve sürdürülebilirliği ile ilgili neler düşündüğü sorulmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşlerinden oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod modeli Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3: Uygulama sonrası öğretmen görüşleri, öğretmen, hiyerarşik kod alt kod modeli.

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden oluşturulan öğretmen kategorisi, *eğitim şartı, zorluk* ve *devam eden etki* alt kategorilerini oluşturmaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin araştırmacının sorduğu sorulara sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A: Peki, sizce sınıf öğretmenleri etkileşimli kitap okumayı uygulayabilir mi?

SÖ: Yani ben etkileşimli kitap okuma diye bir olaydan haberdar değildim açıkçası sen bu programı yapmadan önce. Uygulanabilmesi için bir eğitim sürecinin olması gerekiyor. Çünkü ben sınıfta bir dönem boyunca o derslere katılarak, gözlemci olarak katılarak zaten olayı kavradım. Ama tek başına böyle bir program var, uygulayabilir mi? Belki yapılabilir. Ama uygulamada ciddi faydalar var. Yani kesinlikle uygulanmalı ama öğretmenin de bir eğitimden geçmesi gerekiyor açıkçası. (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 30-31). Makaleler okuyarak da öğretmen bunu kavrayabilir ama kesinlikle bununla ilgili bir araştırma, bir hazırlık sürecinin olması gerekiyor. Ben katılmasam bu kadar detaylı olayı kavrayamazdım açıkçası (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 33). EKO sürecinde sınıfta ben de aktif olduğum için (gözlem defterine not alıyordu öğretmen) *seni gözlemleme şansım oldu ve bu benim için ciddi bir eğitimdi aslında bir yönüyle de (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 5).*

A: Peki, EKO'nun gözlemlediğiniz zorlukları oldu mu sizce?

SÖ: Yoo.

A: Zorluk olarak nitelendirilebilecek bir durum var mı sizce?

Öğretmen açısından tabi ki bir ön hazırlık olarak bir ön hazırlık yapılması gerektiği için belki bu öğretmene zahmet niteliği mi görür bilmiyorum. Bence değil ama şu an zorluyorum kendimi. Ben zorlu bir şeyini göremedim yani. Hani çünkü bir metni veya bir kitabı böyle çok hızlı bir şekilde okuyup bitirmek zihinde herhangi bir şey bırakmıyorsa onu bitirmenin bir anlamı yoktur. Her zaman bunu da çocuklara söylüyorum. Önemli olan önce kavramaktır. Kavradıktan sonra olayı, hızlanma sürecine geçilebilir. Ama okuduğunu anlamayan bir çocuk isterse dakikada 100-200 kelime okusun bana göre zaten

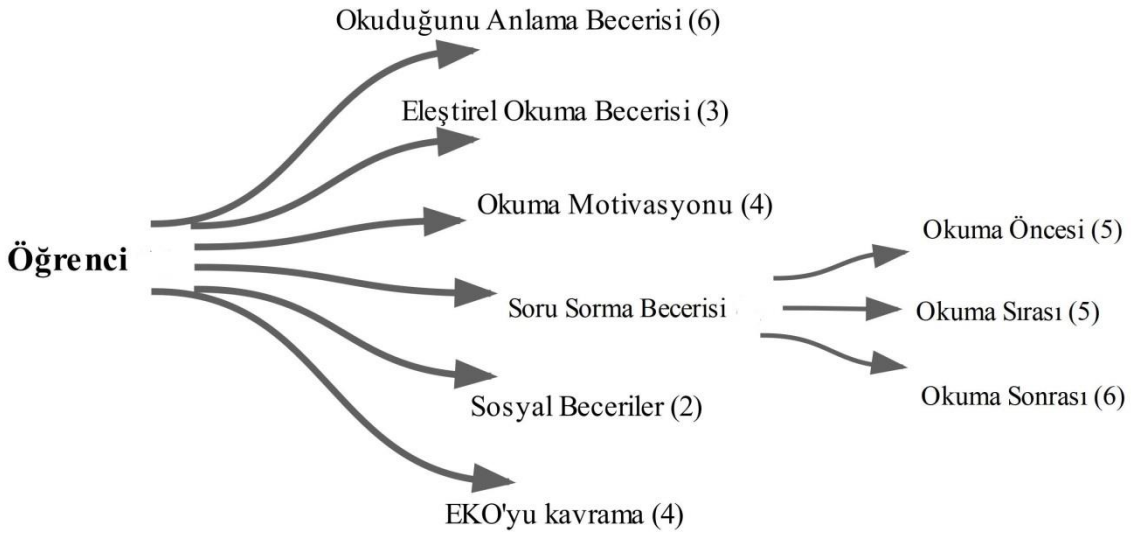
makbul olan bu değil yani. O yüzden ben bu verilen emeğin, yapılan işin ciddiyetini çok gördüm, fark ettim. Bir zorluk olarak görmüyorum. Hani belki süre açısından, bir ders boyunca bir kitap okunuyor, onun üzerine konuşuluyor, işte müfredat falan göz önüne alındığında işte bir ders boyunca sadece bir metin mi okutulup onun anlaşılması sağlanabilir. Ama o yapılmadan zaten o sorulara geçmenin de bir anlamı yok. O yüzden hani belki süre olarak bir zorlama belki hani. İşte süre uzun tutuluyor. Çok zaman alıyor gibi bir şey söylenebilse bile bence bu düşünce onu da çürütür. Dolayısıyla bir zorluğu yok. Kesinlikle etkilerine değer (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 34-37).

A: Peki, benden sonra EKO'yu devam ettirdiniz mi? Ettirecek misiniz?

SÖ: Evet, kesinlikle. Ettirmez miyim? Gerçekten bilmediğim bir alandı. Sayende bunu öğrendim, anladım. Kesinlikle devam ettirdim. Zaten farkı da o şekilde görebildim. Devam ettirince gördüm. Seneye birinci sınıftan başlayacağım. Dördüncü sınıf öğrencilerim mezun olacaklar. Bunu daha sistemli yapacağım. Bu dönem de yapacağım. İkinci dönem de yapacağım tabi ki. Ama birinci sınıftan alırsam çok daha ciddi farklar olacağına inanıyorum açıkçası (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 16-17). Bu bir kazanım. Öğrencilerim adına da, benim adıma da ve benim bundan sonra karşıma çıkacak öğrenciler için de bir kazanım. Çünkü bir daha öğrenci alacağım ve ben artık etkileşimli kitap okumayı meslek hayatımda uygulayacağım (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 43).

Sınıf öğretmeninin EKO'nun etkilerine inandığı görülmektedir. Zorluk olarak nitelendirilebilecek bir durum belirtmemiştir. EKO'nun bir hazırlık süreci gerektirdiğini fark eden öğretmen bunu bir yük olarak görmemiştir. Aksine verilen emeği, EKO'nun etkilerine değer bulmuştur. EKO'yu bilmediğini, uygulamaların onun için eğitim niteliğinde olduğunu ve bir öğretmenin EKO'yu uygulayabilmesi için eğitim alması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci: Sınıf öğretmenine, "Öğrencilerde uygulama sırasında/sonrasında herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" diye sorulmuştur. Bu kategoriye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinden oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod modeli şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4: Uygulama sonrası öğretmen görüşleri, öğrenci, hiyerarşik kod alt kod modeli.

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden oluşturulan öğrenci kategorisi, *okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi, okuma motivasyonu, soru sorma becerisi, sosyal beceriler* ve *EKO'yu kavrama* alt kategorilerini oluşturmaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Becerisi: EKO ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için uygulama planları hazırlanırken literatürde geçen okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Daha önce strateji kullanmayan öğrencilerin ilk uygulamalarda zorlandıkları görülmüştür. Uygulamalar ilerledikçe, öğrenciler stratejileri kavramış, uygulamalar akıcı bir biçimde devam etmiştir. "Öğrencilerinizde herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" sorusuna bu kategori ile ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> *Fakat bu etkileşimli okuma programı ve senin uyguladığın derslerle zaman içerisinde şunu gördüm ki, çocuklar okuduklarını daha iyi anlamaya başladılar, doğru soruları sormaya başladılar. En önemlisi kitabın ne anlattığını özetler hale geldiler ve ana fikrini de yakalamaya başladılar (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 3).*
>
> *... kitaplarla ilgili çocukların zaman zaman kalkıp anlatmalarını istiyorum. Bunu, bu program bittikten sonra da yaptım ve daha uzun uzadıya kitabın özetini bana çıkarır vaziyette buldum onları. Bu da bu etkileşimli okuma programından sonra gerçekleşti (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 25).*

5N1K sorularına geçtiğimiz zaman benim öğrenciler de bir de belirteyim onu şöyle bir özellik vardı sene başında. Okuduğunu anlama çalışmaları yaptırıyordum. Okuyor ama hiçbir şey anlamamış, sorulara geçiyor. Sorulara geçtikten sonra bakıyor orda bir soru soruyor, hemen dönüyor ön sayfaya oradan cevabı bulmaya çalışıyor. Aslında okuduğunu anlama değil. Okumuş, geçmiş, hiçbir şekilde bir anlama olayı gerçekleşmemiş. Soruların cevabını bulmaca çözer gibi oradan buluyor. Metni bitirdiğinde yine aklında bir şey kalmıyor. Bunu aştık biz, en önemlisi. Yani böyle bir olay yok artık. Arkaya dönüp, "Aaaa orada ne yazıyordu?" diye bakmıyorlar (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 37).

Sınıf öğretmeni öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için metin ve metne yönelik soruları kullandığını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin soruları yanıtlarken sürekli geriye dönüp baktıklarını, yanıtları metinden bulmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. EKO uygulamalarından sonra öğrencilerin metne dönüp bakmamaları sınıf öğretmeninin dikkatini çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin, özetleme, ana fikri bulma ve soru sorma becerilerinde olumlu yönde bir gelişimin olduğu sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir.

Araştırmacı, bu kategoriye ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Kitabı özetlemek ilk kitaptan bu yana yaptığınız uygulamalardan biri. Olayları oluş sırasına göre verebiliyorlar. Kahramanları, olayı, yeri ve zamanı belirtebiliyorlar. Konuyu veriyorlar. Ana fikir konusunda da daha iyiler (24.11.2021, Konum 4).

Eleştirel Okuma Becerisi: EKO ile öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmek için, uygulama planları hazırlanırken literatürde geçen eleştirel okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Kitabı, görselleri, kitap kapağında yazılanları daha önce önemsemeyen öğrencilerin süreç içerisinde bunları irdelemeye başladıkları görülmüştür. "Öğrencilerinizde herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" sorusuna bu kategori ile ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerimiz üçüncü kitapta farklı bakış açıları geliştirmeye başladılar. Oldukça güzel sorular sorarak kitap kritiği yaptılar. Kitap ile ilgili soru sorma becerileri gelişti. Grup etkinlikleri ile birlikte iş yapabilme becerileri gelişti (Öğretmen günlüğü, 28.09.2021, Konum 10).

Kitaptaki tüm karakterlerin tıpatıp aynı olması öğrencilerin dikkatini çekti. Görsellere daha dikkatli bakıyorlar artık (Öğretmen günlüğü, 26.11.2021, Konum 45-49).

Biz bu soru sorma olayını çok sevdik. Bunu aslında sadece okuma ile ilgili değil artık matematiğe de ben aktarmayı düşünüyorum. Ya da bir fen bilimleri dersinde bu neden böyle oldu çocuklar? Ne düşünüyorsunuz? diye onları daha aktif hale getirerek, pasiflikten çıkarıp hem ders sıkıcılığını azaltan bir etken çocuklar çünkü soru sorunca o dikkat süresi de daha aktif hale geliyor ve o monotonluktan çıkıyor ders. Bunu, özellikle o sorduğunuz sorular çok güzeldi. Sürekli çocuğu canlı tutuyordu. Ben bunu kesinlikle devam ettireceğim (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 27).

EKO uygulamaları sırasında öğrencilerde farklı bakış açıları oluşturmak için en çok soru sorma stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerde üçüncü kitaptan itibaren, soru sorma hususunda yoğunlaştıkları görülmüştür. Soru sorma eylemi üçüncü kitaptan itibaren, her kitabın üçüncü okumasında tamamen kendilerine bırakılmıştır.

Araştırmacı, bu kategoriye ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Uygulamalar sırasında sorduğum sorular genel olarak sınıf öğretmeninin dikkatini çekiyordu. Bu gün dayanamayıp o da etkinliğe katıldı. Sorulan soruyu çok beğendiğini belirtti. Öğretmenin beğendiği soru, okunan kitaptaki karakterlerden birinin duygularına yönelikti (AG, 12.10.2021, Konum 3).

Okuma Motivasyonu: EKO ile öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak için uygulama planları hazırlanırken literatürde geçen stratejilerden yararlanılmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilere alternatifler sunulmuş, uygulamaların öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olmalarına dikkat edilmiş, öğrencilere iş birliği yapabilecekleri ortamlar oluşturulmuş ve öğrencilerin başarıyı tatmalarına özen gösterilmiştir. Uygulama sonunda sınıf öğretmenine "Öğrencilerinizde herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yani öğrenciler zaten her hafta yeni bir kitap olduğu için bu anlamda bir merak duygusu vardı. Üçüncü haftadan sonra zaten EKO'yu kavradıklarından

artık o merak yerini, evet biz yapabiliriz duygusuna bıraktı. Kitabı dinlediler, bundan keyif alıyorlardı. Her hafta çünkü yeni bir kitap, yeni karakterler, yeni bir olay, yeni bir yazar, yayın evi… (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 9).

Bilişsel düzeylerinde şöyle, öncelikle tabi kitaplarla ilgili, çok özveriyle seçilen kitaplarla tanıştılar. Bu kitaplar içerisinde de bazı şeyleri sorgulama, mantık yürütme, bazı sorulan sorularda; "Acaba ne oldu?" dürtüsüyle birlikte, merakı ile birlikte olayın sonrasını tahmin etme, bu anlamda onlara çok fazla destek oldu diyebilirim (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 11).

Artık bakıyorlar, kapağına bakıyorlar, kitabı ellerine alıyorlar, bir evirip çeviriyorlar bu gerçekten çok güzel (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 23).

Bir çocuğun hayatına dokunmak ona kitapların aslında nasıl bir dünyaya açıldığını göstermek… …baktığımız zaman yani sınıf içerisinde bundan çok etkilenen de olur, az etkilenen de olur ama mutlaka hepsi etkilendi (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 41).

Uygulamalarda kullanılan kitaplar büyük bir titizlikle seçilmiştir. Sınıf öğretmeni, EKO uygulamalarında her hafta yeni bir kitabın okunması, okuma öncesinde ve okuma sırasında merak uyandırıcı sorular sorulmasının öğrencilerde merak uyandırdığını ifade etmiştir. Uygulama öncesinde kitapla tanışma aşamasında yazarın, çizerin, yayınevinin vurgulanması, kapağın incelenmesi vb. durumlar öğrencilerde uygulama sonrasında gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni, EKO ile tüm öğrencilerin okuma motivasyonlarının az ya da çok arttığını düşünmektedir.

Araştırmacı, bu kategoriye ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Uygulamadan önce ve uygulamadan sonra sınıfta kalıp öğrencilerle sohbet ediyorum. Sınıfı gözlemliyorum. Öğrencilerden biri bugün yanıma gelip onlara okuduğum ilk kitabı, Roko Püfleyen Küçük Dinozor'u hiçbir kitapçıda bulamadığını söyledi. Bana kitabı nerden aldığımı sordu (8.12.2021, Konum 3).

Soru Sorma Becerisi: EKO uygulama planları hazırlanırken en sık kullanılan stratejilerden bir diğeri soru sormadır. Okuma sürecinde merak uyandırma, mantık yürütme, değerlendirme yapma ve öğrencinin aktif katılımını sağlama gibi pek çok eylem sorular

aracılığı ile başlatılabilmektedir. Bu sebeple sesli düşünme tekniği ile okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorular sorulmuştur. Üçüncü haftadan itibaren soru sorma işi üçüncü okumalarda tamamen çocuklara bırakılmıştır. Aşağıda uygulamalarda okunan Cömert Ağaç adlı kitap için öğrencilerin okuma sürecinde sorduğu soruların bir kısmı sunulmuştur.

Okuma Öncesi

Kitabın konusu nedir?

Hangi yayınevinden çıkmış?

Kitabın yazarı kim?

Kitabı Türkçeye kim çevirdi?

Kitabın çizeri kim (22.10.2021, Konum 3-8) ?

Okuma Sırası

Çocuk nerede uyudu?

Çocuk ağacı neden görmeye geliyordu?

Çocuk ağacın yapraklarını neden topluyordu?

Çocuk kendini neden kral gibi hissediyordu?

Çocuk ağacın yanına neden gidiyordu?

Çocuk ağacın dallarında neden sallanıyordu?

Ağaç çocukla nasıl saklambaç oynuyordu?

Çocuk nerede uyandı (22.10.2021, Konum 11-21) ?

Okuma Sonrası

Ağaç çocuğa elmalarını neden verdi?

Ağacın neden parası yoktu?

Çocuk ağacı bir daha ziyaret edecek mi?

Ağaç kendini neden feda etti?

Çocuk neden her şeyi ağaçtan istiyor?

Çocuk parayı ne yapacak?

Ağaç neden hep mutlu?

Ağaç neden çocuğu mutlu etmek istiyor?

Çocuk uzun zamandır neredeydi?

Çocuk neden çalışmıyor da ağaçtan istiyor?

Çocuk neden açgözlülük yapıyor?

Çocuk neden her şeyi ağaçtan istiyor?
Çocuk neden çok bencil?
Ağaç neden hâlâ çok mutlu (22.10.2021, Konum 23-49)?

Yukarıda da görüldüğü gibi öğrenciler okuma öncesinde kitabın yazarına, çizerine, yayınevine ve konusuna yönelik sorular sormuşlardır. Okuma sırasında ve okuma sonrasında cevabı metinde açıkça belirtilen soruların yanında cevabı metinde olmayan, başka bir deyişle öğrenciler basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama düzeyinde sorular sormuşlardır.

Araştırmacı, bu kategoriye ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Bugünün en güzel yanı daha ilk günden sınıf öğretmeninin, "Benim için de iyi oldu. Ben de sorular soruyordum ancak böyle farklı sorular sormuyorum." demesi oldu (AG, 14.09.2021, Konum 3).

Bugün üçüncü kitap için ikinci okumayı yaptık. Bugün soru sorma işini tamamen çocuklara bıraktım. Kitabın metnine yönelik sorulabilecek soruları önceden hazırlamıştım. Uygulama sırasında öğrencilerden çok güzel sorular geldi. Metni sorgulayan, metnin devamının ne olabileceğine yönelik sorular, cevabı metinde açıkça belirtilen ve belirtilmeyen sorular... Sınıf öğretmeni de bu duruma şaşırdı (AG, 29.09.2021, Konum 2).

Sosyal Beceriler: EKO ile öğrenciler okuma sürecinin aktif birer katılımcısı olmuşlardır. Olaylar, kişiler, görseller öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Kitaplarda anlatılan olayların gerçek hayatta yaşanabilirliği sorgulanmıştır. Kimi zaman öğrencilerden kendilerini karakterin yerine koymaları ve olaylara onun açısından bakmaları istenmiştir. "Öğrencilerinizde herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" sorusuna bu kategori ile ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sosyal becerilerine de etkisi olmuştur. Çünkü kitapların içerisinde örneğin, Kütüphanedeki Aslan ile birlikte kütüphanenin önemini öğrendikten sonra kütüphaneye gitmek isteyen öğrencilerim oldu. Sonra, Roko Püfleyen Küçük Dinozor'da paylaşım ve arkadaşlığın önemini kavradılar ve bu onların, özellikle kitabı çok beğenen ve içselleştiren öğrencilerde paylaşımı kendi hayatlarına aktarma durumu oldu. Bunlar gözlemleyebildiğim. Ama eminim ki,

benim gözlemleyemediğim çok daha fazla etkileri de olmuştur (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 13).

Sınıf öğretmeni, EKO'nun öğrencilere sosyal beceriler kazandırma boyutunda olumlu etkisi olduğu düşüncesindedir. Bu düşüncesini yaptığı gözlemlere dayandırmıştır. Öğretmen, gözlemleyemediği alanlarda da EKO'nun öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu anlamda etki ettiği düşüncesindedir.

EKO'yu Kavrama: On iki hafta, otuz altı oturum şeklinde devam eden uygulamalarla öğrencilerin EKO'yu kavramaları ve uygulayabilmeleri beklenmektedir. Gerek sınıf içindeki tutum ve davranışlar gerekse öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin EKO'yu kavradıklarını göstermiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Üçüncü haftadan sonra zaten olayı kavradıklarından artık o merak yerini, evet biz yapabiliriz duygusuna bıraktı (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 9). ...etkileşimli okuma programı sonrasında da zaten bununla ilgili ne yapacaklarını bilir vaziyetine geldiler (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 15).

Araştırmacı bu kategoriye ilişkin düşüncelerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Ara tatilden sonra bugün onuncu kitabımızın ilk okumasını yaptık. Okuma sırasında, kitapta geri dönmeler, tekrar okumalar yapma ya da resimlere dönüp bakma etkileşimli kitap okumada sıklıkla yapılır. Bugün derste öğrenciler okuma sırasında geri dönmemi ve dört sayfa önce verilen detayı incelemeyi istediler. İlk defa yaşanmadı. Daha önce de benzer durumlar yaşadık. Gelen sorular görseldeki detaylarla ilgiliydi (kitapta çok fazla kişi vardı ama kişilerin hepsi aynıydı. Yüzlerce insan var ama hepsi aynı…) (22.11.2021, Konum 2).

Okuma sırasında ara verip durduğumda, eksik cümleleri rahatça tamamlıyorlar (30.11.2021, Konum 5).

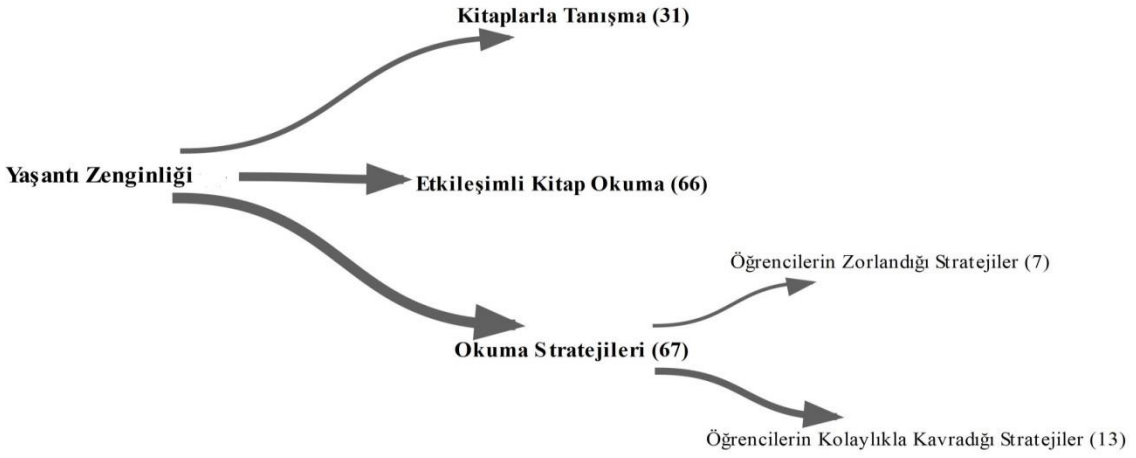
4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Araştırmanın beşinci alt problemi, "İlkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde yapılan EKO uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular belirlenirken, uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci

günlükleri kullanılmıştır. Veriler Maxqda programına yüklenirken öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Öğrenciler birden yirmiye kadar numaralandırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri K (kız), E (erkek) biçiminde numaranın yanına kodlanmıştır. Örneğin Ö1E olarak kodlanan öğrenci, 1 numaralı öğrenci ve bu öğrencinin cinsiyeti erkektir. Öğrenci günlükleri ise öğrenci kodlarının yanına G yazılarak ifade edilmişitr. Örneğin Ö1EG olarak kodlanan öğrenci günlüğü, 1 numaralı öğrenci günlüğü ve bu öğrencinin cinsiyeti erkektir. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin Maxqda programında kodlanması ve analiz edilmesi sonucunda, *Yaşantı Zenginliği* ve *Öğrenci Görüşleri* olmak üzere iki kategori oluşturduğu görülmüştür.

4.2.1.1. Yaşantı Zenginliği

EKO uygulamaları ile öğrenciler daha önce hiç bilmedikleri kitaplarla karşılaşmış, okumuş ve bu kitaplara yönelik etkinlikler yapmışlar. EKO'yu ve EKO uygulamaları sırasında kullanılan okuma stratejilerini ilk defa kullanmışlar. Öğrencilerin sınıflarındaki öğrenme ortamı EKO ile zenginleşmiştir. Bu kategoriye ilişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Şekil 4.5'te verilmiştir.

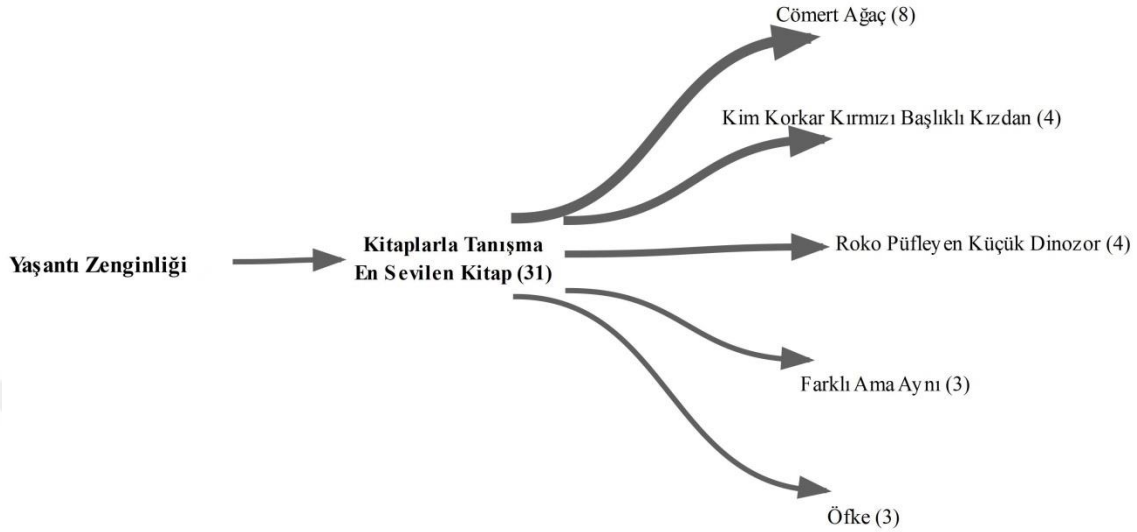


Şekil 4.5: Yaşantı zenginliği, hiyerarşik kod-alt kod modeli.

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi yaşantı zenginliği kategorisi üç alt kategoriden oluştuğu ve alt kategorilerin; *kitaplarla tanışma, etkileşimli kitap okuma* ve *okuma stratejileri* olduğu görülmüştür. Alt kategorilere ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kitaplarla Tanışma: Araştırma kapsamında kullanılan kitaplar titizlikle seçilmiştir. Araştırma ile öğrenciler daha önce hiç bilmedikleri kitaplarla karşılaşmışlardır. Araştırma süreci boyunca her biri üç defa okunan kitapların tamamı öğrenciler tarafından sevilmiş ve

beğenilmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında öğrencilere en sevdikleri kitap ve neden o kitabı sevdikleri sorulmuştur. Verilerin Maxqda programında kodlanması ve analiz edilmesi sonucunda oluşturulan Kod-Teori Modeli Şekil 4.6'da verilmiştir.



Şekil 4.6: Kitaplarla tanışma, en sevilen kitap, kod teori modeli.

Şekil 4.6'da görüldüğü gibi kategorinin frekansından (31) öğrencilerin birden fazla kitabı en sevdikleri kitap olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sürecinde kitaplardan sadece birinde (Üç Soru) geçen yabancı kökenli isimler öğrencileri zorlamıştır. Çocuklar isimleri akıllarında tutmakta güçlük çekmişlerdir. Ancak hiçbir öğrenci görüşme sırasında söz konusu kitap için olumsuz cümle kurmamıştır. En sevdiğin kitap hangisiydi? Neden bu kitabı sevdin? Sorularına ilişkin kimi yanıtlar şu şekildedir:

Ö10E: Cömert Ağaç. Çünkü içindeki ağaç en iyisidir oradaki cömert olan. İyidir ağaç ama çocuk da onu kullanarak her şeyini alıyor (Konum 5-7).

Ö3E: Farklı ama Aynı. Çünkü ben böyle hayvanları seviyorum. Öyle onlara ilgi duyuyorum (Konum 4-9)

Ö5K: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan. Çünkü eğlenceliydi, güzeldi (Konum 4-7).

Ö6K: Roko Püfleyen Küçük Dinozor. Çünkü anlatınca değişik şeyler oluyordu (Konum 4-7).

Ö16E: Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor. Çünkü yavru ahtapot herkesi kurtarıyordu, maceralı falandı. O yüzden sevdim (Konum 4-7).

Öğrencilerin verdiği cevaplarda adı geçen kitaplar, konu ve içerik bakımından öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Öğrenciler ilginç buldukları, onlarda heyecan uyandıran ya da ilgi duydukları alanlarla ilgili kitapları sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Etkileşimli Kitap Okuma: Bu araştırma, okuma öncesinde oturma düzeninden, okuma sonunda sorulacak sorulara kadar tüm okuma sürecinin planlanıp düzenlenmesi ile yürütülmüştür. Amaç öğrenciyi pasif bir dinleyici olmaktan çıkarmak; öğrencinin metin, araştırmacı ya da diğer öğrenciler ile etkileşime geçmesini sağlamaktır. Bu bağlamda her uygulamada, kitap öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrencilere o kitabın yazarı, çizeri ve kitabın basımını üstlenen yayınevi kitap üzerinde gösterilerek vurgulanmıştır. Okuma planı doğrultusunda sorular sorulmuş ve kitap okunmaya başlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında öğrencilere bir kitabın nasıl okunacağı sorulmuştur. Öğrencilerin hemen hepsi (n=18) okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında neler yapacaklarını sıralamışlardır. Bu soruya ilişkin araştırmacı ve öğrencilerden biri arasında geçen diyalog şu biçimdedir:

A*: Peki, sence bir kitap nasıl okunmalı? Kitabı elimize aldık ne yapalım? Nasıl okuyalım?*

Ö4K: Önce yayınevine bakıyoruz, resimlerine bakıyoruz, arka kapağı okuyoruz, okumadan önce bakıyoruz bir de kim yazmış.

A: Peki, okumadan önce kapağa, resimlere bakmanın bize nasıl katkısı oluyor?

Ö4K: Nasıl bu kitap? Kitabın içinde neler olacak anlayabiliriz.

A: Kitabı elimize aldık önce inceledik, okuma sırasında neye dikkat edelim?

Ö4K: Okurken kim kim var, ne maceralar olacak, macerası yok mu onlara bakacağız.

A: Okumayı bitirdik. Okuma sonunda ne yapalım biz?

Ö4K: Okuma sonunda ne ile ilgili kitap, konusu ne, ana fikri ne söyleyelim. (Konum 26-33)

Araştırmacı, bu kategoriye ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Yazar, çizer, yayınevi artık ben söylemeden onların baktığı detaylar. Kitapla çocukları tanıştırdıktan, ön ve arka kapağı inceledikten sonra kitaba

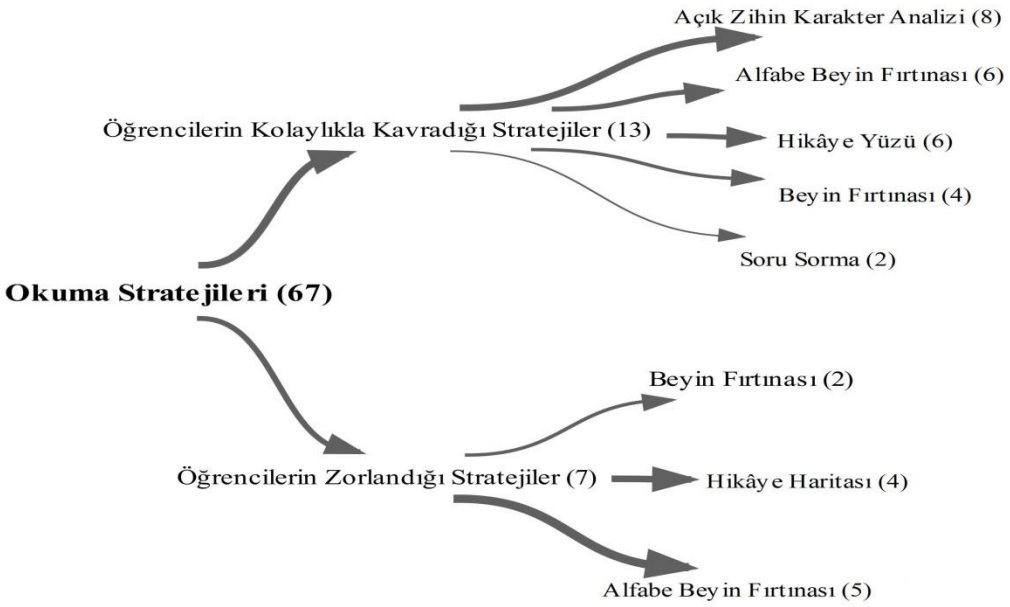
yönelik tahminlerde bulundular. Tahminler çoğunlukla doğru. Çünkü çocuklar tahminlerini, kitabın adına, arka kapağında yazılanlara ve içerisindeki görsellere dayandırıyorlar (AG, 30.11.2021, Konum 3).

Aynı kitabı defalarca okumama rağmen çocuklar her seferinde ilgi ile dinliyorlar. Ara ara durup tamamlamalarını beklediğimde, eksik bıraktığım cümleleri tamamlıyorlar. Kimi acele edip, ben okurken daha tamamlamaya çalışıyor (AG, 1.10.2021, Konum 2).

Uygulamaya başlamadan tahtaya "okuma öncesi sorular" yazdım ve soruları almaya başladım. Sorular nitelikli ve nicelik bakımından da oldukça iyiydi. Yazara, yayınevine, içeriğe ilişkin sorular sordular. Soruları aldıktan sonra okumaya başladım. Neredeyse her sayfanın sonunda durup okuduğum metne yönelik soru sormalarını bekledim. İlk etapta gelen soruların cevaplarını aldım. Yanlış cevap neredeyse hiç gelmedi. Çocuklara metni anladıklarını söyleyince "Tabi ki anladık. Bugün, üçüncü kez okuyoruz." dediler (AG, 8.10.2021, Konum 2-3).

Görüşmeler sırasında kitabın nasıl okunacağına ilişkin soruya verilen yanıtlar ve uygulamalar sırasında gözlemlenen öğrenci davranışları öğrencilerin EKO'yu kavradıkları ve EKO uygulamaları sırasında kullanılan stratejileri kullanabilecekleri biçiminde yorumlanabilir.

Okuma Stratejileri: Kitaplar için okuma planları hazırlanırken literatürde yer alan okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonunda kullanılmaktadır. 12 hafta boyunca, haftada üç gün yapılan uygulamaların tamamında okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilerin stratejileri ilk defa uyguladıkları kimi zaman zorlandıkları, çoğunlukla keyif aldıkları görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde öğrencilere en sevdikleri stratejinin hangisi olduğu, zorlandıkları stratejilerde neden zorlandıkları ve sevmedikleri strateji olup olmadığı sorulmuştur. Verilerin Maxqda programında kodlanması ve analiz edilmesi sonucunda oluşturulan Kod-Teori Modeli ile Şekil 4.7'de verilmiştir.



Şekil 4.7: Okuma stratejileri, kod teori modeli.

Şekil 4.7'de görüldüğü gibi, öğrenciler hikâye haritası (Ö6K, Ö7E, Ö10E, Ö11E) ve beyin fırtınasında (Ö5K, Ö7E) zorlandıklarını; açık zihin karakter analizi (Ö1E, Ö3E, Ö5K, Ö6K, Ö13K, Ö17K, Ö18E, Ö20E), hikâye yüzü (Ö8K, Ö10E, Ö11E, Ö13K, Ö14K, Ö18E), beyin fırtınası (Ö6K, Ö12K, Ö16E, Ö20E) ve soru sormayı (Ö18E, Ö20E, Ö4K, Ö19K) sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bunların dışında alfabe beyin fırtınası kimi öğrencileri (Ö1E, Ö10E, Ö12K, Ö14K, Ö16E) zorlarken, kimileri (Ö2E, Ö7E, Ö9E, Ö18E, Ö19K, Ö20E, Ö14K) için de en sevilen stratejiler arasında yer almıştır.

Bu kategoriye ilişkin araştırmacının sorduğu; "Kitap okurken yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdin? Neden en çok bu etkinliği sevdin?" sorularına verilen kimi yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

> *Ö11E: Hikâye yüzü, çünkü ana karakter var ana karakteri zaten çok seviyorum. Hikâyenin geçtiği yer var, problem var. Zaten en önemlisi problem. Çünkü bir kitapta problem geçmezse, kitap olmaz (Konum 10-15).*

> *Ö20E: Soru sorma, beyin fırtınası, alfabe beyin fırtınası, açık zihin karakter analizi. Soru sormayı seviyorum, bulmaca yapmayı seviyorum, çizme yapmayı seviyorum (Konum 22-26).*

> *Ö4K: Soru sorma. Çünkü güzel yanıt veriyorduk, güzel sorular soruyorduk, diyordunuz zaten (Konum 11-13).*

Ö17K: Açık zihin karakter analizi. Çünkü siz kitabı anladığımızı fark ettiniz. Bize onu (etkinlik kâğıdı) verdiniz dediniz isterseniz resim yapın isterseniz anladığınızı yazın. Ben bunu çok beğendim. Hem kendim çiziyorum hem ya resim yapıyoruz ya yazı yazıyoruz (Konum 11-12).

Öğrencilere uygulama sırasında alternatiflerin (yazılı ya da görsel olarak ifade etme) sunulduğu açık zihin karakter analizinin en sevilen strateji olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle öğrenci seçme şansının olduğu stratejiyi en çok sevmiştir. Ayrıca, öğrencilerin iyi olduklarını düşündükleri soru sormayı, onlarda bulmaca hissi uyandıran beyin fırtınasını ve yanıtlayabilecekleri soruları içeren hikâye yüzünü kolaylıkla kavradıkları ve uyguladıkları söylenebilir.

Bu kategoriye ilişkin araştırmacının sorduğu; "Peki, zorlandığın etkinlik oldu mu? Neden zorlanmış olabilirsin?" sorularına verilen kimi yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ö10E: Hikâye haritası. Yazacak bir şey bulamıyordum. Ana fikir, çözme girişimleri, problemin başlangıcı bunları yapamıyordum. Öbürlerini yapabiliyordum (Konum 35-44).

Ö5K: Beyin Fırtınası. Çünkü her yere bir şey yazmak için zorlanıyordum, aklıma bir şey gelmiyor o yüzden (Konum 18-21).

Ö1E: Alfabe Beyin Fırtınası Benim aklıma fazla bir şey gelmiyor diye biraz zorlandım (Konum 17-19).

Ö14K: Alfabe beyin fırtınası. Bazı kelimeleri bulamamıştım (Konum 21-23).

Söz konusu olan stratejileri öğrenciler ilk kez bu araştırma kapsamında uygulamışlar ve zaman zaman uygulamada zorlanmışlardır. Araştırmacı öğretmen günlüğüne bu durumu şöyle yansıtmıştır:

"...Anahtar kelimelere yönelik beyin fırtınası yaptık. Bazı kelimelerde çocuklar akıllarına gelen kavramları tıkır tıkır sayarken bazı kelimelerde uzun uzun düşündüler (AG, 2.11.2021, Konum 3).

Bu kategoriye ilişkin araştırmacının sorduğu; "Kitap okurken yaptığımız etkinliklerden sevmediğin oldu mu?" sorusuna yirmi öğrencinin on yedisi hayır olmadı yanıtını vermiştir. Bu soruya verilen kimi yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ö2E: Hayır, hepsini çok sevdim (Konum 19).

Ö6K: Sevmediğin etkinlik yok, hepsini seviyorum (Konum 18).

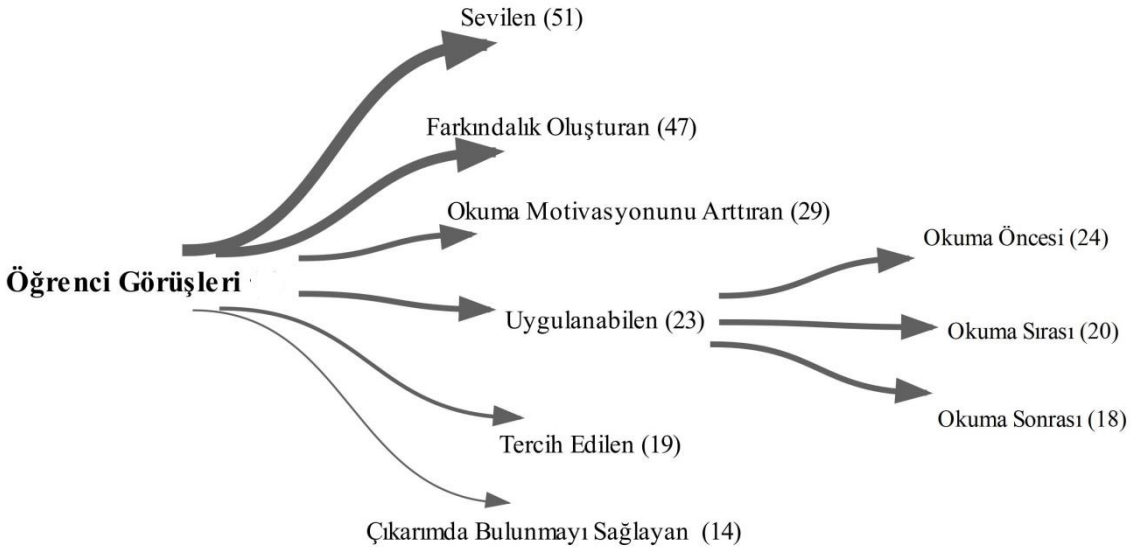
Ö10E: Alfabe beyin fırtınası. Çünkü öğretmenim ben böyle alfabe gibi şeyleri sevmiyorum (Konum 32-34).

Ö13K: Yani en çok hikâye haritası. Çok büyüktü. Zorlanıyordum yazarken. Kafam karışıyordu (Konum 16-17).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=17) uygulanan stratejileri sevdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamalar sürecinde ilk defa kullandıkları alfabe beyin fırtınası ve hikâye haritasında zorlandıklarını ve zorlandıkları için bu stratejileri sevmediklerini ifade etmişlerdir (n=3).

4.2.1.2. Öğrenci Görüşleri

Görüşmeler sırasında öğrencilere uygulama sürecine ilişkin görüşleri, bir kitabın nasıl okunması gerektiği, EKO uygulamaları sürecindeki sınıf atmosferi vb. sorular sorulmuştur. Öğrenci yanıtları nitel analiz programı Maxqda yardımı ile analiz edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin oluşturulan Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Şekil 4.8'de verilmiştir.



Şekil 4.8:Öğrenci görüşleri, hiyerarşik kod alt kod modeli.

Şekil 4.8'de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri kategorisi, *sevilen, farkındalık oluşturan, okuma motivasyonunu arttıran, uygulanabilen tercih edilen* ve *çıkarımda bulunmayı sağlayan*

alt kategorilerini oluşturmaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sevilen: Daha önce de belirtildiği gibi araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri öğrenci günlükleridir. Her hafta, son uygulamanın son on dakikası öğrenci günlüklerine ayrılmıştır. Öğrencilere günlükler dağıtılmış ve öğrencilerden uygulamalara ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler günlüklerine şunları yazmıştır:

Bugün mesela piramidi yaptık ve okuma dersi çok eğlenceli. İyi ki okuma dersi var. Çok iyi hissediyorum. Dersi çok seviyorum (Ö11EG, 12.10.2021, Konum 10-11).

Perihan öğretmenim tüm derslerini seviyorum derken sınıfça seviyoruz. Çünkü kitabı çok güzel anlatıyor. İlk geldiğinde şaşırmıştım (Ö6KG, 12.10.2021, Konum 10-11).

Öğretmenimiz çok iyi. Okuma saati çok iyi. Okuma saatini çok sevdim her gün olmasını isterdim (Ö9EG, 1.10.2021, Konum 6-7).

Yazı yazdık. Kitap okuduk. Etkinlik yaptık. Soru cevapladık. Ders çok iyi Perihan öğretmenim sizi çok ama çok sevdim bütün kitapları çok sevdim iyi ki varsınız (Ö14KG, 08.10.2021, Konum 8-9).

Araştırma sonunda öğrencilerin tümü ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere uygulamalara ilişkin ne düşündükleri, neden öyle düşündükleri sorulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A: Benim size kitap okumamla ilgili ne düşünüyorsun?

Ö11E: Çok güzeldi.

A: Neden güzel olduğunu düşünüyorsun? Güzel yapan neydi?

Ö11E: Şey… kitaplardı, bir de sorular. Soru soruyordunuz (Konum 30-33).

Ö17K: Güzel. Mutlu oluyorum, eğleniyorum.

Ö12K: Çok iyi. Çünkü siz çok güzel anlatıyorsunuz ve ben el kaldırdığımda izin veriyorsunuz ve benim cevabımı beğendiğinizde bu benim çok hoşuma gidiyor (Konum 27-30).

Ayrıca sınıf arkadaşlarının uygulamaları sevip sevmedikleri ve bunu nerden anladıkları sorulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A: *Peki, sence arkadaşların benim size kitap okuma şeklimi sevdi mi?*

Ö19K: Evet. Çünkü sizi dinliyorlar. Siz geldiğinizde sarılmaları, soru sorduğunuzda bizim cevaplamamız (Konum 48-51).

Ö3E: Sevdi. Çünkü eğleniyorlar (Konum 30-33).

Ö17K: Evet. Soru sormalarından, parmak kaldırıyorlar (Konum 61-66).

Ö10E: Gayet sevdiler. Çünkü hepsi cevap veriyorlardı, ordan (Konum 53-56).

Yukarıda ortaya konan uygulamalara göre öğrencilerin olumlu duygular içerisinde olduklarını söyleyebiliriz. Kitaplar, yapılan etkinlikler ve araştırmacının öğrencilere karşı tutumu öğrencilerin böyle hissetmesinde etkili olmuştur. Öğrenciler arkadaşlarının uygulama sürecindeki davranışlarına dayanarak onların da EKO'yu sevdiklerini düşünmektedirler.

Farkındalık Oluşturan: Görüşmeler sırasında öğrencilere, "Sizinle yaptığımız EKO uygulamalarından sonra senin fark ettiğin bir şey oldu mu?" sorusu ile okuma sürecinde kullanılan stratejilerin niçin kullanıldığı sorulmuştur. Bu stratejilerin niçin kullanıldığı öğrenciler tarafından net bir biçimde ortaya konmuştur. Verilen cevaplar öğrencilerde bir farkındalık oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca kimi öğrenciler uygulama öncesi ile sonrasını karşılaştırmış ve kendilerine ilişkin değerlendirmeler yapmışlardır. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö12K: Kitaplarda bir şeylere odaklanmadığımı fark ettim. Şimdi biraz odaklanıyorum. Daha güzel anlıyorum. Arkasına (arka kapak) bakıyorum, inceliyorum sonra içine bakıyorum. Odaklanabiliyorum (Konum 54).

Ö20E: Ben eskiden ana fikrin ne olduğunu bilmiyordum. Siz okurken ben başta dedim acaba ana fikir nedir? Sonra devam edince anladım ki ana fikir kitabın düşüncesidir (Konum 80).

Ö3E: Anlamak için kitabı güzel okuyalım, özetini yazalım, sorular soralım. Soru sormak anlamamızı geliştirir (Konum 47-48).

Ö10E: Daha önce cevap veremiyordum. Ben artık cevap verebiliyorum (Konum 61-66).

Ö6K: Çünkü soru sorunca kitabı daha iyi anlıyorum (Konum 28).

A: Arka kapağı neden okuyoruz?

Ö13K: Çünkü bilgilenmek için, onun ne ile ilgili olduğunu öğrenmek için. Sonra resimlerine bakarım.
A: Resimlerine neden bakıyoruz biz?

Ö13K: Ne ile ilgili olduğunu öğrenmek için. Başta resimlere bakarım sonra okurum, kitabın ne ile ilgili olduğunu anlarım (Konum 35-38).

A: Peki, okuma sırasında soru sormak bize ne sağlar?

Ö1E: Güven.

A: Nasıl güven sağlar?

Ö1E: Mesela kendine güvenmiyorsun. Söylersin. Ben yapabiliyorum dersin. Sonra hep kendine güvenirsin (Konum 40-43).

Kitabı okumadan önce ön ve arka kapağını, resimlerini incelemek, arka kapakta yazılan yazıları okumak çocukların kitaba ilişkin fikir edinmelerini ve kitabı daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Buna ek olarak okuma sürecinde sorulan sorular, özetleme yapma öğrencilerin okuduklarını anlamalarına katkı sunmuştur.

Okuma Motivasyonunu Arttıran: Uygulamalar sürecinde her hafta öğrencilere o hafta okunan kitabı sevip sevmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler tüm kitapları beğendiklerini ve çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Sadece Üç Soru adlı kitapta karakterlerin isimlerini akıllarında

tutmakta zorlandıklarını ifade etmişler ancak yine de söz konusu kitap için sevmedik dememişlerdir.

Görüşmelerde öğrencilere, uygulamalardan sonra kitap okuma isteklerinde bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> *Ö12K: Kitapları daha çok merak ediyorum. Acaba bu kitapta ne anlatılıyor çok merak ediyorum. Ama açıp baktığımda da çok güzel kitaplar vardı. Siz birini okuduktan sonra ben sonraki kitabı da çok merak ediyorum. Nasıl olacak acaba, ne olacak onu merak ediyorum (Konum 49-52).*

> *Ö13K: Bence, kitabı sevdirdiniz bana. Ben kitabı çok seven biri değilim. Hatta hiç okumuyordum. Annem kitap alıyordu, okumuyordum. Siz bana kitabı sevdirdiniz. Siz okudunuz, ben kitapları eğlenceli buldum ve ben de kitap okumaya başladım (Konum 24-26)*

> *Ö15E: ...diyelim bugün Öfke'yi aldın, yarın okuyacaksın. Resimlerine bakıyorsun diyorsun belki bu eğlencelidir. Sonra diyorsun ki ben yarın niye okuyayım. Bugün okurum daha güzel. Ve sonra da okuyorsun, anlıyorsun, anlatıyorsun (Konum 16-17).*

> *Ö16E: Fazla kitap okumuyordum, istemiyordum ama siz okuduktan sonra bir sürü kitap almak istiyorum, okumak istiyorum (Konum 53). Çünkü şey yapıyorduk, diyordunuz acaba ne yazıyor, sorular soruyordunuz. Diyordunuz ki öfke ne yapıyor, büyüyor mu o yüzden meraklanıyordum. O yüzden de kitaplara ilgim daha fazla oldu (Konum 54-55).*

Uygulamalar sürecinde öğrencilerle diyalog kurulmuş ve öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımı sağlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencide merak uyandırmak için tahmin etme ve soru sorma stratejileri sıklıkla kullanılmıştır. Söz konusu stratejiler okunan kitaba karşı merak uyandırmakla kalmamış, öğrencilerde bir sonraki hafta okunacak olan kitaba ilişkin bir heyecan ve merak uyandırmıştır. Bu durum öğrenci günlüklerine de yansımıştır. Aşağıda kimi öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

Bu kitapta en sevdiğim yer, en eğlenceli yer generalin bölümüydü. Haftaya ki kitabı çok merak ediyorum (26.11.2021, Ö17KG, Konum 19-20).

Haftaya hangi kitaba geçeceğiz acaba (5.11.2021, Ö19KG,Konum 17)?

Üçüncü kitabı da çok merak ediyorum 3. kitap da kesin çok güzeldir (24.09.2021, Ö2EG, Konum 5).

Araştırmacı öğretmen günlüğüne bu durumu şöyle yansıtmıştır:

Bugün öğrenciler bana, kitapların neden çok pahalı olduğunu sordular. Daha önce de onlara okuduğum ilk kitabı hiçbir yerde bulamadıklarını söylemişlerdi. Kitapları sevdiler. Kitapçılara gidip onlarla okuduğumuz kitapları aramışlar (10.12.2021, Konum 6).

Araştırmacı uygulama günü okula erken gidip uygulama öncesinde öğrencileri gözlemlemiş, ders aralarında onlarla sohbet etmiştir. Uygulamalar ilerledikçe öğrencilerle aralarında geçen diyaloğun konusunu kitaplar oluşturmaya başlamıştır. Öğrenciler kitapları sevmiş, satın almak istemiş ve fiyatları çok yüksek bulduklarını ifade etmişlerdir.

Uygulanabilen: Görüşmelerde öğrencilere "Sınıfta uyguladığımız stratejileri evde kitap okurken uygulayabiliyor musun?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin neredeyse tamamı (n=19) evet uygulayabiliyorum yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö13K) bazen annesinden yardım aldığını, bir diğeri de (Ö2E) abisi ile birlikte uyguladıklarını belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A: Sınıfta yaptığımız etkinlikleri, uyguladığımız stratejileri artık sen evde yalnız kitap okuduğunda uygulayabiliyor musun?

Ö12K: Evet. Kendi kendime sorular soruyorum. Sonra kitabı bitirdiğimde diyorum ki acaba… bir de ben bir kitabı okuduğumda, gerisini merak ediyorum (Konum 57-62).

Ö14K: Hikâye yüzünü tam çizemem. Hikâye haritası ve sorular yapabiliyorum (Konum 60-63).

Ö15E: Mesela ilk önce yayınevine bakıyorum, resmine bakıyorum, yazarına bakıyorum ve arkasını çevirip o yazılara bakıyorum, bilgi topluyorum

kafamda ve çok seviyorum. Bir de hocam başlığını okuyorum (Konum 51-54).

Ö17K: Kitabın yazarına bakıyorum, çizerine bakıyorum, arka kapağını okuyorum. Hepsini sizden öğrendim (Konum 67-70).

Ö20E: Evet. Mesela kendi kendime soru soruyorum (Konum 68).

Ö1E: Tahmin ediyorum, kitabın ne ile ilgili olduğunu merak ediyorum, yazarı çizeri kim onu da merak ediyorum. Okurken de çok heyecanlanıyorum (Konum 48-51).

Öğrenciler kitabı okumaya başlamadan kitabın ön ve arka kapağını incelediklerini, arka kapağında yazanları okuduklarını, tahmin etme ve soru sorma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tercih Edilen: Görüşmelerde öğrencilere geleneksel ve etkileşimli olmak üzere iki tür okuma modeli olduğu belirtilmiştir. Geleneksel ve etkileşimli okumaya ilişkin bilgi verilmiş ve öğrencilere hangi okuma modelini tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamı (n=19) etkileşimli okuma modelini tercih ettiğini belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö12K: Çünkü öyle soru sorduğunda daha çok anlıyorum. Daha çok şey yapıyorum. Anlıyorum. Kitabı aklımda tutabiliyorum. Daha güzel özetleyebiliyorum. İçinde neler olduğunu şey yapabiliyorum (Konum 36-38).

Ö13K: Çünkü siz bize karşılıklı okuyunca ben sesli okumayı çok iyi okuduğum söylenemez ama sesli okumamı güzelleştirebiliyorum. Yani siz ban örnek oluyorsunuz kitap okurken (Konum 30-32).

Ö17K: Çünkü kitabı anladığım ortaya çıkıyor (Konum 58-60).

Ö19K: Çünkü hem kitabı anlıyoruz hem de soru çıkartıyoruz. Hem de böyle konuşuyoruz, etkinlik yapıyoruz, fikirlerimizi söylüyoruz (Konum 43-45).

Ö20E: Çünkü ben yaparken okumam biraz sizin sayenizde daha iyi oluyor. Siz bize soru soruyorsunuz. Biz doğru cevap veriyoruz. Artık alışıyoruz. Hep doğru cevap veriyoruz (Konum 59-62).

Yukarıda öğrenci görüşlerinden hareketle öğrencilerin etkileşimli okuma ile okuma sürecine aktif katılım sağlayabildiklerini, metni daha iyi anblayabildiklerini, yetişkini model alarak prozodiyi ve okuma stratejilerini kullanmayı öğrendiklerini söylemek mümkündür. Böylece süreçten keyif alan öğrenciler etkileşimli okuma modelini tercih etmişlerdir.

Çıkarımda Bulunmayı Sağlayan: Uygulamalar sürecinde, öğrencilerin olaylara, kişilere ve görsellere farklı bakış açıları geliştirdikleri görülmüştür. Yanlış ya da mantıksız gelen durumları öğrenciler süreç içerisinde ifade etmişlerdir. Ayrıca günlüklerini doldururken yaptıkları değerlendirmelerden birtakım çıkarımlarda bulundukları görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler günlüklerine şunları yazmıştır:

Öfke kitabını çok sevdim. İçinde öfkenin kötü bir şey olduğunu anlatan bir kitap. Gittikçe büyüyor ve herkesi yiyormuş. Öfke kendini yiyip bitirmiş (1.10.2021, Ö12KG, Konum 6-7).

Bence köpek de bilgili biri. Nikolay arkadaşlarına 3 soru sordu. Bütün arkadaşlar kendine göre sorunun cevabını verdi ama Nikolay soruların cevaplarını sevmedi (12.11.2021, Ö12KG, Konum 18-19).

Yavru Ahtapot Olmak bence çok güzel bir şey sekiz kolla her şeyi yapabilirim (27.10.2021, Ö2EG, Konum 15).

Kitap güzeldi kitabın ana fikri anı yaşa. Kitapta geçen kahramanlar Gogo, Kuşkin, Sonya ve Kaplumbağa. Aslında kitaptan şunu anladım Nikolay aradığı 3 soruyu bulamıyor ama aslında bulmuş ama farkında değil (12.11.2021, Ö4KG, Konum 18-19).

Burada anladığım, arkadaşlığın önemi ve aldığımız eşyayı bir gün bırakmalıyız (21.09.2021, Ö9EG, Konum 2-3).

Yukarıda ortaya konan öğrenci görüşlerine göre uygulama öncesinde yapılan ön testlerde öğrencilerin metnin ana fikrini bulmayı bilmedikleri görülmüştür. Ana fikir, metnin bize vermek istediği mesajdır. Bu mesajı bulmak için çıkarımlarda bulunabilmek gerekmektedir. EKO uygulamaları sürecinde öğrencilerin kitabı anlayıp vermek istediği mesaja yönelik birtakım çıkarımlarda bulundukları görülmüştür.

4.3. NİCEL BULGULARIN NİTEL BULGULARLA KARŞILAŞTIRILMASI

Bu başlıkta yapılan karşılaştırma, bu bölümde verilen diğer tüm bulguların özeti niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda öncelikle nicel bulgular verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yapılan testler ve bu testlerden elde edilen istatiksel bilgiler sunulmuştur. Ardından nitel bulgular verilmiştir. Nitel bulgular doğrudan alıntılar biçiminde sunulmuştur. Oluşturulan tablo ile bulgular karşılaştırılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular ve nitel bulgulardan yapılan doğrudan alıntılar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Okuduğunu anlama düzeyi, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması.

NİCEL BULGULAR	Mann - Whitney U testi sonuçları sonuçlarına göre; okuduğunu anlama başarı testi basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama son test sonuçları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark vardır ($p < .05$). Ayrıca okuduğunu anlama başarı testinin, basit düzeyde anlama alt boyutunda etki değeri incelendiğinde, $r < .7$ olduğu için orta etkiye; derinlemesine anlama alt boyutunda $r > .7$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.
NİTEL BULGULAR	Fakat bu etkileşimli okuma programı ve senin uyguladığın derslerle zaman içerisinde şunu gördüm ki, çocuklar okuduklarını daha iyi anlamaya başladılar, doğru soruları sormaya başladılar. En önemlisi kitabın ne anlattığını özetler hâle geldiler ve ana fikrini de yakalamaya başladılar (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 3). Kitapta hayal ürünü olan durumları sordum. Çocuklar neredeyse her şeyi buldular. Kahramanları, olayları çok rahat ayırt ediyorlar. Kahramana ya da olaya ilişkin olarak yanlış gördükleri durumları yakalayabiliyorlar. Ana fikri bulma konusunda çok kötüydüler artık metnin vermek istediği mesajı bulabiliyorlar. Soru sorma konusunda da artık oldukça iyi olduklarını söyleyebilirim. Sordukları soruların cevaplarının farkındalar, cevapları biliyorlar (27.10.2021, Konum 3). Eskiden ana fikri bilmiyordum (Ö20E, Konum 76). Cevap vermem, ben artık sorulara cevap verebiliyorum.Daha önce veremiyor veremiyordum (Ö10E, Konum 61-66).
KARŞILAŞTIRMA	Deney ve kontrol grupları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar deney grubunun lehine olmuştur. EKO uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etki etmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerden gelen dönütler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını sınıf öğretmeni ve araştırmacıya düşündürmüştür.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi istatiksel olarak ulaşılan bulgu ile nitel bulgular paralellik göstermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi, bu araştırma kapsamında basit anlama

ve derin anlama alt boyutları ile incelenmiştir. Basit düzeyde anlama soruları metinde cevabı açıkça olan sorulardır. Derin anlama düzeyindeki soruları yanıtlamak ise metni kavramayı, değerlendirme yapmayı gerektirmektedir. Gerek nicel veriler gerekse nitel veriler öğrencilerin EKO ile okuduklarını anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Eleştirel okuma testinden elde edilen bulgular ile nitel bulgulardan yapılan doğrudan alıntılar Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Eleştirel okuma testi, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması.

NİCEL BULGULAR	Mann - Whitney U testi sonuçları sonuçlarına göre; eleştirel okuma testi, anlam ve mantık, genel doğruluk ve edebi analiz son test sonuçları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark vardır ($p < .05$). Bu bulgu, EKO'nun eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösterir. Ayrıca eleştirel okuma testinin alt boyutlarında etki değeri incelendiğinde; anlam ve mantık (.62), genel doğruluk (.56) ve edebi analiz (.42) alt boyutunda r, .41 - .7 arasında olduğu için orta etkiye sahip olduğu söylenebilir.
NİTEL BULGULAR	Öğrencilerimiz üçüncü kitapta farklı bakış açıları geliştirmeye başladılar. Oldukça güzel sorular sorarak kitap kritiği yaptılar. Kitap ile ilgili soru sorma becerileri gelişti (Sınıf öğretmeni görüşme, 28.09.2021, Konum 10). Okuma bitmeden öğrenciler ana karakterlerden birine eleştirel açıdan baktılar. Yaptıklarının doğru olmadığını, yapması gereken şeyleri söylediler. Düşüncelerini belirtirken nedenleri ile açıkladılar (Araştırmacı günlüğü, 19.10.2021, Konum 3). Cömert Ağaç adlı kitaba ilişkin bir öğrencinin sormuş olduğu sorular şunlardır: Ağaç neden her şeyini çocuğa veriyor? Ağaç neden elmasını çocuğa hepsini veriyor? Çocuk neden ağaçtan para istiyordu? Çocuk neden uzun zaman gelmedi? Çocuk neden ağaçtan eşi ve çocukları olsun istedi? Ağaç neden çocuğa elmalarını veriyormuş (22.10.2021, Ö7EG, Konum 12-13)?
KARŞILAŞTIRMA	Uygulamalar sürecinde öğrencilerin metni sorgulayan sorular sordukları görülmüştür. Eleştirel okuma yazılı materyallerin kavranıp sorgulanmasını gerektirir. Metinde geçen tutarsızlıkları, doğru ya da yanlış durumları fark etmeyi satır aralarında verilmek istenen mesajı anlama becerisini gerektirir. Bu becerilerin kazanımı, geliştirilmesi doğru soruları sormakla olanaklıdır. Öğrencilerin sormuş oldukları sorulardan bu becerileri edinmeye başladıkları öğretmen ve araştırmacı tarafından düşünülmüştür.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi istatiksel olarak ulaşılan bulgu ile nitel bulgular paralellik göstermektedir. Eleştirel okuma, okunan metni kavramanın ötesinde metnin verdiği mesajı çıkarmayı, metni sorgulamayı ve değerlendirme yapmayı gerektirmektedir. Gerek nicel

veriler gerekse nitel veriler öğrencilerin EKO ile eleştirel okuma becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Okuma Motivasyonu ölçeğinden elde edilen bulgular ile nitel bulgulardan yapılan doğrudan alıntılar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Okuma motivasyonu ölçeği, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguların karşılaştırılması.

NİCEL BULGULAR	Mann - Whitney U testi sonuçları sonuçlarına göre; okuma motivasyonu ölçeği, merak, ilgi, sosyal, onay ve zorluk son test sonuçları deney ve kontrol grubu arasında, anlamlı düzeyde fark vardır ($p < .05$). Ayrıca okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarında etki değeri incelendiğinde; ilgi (.34) ve onay (.38) boyutunda etki değeri $\leq .4$ olduğu için küçük etkiye; merak (.41), sosyal (.41) ve zorluk (.45) boyutunda .41 - .7 arasında olduğu için orta etkiye sahip olduğu söylenebilir.
NİTEL BULGULAR	Kitabı dinlediler, bundan keyif alıyorlardı. Her hafta çünkü yeni bir kitap, yeni karakterler, yeni bir olay, yeni bir yazar, yayın evi (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 9)… Artık bakıyorlar, kapağına bakıyorlar, kitabı ellerine alıyorlar, bir evirip çeviriyorlar bu gerçekten çok güzel (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 23). Kitap seçmenin önemini bir kez daha anladım. Öğrencilere kitap seçilirken, ezberden değil de, biraz daha içeriğinin karıştırılarak, dikkat edilerek seçildiğinde öğrenciler üzerindeki etkisinin çok daha olumlu olduğunu gözlemledim (Sınıf Öğretmeni Görüşme, Konum 19). Uygulamadan önce ve uygulamadan sonra sınıfta kalıp öğrencilerle sohbet ediyorum. Sınıfı gözlemliyorum. Öğrencilerden biri bugün yanıma gelip onlara okuduğum ilk kitabı, Roko Püfleyen Küçük Dinozor'u hiçbir kitapçıda bulamadığını söyledi. Bana kitabı nerden aldığımı sordu (8.12.2021, Konum 3) Görüşme sırasında, araştırmacı ile bir öğrenci arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir: A: Benim size kitap okumam dan sonra senin kitap okuma isteğinde bir değişiklik oldu mu? Ö12K: Biraz. A: Ne oldu? Ö12K: Kitapları daha çok merak ediyorum. Acaba bu kitapta ne anlatılıyor çok merak ediyorum. Ama açıp baktığımda da çok güzel kitaplar vardı. Siz birini okuduktan sonra ben sonraki kitabı da çok merak ediyorum. Nasıl olacak acaba, ne olacak onu merak ediyorum (Konum 49-52). Çok kitap gördüm ve sorulara açık cevap verdim. Bir de sizin bana "çok güzel soru soruyorsun" dediniz ya ben kendime daha çok güvendim. O yüzden kendime daha çok soru soruyorum (Ö12K, Konum 63-68).
KARŞILAŞTIRMA	Uygulamalar sürecinde, titizlikle seçilen 12 kitap okunmuş ve kitapların tümü öğrenciler tarafından sevilmiştir. Sınıf öğretmeninin de dikkatini çeken kitaplar, öğretmenin kitap seçiminin ne denli önemli olduğunu fark etmesini sağlamıştır. Öğrencilerin artan okuma motivasyonu düzeylerinde EKO'nun etkisi bulunmaktadır. EKO ile aktif bir dinleyici olan öğrenci süreçten kopmamış ve keyif almıştır.

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi istatiksel olarak ulaşılan bulgu ile nitel bulgular paralellik göstermektedir. Motivasyon, eylemi yapmak için bireyi harekete geçiren güçtür. Okuma eylemini başlatmak ve devam ettirmek okuma motivasyonuna sahip olmayı gerektirmektedir. Gerek nicel veriler gerekse nitel veriler EKO ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığını göstermektedir.

Geçen bölümlerde de zaman zaman dile getirildiği gibi literatürde geçen okuma stratejileri doğrultusunda yapılan planlama ile öğrencilerle 12 hafta boyunca 36 oturum EKO uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde, eleştirel okuma becerilerinde ve okuma motivasyonlarında gelişme görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmeninin EKO farkındalığının olmadığı görülmüştür. Buna göre uygulamaların sınıf öğretmeni için eğitim niteliği taşıdığını söyleyebiliriz. Uygulamalar sonunda öğretmen EKO'yu derinlemesine öğrendiğini belirtmiştir. Araştırmacı uygulamalara son verdikten sonra EKO uygulamaları sınıf öğretmeni tarafından devam ettirilmiştir. Öğretmen öğrencilerdeki olumlu etkiyi, uygulamayı kendi yapınca daha net gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma sonunda yaptıkları özetlerin uzadığı, doğru sorular sormaya başladıkları ve metne yönelik sorulara ait cevapları metin içinde aramadıkları görülmüştür. Öğrenci metni okumuş, anlamış ve sorulara geçince metne dönüp bakmadan soruları yanıtlamıştır.

Öğrencilerin EKO'yu sevdikleri, kavradıkları, uyguladıkları görülmüştür. Öğrencilere okuma tercihleri sorulduğunda EKO yanıtı alınmıştır. EKO ile farkındalıkları artan öğrenciler gerek kendileri gerekse yazılı metinlerle ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Okumaya karşı ilgileri artmış, kitabın kapağını okuma öncesinde incelemişlerdir. Arka kapakta yazılanlara bakarak kitaba ilişkin fikir edinmişlerdir.

Öğrencilerde görülen tüm bu gelişmeler sınıf öğretmenini de şaşırtmıştır. Öğretmen bundan sonraki süreçte EKO'yu sınıfında mutlaka uygulayacağını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular bu bölümde sunulmuştur. Bölüm sonunda nicel ve nitel bulgular karşılaştırılmıştır. Tüm bulgular literatürden çalışmalar ışığında yapılan yorumlarla bir sonraki bölümde yer almaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma EKO'nun, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin okuduklarını anlama, eleştirel okuma becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde araştırma bulguları ve sonuçları, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Okuduğunu anlama; okuyucunun, okuduğu metin ile etkileşimde bulunduğu, yazarıyla söyleştiği, metne eleştirel yaklaştığı, anlamı yapılandırmak için art yöre bilgisinden yararlandığı ve yeni anlamı oluşturmak için çaba sarf ettiği karmaşık ve dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Türkben ve Temizyürek, 2018). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok araştırmada okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2011; Yılmaz, 2008; Demirel ve Epçaçan, 2012; Başaran, 2013; Özdemir ve Kıroğlu, 2017; İlter, 2018; Baştuğ vd., 2019; Buehl, 2017).

Bu araştırma kapsamında uygulamalarda kullanılmak amacıyla etkileşimli eleştirel okuma planları geliştirilmiştir. Bu planlar kapsamında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerde okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır. Özellikle tahmin etme, soru sorma, yazarın amacını belirleme ve özetleme stratejileri tüm kitaplarda uygulanmıştır. İlk okumada tahmin etme, üçüncü okumada soru sorma ağırlıklı olarak kullanılan stratejiler olmuştur. İkinci okumalarda ise ağırlıklı olarak kullanılan stratejiler, okunan kitaba göre değişiklik göstermiştir (hikâye yüzü, hikâye haritası, karakter piramidi vb.).

EKO uygulamaları sürecinde genel olarak araştırmacı şu yolu izlemiştir. Öncelikle kitap okunmadan önce öğrencilere tanıtılmış, kitabın yazarı, çizeri ve yayınevi vurgulanmıştır. Ardından kitaba hızlıca göz gezdirilmiş ve öğrencilerin içeriğe yönelik tahminleri alınmıştır. Okuma sırasında içerikle ilgili sorular sorulmuş, anahtar kelimelerle çalışılmış, öğrencilerin cevapları değerlendirilmiş, düzeltmeler ve genişletmeler yapılmıştır. Okuma sonunda, ise öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı olması için içerik öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiştir. Okuma sonunda öğrencilerden metni özetlemeleri ve bir sonuç çıkarmaları beklenmiştir. Böylece öğrencilerin okumanın tüm süreçlerine etkin katılımı sağlanmıştır.

Bu araştırma sonucunda, EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca nitel bulgular, öğrencilerin derin anlama yönelik sorulan soruları doğru yanıtladıklarını, öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiğini, metnin ana fikrini bulduklarını göstermiştir. EKO, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimine katkı sunmuştur.

Türkiye'de EKO'ya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, EKO'nun okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Söz konusu bu araştırmaların farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerle yürütüldüğü görülmüştür. İlkokul ikinci sınıf düzeyinde (Ceyhan, 2019; Karadoğan, 2020), ortaokul düzeyinde (Türkben, 2017) ve lisans düzeyinde (Kuzu, 2003) bulunan öğrencilerle yürütülen araştırma sonuçları EKO'nun okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer durum yurt dışında yapılan araştırmalarda da görülmüştür (Sankaram ve Schober, 2015; Zhu, 2015; Raúl, 2016).

Sonuç olarak EKO uygulamaları ile öğrenciler okuma sürecine aktif katılım sağlamaktadır (Whitehurst vd., 1988). EKO, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini desteklemektedir (Trelease, 2013). EKO uygulamalarında öğrencilere rol model olan öğretmen, öğrencilerin okuma stratejilerini öğrenmelerini sağlamaktadır (Türkben ve Temizyürek, 2018). Kelime hazinesi gelişmiş birey, okuma stratejilerini de öğrenip okuma yaptığında kullanarak okuduğunu daha iyi anlamaktadır.

Bu araştırmada, EKO'nun etkisinin araştırıldığı bir diğer beceri, eleştirel okuma becerisidir. Eleştirel okuma, okunan materyali kavramanın ötesine geçip analiz, sentez, değerlendirme yapmayı, okuma sonunda bir yargıya varmayı gerektirmektedir (Sever, 2008; Parson, 1985; Özdemir, 2018; Hall, 2007; Kurland, 2000; Ateş, 2013). Eleştirel bir okuyucu olmak ise okuma stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir (Adalı, 2010; Collins, 1983; Aşılıoğlu, 2008; Wheeler 2007; Paul ve Elder, 2003).

Bu bağlamda EKO planları hazırlanırken eleştirel okuma stratejilerinden de yararlanılmıştır. Her uygulamaya, okuma öncesi peritextual okuma yapılarak başlanmıştır. Kitabın ön kapağı, arka kapağı, iç kapağı, yazarı, çizeri ve yayınevi gibi unsurlar (peritext) okuma öncesinde farklı bakış açısı oluşturma, yorumlama, tahmin etme ve diyaloğu başlatıp

sürdürmede önemli görülmektedir (Ateş, 2013). Ayrıca okuma öncesinde ve sırasında tahmin etme, soru sorma; okuma sonunda özetleme ve yazarın amacını belirleme stratejileri ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma testi, ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca nitel bulgular öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorduklarını, öğrencilerin kitapların metinlerine ve görsellerine eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıklarını göstermiştir. EKO, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkı sunmuştur.

Türkiye'de eleştirel okumaya ilişkin olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk araştırmaların 2006 yılında yapıldığı görülmüştür (Ünal, 2006; Çam, 2006). İlerleyen yıllarda yapılan araştırmaların sayısının arttığı görülmüş, ancak hala yeterli çalışmanın yapılmadığı düşünülmektedir (Çam Aktaş, 2015; Aydın, 2020; Doğan, Güneş ve Demir, 2022). Uygulamaya yönelik araştırmaların (Çetinkılıç, 2017; Bayraktar, 2012; Çobanoğlu, 2014; Emiroğlu, 2014) sayısının kısıtlı olduğu görülmüştür.

Belet (2011), eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini altı haftalık deneysel bir araştırma ile araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim beşinci sınıf öğrencileridir. Araştırma sonunda, öğrencilerin süreçten keyif aldıkları ve eleştirel okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Dal (2012), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde eleştirel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamaları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın uygulama süreci on sekiz hafta sürmüştür. Uygulamaların başlangıcında eleştirel olmayan konuşmalar gerçekleştirdikleri görülen öğrencilerin araştırma süreci sonunda çok yönlü bakış açısı kazandıkları; analiz ve sentez yapabildikleri, değerlendirme yaparken ya da karar verirken kanıt/gerekçe gösterebildikleri, eleştirel düşünmeyi gerektiren soruları sorabildikleri ve eleştirel yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan araştırmalar arasında, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine ilişkin yürütülen tek deneysel araştırmanın Okur (2019) tarafından yapıldığı görülmüştür. Araştırma, okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Uygulama süreci sekiz hafta

sürmüştür. Araştırma sonunda okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu görülmüştür.

EKO'nun eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak araştırmamızın sonuçları, bir plan doğrultusunda yürütülen ve araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin arttığı pek çok (Parson, 1985; Collins, 1983, Paul ve Elder, 2003; Okur, 2019; Dal, 2012; Belet 2011; Çetinkılıç, 2017; Bayraktar, 2012; Çobanoğlu, 2014; Emiroğlu, 2014) araştırma ile benzer sonuçlar vermiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, EKO üzerine yapılan ilk araştırmalar, Whitehurst ve arkadaşları tarafından EKO'nun çocukların dil becerileri ve ortalama konuşma süreleri üzerindeki etkisini vurgulamıştır (Whitehurst vd. 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b). Ayrıca çalışmaların çoğunlukla ikinci dil öğretimi konularında yapıldığı görülmüştür (Carrel, Devine ve Eskey, 1990; Akt. Türkben, 2019).

Talabi ve Talabi (2015) eleştirel okuma stratejilerinin öğretilmesinin İngilizce öğrenen İranlıların eleştirel okuma becerisine etkisini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda doksan altı öğrenciyi ileri düzey bir sınava (TOEFL) tabi tutmuşlar. Bu sınav sonucuna dayanarak, ileri düzeyde İngilizce bilen kırk sekiz kişi araştırmaya katılmışlardır. Öğrencilere sekiz seans süren bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde, açıklama, soru sorma, özetleme ve çıkarımda bulunma gibi eleştirel okuma stratejilerinin uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların eleştirel okuma becerilerinde önemli bir gelişim görülmüştür.

Eleştirel okumaya ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, eleştirel okuma becerisinin öğretilebildiği görülmektedir. Eleştirel okuma, okuma öncesinde okunacak materyale ilişkin farkındalık oluşturmayı, okuma sırasında analiz, sentez ve değerlendirmeler yapmayı ve okuma sonunda da çıkarımda bulunmayı gerektirmektedir.

Akar, Başaran ve Kara (2016)'ya göre, "Eleştirel okuma, okuma alışkanlığını da desteklemektedir." Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin sürekliliği olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, bireyin karmaşık ve zahmetli olan okuma eyleminde süreklilik göstermesi için onu harekete geçiren itici güce, başka bir deyişle okuma motivasyonuna ihtiyacı bulunmaktadır (Guthrie, 2013; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2010). Bu nedenle bu araştırma kapsamında, birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için EKO'nun okuma motivasyonuna etkisi de araştırılmıştır.

Okuma motivasyonu düşük bir bireyde, motivasyon oluşturmak için bireysel okuma yaptırmaktan, sınıfta sessizce yapılan okuma saatlerinden kaçınılmalıdır (Barton, 2013, ss.118-120). Bunun yerine soru sorma, özetleme gibi stratejiler kullanılarak oluşturulan tartışma ortamına öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır (Moffet ve Wogle'den akt. Temizkan, 2009). Araştırma süreci planlanırken yararlanılan okuma stratejileri ile kitaplara karşı merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler bir sonraki hafta okunacak kitabı merakla beklemişlerdir. Olaylar ya da kişiler gerçek hayatla ilişkilendirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerde uyandırılan ilgi ve merakın sürdürülmesi sağlanmıştır.

Öğrencilerin yeteneklerine olan güvenlerinin, onların okuma davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinmektedir (Sadoski, 2004, s. 48). Araştırma süresince, öğrencilerin yapabileceklerine inanarak kitaplara özgüvenli yaklaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için uygulamalarda okunan kitaplar titizlikle seçilmiştir. Öğrencilerle düzenli olarak 12 hafta boyunca, haftada 3 gün uygulama yapılmıştır. Uygulamalar sırasında, öğrencilere seçenekler sunulmuştur. Bu durum öğrencilerin kendilerine güvendikleri alanlara yönelmelerine ve kendilerine duydukları güvenin artmasına olanak sağlamıştır. Aynı kitabın defalarca okunması öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne ya da ilgisizliğe neden olmamıştır. Öğrenciler kitapları her seferinde ilgi ile dinlemişlerdir.

Bu araştırma sonucunda, EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitel bulgular uygulama sürecinin öğrencilerde kitaplara karşı ilgi ve merak uyandırdığını, kimi öğrencilerin okumadan zevk almaya başladığını göstermiştir. EKO, öğrencilerin okuma motivasyonlarının artmasına katkı sunmuştur.

Benzer uygulamaları içeren pek çok araştırma (Ergül vd., 2016; Ceyhan,2019; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2020; Teixeira ve Ferreira, 2017; Baker, 2003) bulgusu araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin tümü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere hangi okuma modelini (geleneksel / etkileşimli) tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamı (n=19) etkileşimli modeli tercih etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin EKO'yu sevip benimsediklerini

düşündürtmüştür. Bu düşünceyi destekleyen bulgulara, araştırma sürecinde toplanan diğer nitel verilerin analizinde de ulaşılmıştır.

İlgili literetürde EKO'ya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan pek çok araştırma bulgusu araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir (Ceyhan, 2019; Türkben, 2017; Öztürk ve Duran, 2018; Erdoğan, 2020; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2020; Yaşar, 2020).

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, öğretmenin EKO'ya ilişkin farkındalığının olmadığı görülmüştür. Uygulama öncesinde sınıf öğretmeni, sınıfta 5N1K soruları sorduğunu, akıcı okumayı ve prozodiyi önemsediğini ifade etmiştir. Otuz altı uygulamanın otuz dördüne katılan sınıf öğretmeni, araştırma süreci sonunda EKO'yu derinlemesine öğrendiğini ifade etmiştir. EKO, öncesinde ciddi bir hazırlık gerektirmektedir. Öğretmen bu durumu fark etmiş ve verilen emeği, EKO'nun etkilerine değer bulmuştur. Bir sınıf öğretmeninin EKO'yu rahatlıkla uygulayabileceğini ancak bu konuda eğitim alması gerektiğini vurgulamıştır. EKO'nun zorluk olarak nitelendirilebilecek bir yönü bulunmadığını belirtmiştir.

Erdoğan vd. (2017) yaptıkları araştırmada ailelerin ve öğretmenlerin EKO uygulamalarını nasıl yaptıklarını incelemişlerdir. Kırk altı öğretmen ve kırk beş veli ile yürüttükleri araştırma sonunda, okuma sürecinde okuyucuların çocuklardan sıklıkla daha aktif oldukları görülmüştür. Okuma öncesinde dikkat toplamak için gerekli temel stratejilerin sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Okuma sırasında prozodiye dikkat ettikleri, mimikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, çocukların etkileşimi arttıracak, hikâyeyi geçmişle ilişkilendirme, açık uçlu soru sorma stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ise büyük bir kısmının hiçbir etkinlik yapmadığı görülmüştür.

Ratminingsih ve Budasi (2019) yaptıkları araştırmada dil öğretiminde, öğretmenlerin EKO'yu hiç kullanmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında öğretmenlere verilen eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin aşamalı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencileri aktif kılmalarına olanak tanımıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü dört ilkokulda öğrencilerin son test puanları ön test puanları ile karşılaştırılınca öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı fark görülmüştür.

Higham vd. (2010) yaptıkları araştırmada katılımcıların her birini, üç hikâye okuma oturumları sırasında kaydetmişlerdir. Kayıtların dökümü yapılıp analiz edilmiştir. Araştırma

sonunda, öğretmenlerin okumalar sırasında üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek stratejilerin öğretiminde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gerek bizim araştırmamız gerekse literatürde yer alan diğer araştırmalar (Higham vd., 2010; Ratminingsih ve Budasi, 2019; Erdoğan vd., 2017) öğretmenlerin EKO'ya ilişkin yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir.

EKO, öğrencilerde bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerin de gelişiminde etkili olmaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006). Uygulamalardan sonra öğrencilerin kütüphaneye gitmek istemeleri, arkadaşları ile paylaşımlarında daha özenli olmaları sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir. EKO uygulamaları sürecinde öğrenciler, araştırmacı, arkadaşları ya da metin ile etkileşim içerisinde olmuşlardır. Olaylar, kişiler, görseller öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Kitaplarda anlatılan olayların gerçek hayatta yaşanabilirliği sorgulanmıştır. Kimi zaman öğrencilerden kendilerini karakterlerin yerine koymaları ve olaylara onların açısından bakmaları istenmiştir. Bu ve buna benzer uygulamaların, çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarda görülmüştür.

Halat (2017) EKO'nun beş ve altı yaş çocukların sorumluluk, paylaşma ve işbirliği davranışlarının üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma, 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama süreci altı hafta sürmüştür. Bu süreçte çocuklara altı resimli çocuk kitabı etkileşime dayalı olarak okunmuştur. Araştırma sonunda, sorumluluk, paylaşma ve işbirliği davranışlarında pozitif yönde değişim görülmüştür.

Kerigan (2018) dört ve beş yaş çocuklarla deneysel olarak yürüttüğü araştırmasında, EKO'nun yardımlaşma, empati, iş birliği, paylaşma ve arkadaşlık becerilerine etkisini araştırmıştır. Sekiz hafta boyunca dört adet resimli çocuk kitabı 3'er defa etkileşime dayalı olarak okunmuştur. Araştırma sonunda, yardımlaşma, empati, iş birliği, paylaşma ve arkadaşlık becerilerinde gelişim görülmüştür.

EKO'nun sosyal becerilere etkisini inceleyen çalışmaların daha çok okul öncesi dönemde bulunan katılımcılarla yürütüldüğü görülmüştür. Söz konusu bu araştırma (Çelebi Öncü; 2016; Halat, 2017; Kerigan, 2018) bulguları, EKO'nun öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonunda sınıf öğretmeni, EKO ile öğrendiği okuma etkinliğini (etkileşime dayalı okumayı), Türkçe, fen bilimleri ve matematik derslerinde kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin etkileşime dayalı okuma ile derse daha çok katıldıklarını, öğrencilerin derste daha dikkatli olduklarını belirtmiştir. İlgili literatürde başta Türkçe dersi olmak üzere, fen bilimleri ya da matematik gibi derslerde de etkileşime dayalı okumanın etkisinin araştırıldığı çalışmalar görülmüştür (Kuzu, 2003; Hojnoski, Columba ve Polignano, 2014; He, Graf, Webber, Leffel, Suskind, Levine ve Suskind, 2022; Karakuş, 2017).

Yurtbakan ve İskenderoğlu (2020) araştırmalarında etkileşime dayalı okumanın problem kurma becerisi ve matematik motivasyonuna etkisini araştırmışlardır. Deneysel olarak yürütülen araştırmanın katılımcılarını ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, etkileşime dayalı okumanın öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirdiğini, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı fark yarattığını ve motivasyonsuzluk boyutu ile toplam motivasyonda etkisiz kaldığını göstermiştir.

Matematik alanında yapılan bir diğer çalışmada (He vd., 2022), geliştirilen programla bakıcılara sayısal ve uzamsal dil kullanımı öğretilmiştir. Amaç, düşük sosyo ekonomik düzeyde olan bakıcı ve çocuklar arasındaki matematiksel ifadelerin bulunduğu konuşmaların, çocukların matematiksel dil becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma sonunda, bakıcıların ve çocukların matematiksel dili kullanma becerileri gelişmiştir.

Sonuç olarak EKO öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarının gelişimine katkı sunmuştur. EKO ile öğrencilerin öğrenme ortamları zenginleşmiştir. Öğrenciler okuma sürecinde aktif rol almışlardır. EKO öğrenciler tarafından sevilmiş ve benimsenmiştir. Sınıf öğretmeninde EKO farkındalığı oluşmuş ve öğretmen EKO'yu ve EKO uygulamaları ile öğrendiği stratejileri derslerinde kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma (EKO) konusu ele alınmıştır. Çalışmamızın amacı, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen EKO uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca nitel bulgular, öğrencilerin derin anlama yönelik sorulan soruları doğru yanıtladıklarını, öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiğini, metnin ana fikrini bulduklarını göstermiştir. Özetle EKO'nun, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimine katkı sunduğu belirlenmiştir.
- EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma testi, ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ek olarak nitel bulgular öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorduklarını, öğrencilerin kitapların metinlerine ve görsellerine eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıklarını göstermiştir. Kısaca EKO'nun, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu saptanmıştır.
- EKO uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı (2019) doğrultusunda öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları açısından gruplar arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte nitel bulgular uygulama sürecinin öğrencilerde kitaplara karşı ilgi ve merak uyandırdığını, kimi öğrencilerin okumadan zevk almaya başladığını göstermiştir. Özetle EKO'nun, öğrencilerin okuma motivasyonlarının artmasına katkı sunduğu görülmüştür.

- Uygulamalar sürecinde aktif olan öğrenciler EKO'yu sevmişler ve benimsemişlerdir.
- EKO sınıf öğretmenleri tarafından uygulanabilir zira elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uygulamaya dayalı eğitim almaları gerekmektedir.
- Öğretmenlerin EKO'ya ilişkin yeteri kadar bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadığı gözlenmiştir.
- EKO öğrencilerin dil, bilişsel, okuma ve sosyal beceriler gibi pek çok becerinin gelişiminde etkili olmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara, öğretmenlere ve ilgili kurumlara aşağıda sunulan öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

EKO'ya ilişkin yapılan araştırmaların çoğunlukla okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla yürütüldüğü ve dil gelişimine etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında EKO'nun eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonuna etkisine bakılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerle yapılabilir.
- Bu araştırma resimli çocuk kitapları ile sınırlıdır. Farklı türde metinlerle benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma Türkçe dersi ile sınırlıdır. Türkçe dersi dışındaki derslerde, etkileşime dayalı okumanın akademik başarıya ve duyuşsal alana etkisi araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında EKO'nun eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. EKO'nun dinleme, konuşma ya da yazma becerisi üzerindeki etkisine bakılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler;

EKO okuma sürecinde öğrenciyi pasif dinleyici olmaktan kurtarıp, sürecin aktif katılımcısına dönüştürmektedir. Söz konusu bu dönüşümde; sorulan sorular, sorulara verilen yanıtlar, yanıtların genişletilip düzeltilmesi ve öğrenciye dönüt verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca EKO uygulamaları sürecinde kullanılan kitapların öğrenciler tarafından

sevildiği, kitaplara ilişkin sohbetlerin öğrencilerde ilgi ve merak uyandırdığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

- EKO'yu araştırmaları ve sınıflarında kullanmaları önerilebilir.
- Okuma sürecinde (okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası) öğrenciyi sürece dâhil edecek sorular sormaları, verilen yanıtları dikkatle dinleyerek, düzeltip genişletmeleri ve öğrenciye dönüt vermeleri önerilebilir.
- Sessiz okuma saatleri yerine kitaba ilişkin etkileşimlerin olduğu EKO uygulamaları yapmaları önerilebilir.

İlgili Kurumlara Yönelik Öneriler;

EKO'nun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sunduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklı gelişim alanlarına katkı sunan EKO'nun öğretmenler tarafından bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın uygulama süreci, sınıf öğretmeninin gözetiminde sürdürülmüştür. Uygulama, öğretmen için eğitim niteliği taşımıştır. Uygulamalar bittikten sonra sınıf öğretmeni EKO'yu devam ettirdiğini ve etkilerini daha net gördüğünü dile getirmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni EKO hazırlık sürecinin zaman aldığını ancak ayırdığı zamanın EKO'nun etkilerine değdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda ilgili kurumlara şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde EKO eğitiminin verilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlere uygulama ağırlıklı eğitimler verilmesi önerilebilir.
- EKO planları hazırlamak uzmanlık gerektirmektedir. Araştırmacılarla iş birliği yapılarak farklı sınıf seviyelerinde ve farklı güçlük düzeylerinde detaylı EKO planları hazırlanarak öğretmenlerle paylaşılabilir.

7. KAYNAKLAR

Acar Şengül, E., 2019*, Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi,* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Adalı, O., 2010, *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, ISBN: 978-975-6342-66-8

Ahmadi, M. R., Ismail, H. N. and Abdullah, M. K. K., 2013, The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English language teaching*, 6(10), 235-244.

Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y., 2014, Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary education online*, 13(2), 622-639.

Aktaş, E. ve Bayram, B., 2018, Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 22(3), 1401-1414.

Akyol, H., 2011, *Türkçe öğretim yöntemleri,* Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-364-001-1.

Akyol, H., 2008, *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri,* Kök Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-975-4993-57-8.

Akyol, H., 2015, *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-975-8792-91-7.

Alpar, R., 2013, *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*, Detay Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-5437-42-8.

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. And Somekh, B., 2008, Teacher investigate their work. London and New York: Routkedge Taylor&Francis Group, Second editon.

Anmarkrud, Ø. and Bråten, I., 2009, Motivation for reading comprehension. *Learning and ındividual differences*, 19(2), 252-256.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. and Epstein, J. N., 1994, Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86(2), 235.

Aşılıoğlu, B., 2008, Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (10), 1-11.

Ateş, S. ve Akyol, H., 2013, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 11(3), 268-300.

Ateş, S., 2013, From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picturebooks İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *Journal of human sciences*, 10(1), 1567-1585.

Aydın, B., 2020, Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Rumelide dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*, (18), 76-87.

B.G. Tabachnick and L.S. Fidell, 2013, *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston, ISBN: 978-020-5849-57-4.

Baker, L. and Scher, D., 2002, Begınnıng readers'motıvatıon for readıng ın relatıon to parental belıefs and home readıng experıences. *Reading psychology*, 23(4), 239-269.

Baker, L. and Wigfield, A., 1999, Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.

Baker, L., 2003, The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and writing quarterly*, 19(1), 87-106.

Barnett, M. A., 1988, Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The modern language journal*, 72(2), 150-162.

Barton, G. (2013). *Don't call it literacy!: what every teacher needs to know about speaking, listening, reading and writing*, London, Routledge, ISBN: 978-020-3112-00-7.

Baş, T. ve Akturan, U., 2013, *Nitel araştırma yöntemleri: nvivo ile nitel veri analizi.* Ankara, Seçkin Yayıncılık, ISBN: 978-975-0240-87-4.

Başaran, M. ve Orhun, B. D., 2013, Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14(3), 129-151.

Başaran, M., 2013, Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi,* 3(2), 107-121.

Başaran, M., Akar, C. ve Kara, M., 2016, İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish studies*, 11(3), 1-14.

Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar,* Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-241-550-4.

Baştuğ, M. ve Akyol, H., 2012, Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of theoretical educational science/kuramsal eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.

Bayraktar, M., 2012, *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi,* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Belet, Ş. D., 2011, Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig/türk dünyası sosyal bilimler dergisi*, 14(59), 67-96.

Bessick, P., 2016, All About Interactive Read Alouds. https://paigebessick.com/2017/02/how-to-plan-interactive-read-aloud-in-5.html, (Ziyaret tarihi: 19 Eylül 2021).

Best, R.M., Rowe, M., Ozuru, Y. and McNamara, D.S., 2005, Deep-level comprehension of science texts: the role of the reader and the text. *Topics in language disorders*, 25(1), 65-83.

Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N., 2017, Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri, *Eğitim ve bilim*, 42(191), 53-68.

Block, C. C., 1993, Strategy instruction in a literature-based reading program. *The elementary school journal*, 94(2), 139-151.

Block, E., 1986, The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, *20*(3). 463-494.

Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M. and Cutting, J., 2006, Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the schools*, 43(1), 71-78.

Bloom, B.S, Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R., 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, David McKay, New York.

Bowman, B., Donovan, M., Burns, S., 2000, *Eager to learn: Educating our preschoolers*, New York, ISBN: 0-309-06836-3.

Buehl, D., 2017, *Classroom strategies for interactive learning*, Stenhouse Publishers, United States of America, ISBN: 978-162-5311-70-2.

Bulut, B. ve Ertem, İ., 2021, İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Süreçlerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Karşılaştırılması, *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 36(1), 53-72.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., 2014, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-99-44-919-28-9.

Cambria, J. and Guthrie, J. T., 2010, Motivating and engaging students in reading. *New england reading association journal*, 46(1), 16-29.

Can, A., 2014, *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi,* Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-364-448-4.

Carrell, P. L., 1989, Metacognitive awareness and second language reading. *The modern language journal*, 73(2), 121-134.

Carrell, P. L., 1990, *Interactive approaches to second language readin.* Cambridge University, Cambridge, ISBN: 0-521-35874-4.

Case, R. and Khanna, F., 1981, The missing links: Stages in children's progression from sensorimotor to logical thought, *New directions for child development*, 12(1), 21-32.

Ceyhan, S., 2019, *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi,* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chan, L. K., 1994, Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9. *The Journal of experimental education*, 62(4), 319-339.

Clark, V. L. P. ve Ivankova, N.V., 2018, *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz,* Çev. Ed. Ö.Ç. Bökeoğlu, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-320-855-6.

Clarke, A. E., 2016, *From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How?,https://www.researchgate.net/profile/Adele-Clarke2/publication/261773735_From _grounded_theory_to_situational_analysis_What's_new_Why_How/links/577707d808ae1b0/ From-grounded-theory-to situational-analysis-Whats-new-Why-How.pdf,* (Ziyaret tarihi: 01 Aralık 2021).

Clement, J., 2000, *Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability.* In Lesh, R. and Kelly, A., Handbook of research methodologies for science and mathematics education Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 341-385.

Cline, F., Johnstone, C. and King, T., 2006, Focus Group Reactions to Three Definitions of Reading (As Originally Developed in Support of NARAP Goal 1). *National Accessible Reading Assessment Projects*.

Coddington, C. S. and Guthrie, J. T., 2009, Teacher and student perceptions of boys' and girls'reading motivation, *Reading psychology,* 30(3), 225-249.

Collins, N. D.,1993, *Teaching Critical Reading through Literature*. ERIC digest, ED363869.

Coşkun, E., 2002, Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük bilimi araştırmaları*, (11), 231-244.

Creswell, J. W. and Clark, V. L. P., 2018, *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*, Çev. Ed.Y. Dede ve S.B. Demir, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-5213-70-1

Creswell, J. W., 2015, *Nitel araştırma yöntemleri,* Çev. Ed. Bütün. M., Demir, S.B., Siyasal Kitapevi, Ankara, ISBN: 978-605-4627-45-5.

Creswell, J. W., 2018, *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, Çev. Ed. Demir, S.B., Eğiten Kitap, Ankara, ISBN: 978-605-4757-28-2.

Creswell, J. W., 2019, *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi,* Çev. Ed. H. Ekşi, Edam Yayınları, İstanbul, ISBN: 978-605-169-219-7.

Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E., 1997, Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, *33*(6), 934.

Çam Aktaş, B., 2015, Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *journal of academic studies*, 17(67), 217-232.

Çam, B., 2006, *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelebi Öncü, E., 2016, Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi, *Ana dili eğitimi dergisi,* 4(4), 489-503.

Çetinkılıç, S., 2017, *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının kullanılmasının akademik performans ve problem çözme becerisi üzerine etkisi,*Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çiftçi, Ö., 2007, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çobanoğlu, D., 2014, *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi,* Yüksek lisan tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dal, S., 2012, *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir Eylem araştırması*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davey, B., 1983, Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, 27(1), 44-47.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y., 2012, The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1006-1021.

Demir, T., 2011, *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi,* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. ve Epçaçan, C., 2012, Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi, *Kalem eğitim ve insan bilimleri dergisi*, 2(1), 71-106.

Demirel, Ö., 2004, *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı,* PegemA Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-975-6802-06-9.

Dilidüzgün, S., *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitimine atılan ilk adım,* Tüdem Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-285-139-5.

Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. K., 2022, Türkiye'de "Eleştirel Okuma" Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Ana dili eğitimi dergisi*, 10(1), 216-235.

Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. and Murray, L., 2017, The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(118), 1-13.

Doyle, B. G. and Bramwell, W., 2006, Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The reading teacher*, 59(6), 554-564.

Duffy, G. G., 2009, *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*, Guilford Press, London, ISBN: 978-1-60623-076-3.

Duke, N. K. and Pearson, P. D., 2002, *Comprehension instruction in the primary grades.* In C. C. Block, and M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based practices, Guilford New York, 247-258.

Durkin, D., 1978, What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 14(4), 481-533.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., and Blumenfeld, P., 1993, Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.

Efe, M. ve Temel, Z. F., 2018, Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi, *Erken çocukluk çalışmaları dergisi*, 2(2), 257-283.

Ellinger, B.D., Wolf, W., Huck, C. and King, M., 1967, *Development and refinement of a test of critical reading ability of elementary school children,* ERIC, 67-102.

Emiroğlu, H., 2014, *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi,* Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri.

Epçaçan, C., 2018, Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.

Er, S., 2016, Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent university journal of education*, 3(2), 156-160.

Erdoğan, H., 2020, *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri,* Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M., 2017, Ev merkezli diyaloğa dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.

Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z. ve Zülfikar, D., 2016, An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of education and training studies*, 4(7), 169-184.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G., 2015, Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 11(3), 603-619.

Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G., 2016, Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi*, 17(02), 193-206.

Ergül, C., Sarica, A. D., Akoglu, G., ve Karaman, G., 2017, The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference?, *International journal of ınstruction*, 10(1), 187-202.

Ericsson, K. A. and Simon, H. A., 1980, Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215-251.

Erkuş, A., 2016, *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara: ISBN: 9786053643111.

Etherton, J. and Wickins, S., 2013, *CPD habits: looking forwards.* https://www.csp.org.uk/system/files/documents/2018-10/5._looking_forwards.pdf, (Ziyaret Tarihi: 11 Mart, 2020).

Farr, R. Conner, J.,2004, *Using think-alouds to ımprove reading comprehension.* http://www.readingrockets.org/article/102, (Ziyaret Tarihi: 14 Mart 2022).

Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A., 2014, Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi*, 2(1), 64-85.

Fu, B., 2015, *Interactive Reading Model and College English Reading. In 2015 3rd International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science,* Atlantis Press, ISBN: 978-94-6552-155-1.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. and Mazzoni, S. A., 1996, Assessing motivation to read. *The reading teacher*, 49(7), 518-533.

Gaskins, I. W., 2006, *Success with struggling readers. The benchmark school approach*, The Guilford Pres, London, ISBN: 1-59385-1707.

Gaskins, I. W., Anderson, R. C., Pressley, M., Cunicelli, E. A. And Satlow, E., 1993, Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *The elementary school journal*, 93(3), 277-304.

Gauvain, M., and Parke, R. D., 2010, Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of cultural developmental science, Psychologyn Press, New York, ISBN:0-8058-6330-3.

Gilani, M., Ismail, H. N. And Gilakjani, A. P., 2012, Impacts of learning reading strategy on students' reading comprehension proficiency. *The international journal of language learning and applied linguistics world*, 1(1), 78-95.

Ginsburg, H., 1981, The clinical interview in psychological research on mathematical thinking: Aims, rationales, techniques. *For the learning of mathematics*, 1(3), 4-11.

Gomes, M. A. M. and Boruchovitch, E., 2015, Escala de motivação para a leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 28(1), 68-76.

Gömleksiz, M. N., 2004, Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Journal of social science*, 14(2), 185-195.

Grabe, W., and Stoller, F. L., 2011, *Teaching and researching reading*. Routledge, London, ISBN: 978-1315-8337-43.

Greaney, V. and Neuman, S. B., 1990, The functions of reading: A cross-culturalperspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3),173–195.

Guthrie, J. T. and Greaney, V., 1991, *Literacy acts.* In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P.D.Pearson (Eds.), Handbook of reading research, Vol. II, White Plains, NY. Longman, ISBN: 978-1315-206-349, 68–96.

Guthrie, J. T., 2013, *Best Practices for Motivating Students to Read.* Morrow, L. and Gambrell, L. (Eds.) Best Practices in Literacy Instruction, 3, The Guilford Pres, London, ISBN: 978-1-60918-178-9, 61-84.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. and Littles, E., 2007, Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 282-313.

Guthrie, J. T., McRae, A. and Klauda, S. L., 2007, Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational psychologist*, 42(4), 237-250.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. and VonSecker, C., 2000, Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, 92(2), 331.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., and Cox, K. E., 1999, Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A., 2000, *Engagement ve motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), Handbook of reading research Mahwah, NJ: Erlbaum, ISBN: 9780585369297

Guthrie, J. T., Wigfield, A., You, W., 2012, *Instructional contexts for engagement and achievement in reading.* In: Christensen, S.; Reschly, A.; Wylie, C., editors. Handbook of research on student engagement, Springer Science, New York, ISBN: 978-1-4614-2017-0, 601-840.

Gutiérrez-Fresneda, R., 2016, Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica,* 21(2), 303-320.

Güneş, F., 2012, Eğitimde sesli düşünme. *Journal of Academic Studies*, 14(55), 83-1-04.

Güneş, F.,2016, *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller,* Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-364-492-7.

Güngör, A., 2005, Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe eğitim fakültesi dergisi,* 28(28), 101-108.

Gürbüz, S. ve Şahin, F., 2018, *Research Methods in Social Sciences*, Seçkin Publishing, Ankara, ISBN: 78-975-02-4455-1.

Halat, A. A., 2017,. *5-6 Yaş grubu çocuklara paylaşma. İş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi,* Yüksek isans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hall, C. L. ,2007, *Supplemental Notes: How to Read Critically*, Appalachian State University, page 1 of 1.

Hargrave, A. C. and Sénéchal, M., 2000, A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. Early childhood research quarterly, 15(1), 75-90.

He, S., Graf, E., Webber, R. J., Leffel, K. R., Suskind, E., Levine, S., and Suskind, D., 2022, *Assessing Efficacy and Benefit of a Behavioral Math Talk Intervention for Caregivers of Young Children.* In *Child & Youth Care Forum*, US Springer, 1-19.

Henk, W. A., Marinak, B. A. and Melnick, S. A., 2012, Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents: Introducing the RSPS 2. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56(4), 311-320.

Higham, S., Tönsing, K. M. and Alant, E., 2010, Teachers' interactions during storybook reading: A rural African perspective. *Early education and development*, 21(3), 392-411.

Hojnoski, R. L., Columba, H. L. and Polignano, J., 2014, Embedding mathematical dialogue in parent–child shared book reading, *Early Education and Development*, 25(4), 469-492.

Holzman, L., 2016, *Vygotsky at work and play*. Routledge, London, ISBN: 9781315676081

Hunting, R. P., 1997, Clinical interview methods in mathematics education research and practice. *The journal of mathematical behavior*, 16(2), 145-165.

Ilter, I., 2018, Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi*, 19(2), 303-334.

İleri, Z., 2011, *Ekrandan okumanin ilköğretim 5. Sinif öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlgar, S. C., ve İlgar, M. Z., 2014, *Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması,* https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/159/Nitel%20Veri%20Analizinde%20Bilgisayar%20Programlar%C4%B1%20Kullan%C4%B1lmas%C4%B1?sequence=3&isAllowed=y, (Ziyaret tarihi: 5 Nisan 2021).

İlhan, E., 2019, *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jewell, M. J. and Tichenor, M., 1994, *Curriculum framework for journal writing in primary grades*, Annual Meeting of the International Reading Association ,39th, Toronto, Contario, Canada: 8-13 May., 1-17.

Johnson, B., and Christensen, L., 2014, *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar,* Çev. Ed. S.B. Demir, Eğiten Kitap, Ankara, ISBN: 978-605-4757-31-2.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., and Turner, L. A., 2007, Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.

Jonson, K. F., 2006, *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*, Corwin Press, California, ISBN: 0-7619-8838-6.

Kanmaz, A., 2012, *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi,* Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü.

Karabay, A., 2012, *Elestirel Okuma-Yazma Egitiminin Türkçe Ögretmeni Adaylarinin Akademik Basarilarina ve Elestirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi,* Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü.

Karadeniz, A., 2014, Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Bartın üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 3(1), 113-140.

Karadoğan, Z., 2020, *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*, Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaer, M., 2021, *Değer bazlı ödeme yönteminin Türkiye sağlık sisteminde uygulanabilirliği üzerine nitel bir araştırma.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş, C., 2017, *Diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan türkçe etkinliklerinin 5-6 yaş çocukların sözel dil becerilerine etkisi,* Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H., 2014, *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*, Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-364-934-2.

Kaya, M., 1995, *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence and extroversion, introversion to students active class participation in an EFL classroom in Turke*, Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kerigan, B., 2018, *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması,* Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, H. K., 2012, *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi,* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, H. ve Baştuğ, M., 2013, Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi,* 171(171), 189-208.

Kılınççı, E., 2019, *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi,* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıroğlu, M. K., ve Özdemir, Y., 2017, "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish studies* 12(17), 313-336.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M, 2020, Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi, *Dil eğitimi ve araştırmaları dergisi*, 6(2), 601-612.

Kim, Y. S. G. and Wagner, R. K., 2015, Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific studies of reading*, 19(3), 224-242.

Koda, K., 2007, Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning*, 57, 1-44.

Koichu, B., and Harel, G., 2007, Triadic interaction in clinical task-based interviews with mathematics teachers. *Educational studies in mathematics*, 65(3), 349-365.

Kökdemir, D., 2003, Eleştirel düşüne ve bilim eğitimi, *Pıvolka*, 2(4), 3-5.

Köse, N., 2006, *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students*, Doktora tezi, Çukurova Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurland, D. J., 2000, *Critical Reading v. Critical Thinking*, http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm, (Ziyaret Tarihi: 18 Nisan 2021).

Kuzu, T., 2003, *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lane, H. B. and Wright, T. L., 2007, Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The reading teacher*, 60(7), 668-675.

Lau, K. L., 2009, Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of research in reading*, 32(4), 366-382

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. and Mazzoni, S. A., 2013, Assessing motivation to read: The motivation to read profile–revised. *The reading teacher*, 67(4), 273-282.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. and Meyer, J. P., 2012, Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.

McNamara, D. S., 2007, *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and Technologies*, Psychology Press, London, ISBN: 1-4106-1666-5.

MEB, 2018, *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*, MEB Yayınlar, Ankara, ISBN: 978-975-11-4576-5.

Meriam, S. B., 2013, *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber,* Çev, S. Turan, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ISBN: 978-605-133-250-5.

Morelli, P., 2001, *Academıc resources center, Saint Joseph College,* https://www.sjcny.edu/long-island/student-life/student-services/academic-center/academic-resources, (Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2020).

National Reading Panel, 2000, *Teaching children to read: Reports of the subgroups.* The Panel.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C., Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Okur, T., 2019, *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Öncül, R., 2000, *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı, ISBN: 975-11-1940-5.

Özdamar, K., 1999, *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Özdemir E., 2018, *Eleştirel okuma.* Bilgi Yayınevi, Ankara, 975-494-916-6.

Özensoy, A. U., 2011, *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özonat, Z., 2018, *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*, Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Palinscar, A. S. and Brown, A. L., 1984, Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.

Parson, J. M., 1985, *The Effect of Metacognitive Strategy Training on Critical Reading Ability*, ProQuest Dissertations Publishing.

Paul, R. ve Elder, L., 2003, *How to read a paragraph. CA: The Foundation of CriticalThinking*, https://www.clevehill.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=176&dataid=460&FileName=the%20art%20of%20close%20reading.pdf, Ziyaret tarihi: 18 Şubat 2021.

Paul, R. ve Elder, L., 2006, *The international critical thinking reading & writing test CA: The Foundation of Critical Thinking.* https://www.criticalthinking.org/files/ReadWritingTestOp1.pdf, Ziyaret tarihi: 14 Şubat 2020.

Paul, R., Binker, J. A., Jensen, K., and Krelau, H., 1990, *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*, Sonoma State University, ISBN: 0-944583-05-9.

Pilonieta, P., 2006, *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis*, Thesis (PhD), University of Miami.

Pressley, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of?* In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III, Mahwah NJ: Erlbaum, 545-561.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. and Kurita, J. A., 1994, Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL program, Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties, 10(1), 5-19.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. and Kurita, J. A.., 1989, Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. And Echevarria, M., 1998, Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific studies of reading*, 2(2), 159-194.

Ratminingsih, N. and Budasi, I., 2019, *Pemanfaatan dialogic reading: Kompetensi mengajar guru dan kompetensi membaca siswa*. In Seminar Nasional Pengabdian Kepada Masyarakat, ISBN: 978-623-7482-00-0.

Ritchey, K. D., Palombo, K., Silverman, R. D., and Speece, D. L., 2017, Effects of an informational text reading comprehension intervention for fifth-grade students, *Learning disability quarterly*, 40(2), 68-80.

Robinson, R. and Good T. L., 1987, *Becoming On Effective Reading Teacher*. Harper And Row Publishers, New York, ISBN: 9780060423971.

Roettger, D., Szymczuk, M. and Millard, J., 1979, Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement, *The journal of educational research*, 72(3), 138-142.

Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. and McMahon, S. D., 2000, Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The journal of educational research*, 94(1), 55-63.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. and Goldstein, Z., 1997, Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development, *Reading research quarterly*, 32(2), 168-183.

Rosenshine, B. and Meister, C., 1994, Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.

Rosenshine, B., Meister, C. and Chapman, S., 1996, Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactice reading strategies: a quantitative study*, Thesis (PhD) University of Phoenix Educational Technology.

Ryan, R. M., and Deci, E. L., 2000, Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Sadioğlu, Ö., ve Bilgin, A., 2008, İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

Sadoksi, M., 2004, *Conceptual foundations of teaching reading*. Guilford Press, New York, ISBN: 1-59385-037-9.

Sahranç, Ü., 2019, *Öğrenme Psikolojisi İle İlgili Temel Kavramlar,* Eğitim psikolojisi içinde: Yıldırım, İ. (ed), Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-170-025-0.

Sankaram, K., and Schober, M. F., 2015, Reading a blog when empowered to comment: Posting, lurking, and non-interactive reading, Discourse processes, 52(5-6), 406-433.

Santrock, J. W., 2021, *Yaşam Boyu Gelişim,* Çev. Ed., G. Yüksel, Nobel Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-133-152-2.

Sarıca, A.D., 2016, *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP):Kuramsal temelleri.* C.Ergül içinde: Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP*)*,ss.1-24, Eğiten Kitap, Ankara, ISBN: 978-605-9422-12-3, ss.1-24.

Schoenfeld, A., 2002, *Research methods in (mathematics) education.* In L. D. English (Ed.), Handbook of international research in mathematics education, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 435-487.

Schunk, D. H., 1982, Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 74(4), 548.

Schutte, N. S. and Malouff, J. M., 2007, Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.

Seçer, İ., 2018, *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Anı yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-5885-67-0.

Seng, G. H., 2007, The effects of thınk-aloud ın a collaboratıve envıronment. to ımprove comprehensıon of l2 texts, *The reading matrix*,7(2), 29-45.

Sever, S., 2008, *Çocuk ve edebiyat*, Tüdem Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-9944-69-312-7.

Sever, S., 2013, *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*, Tüdem Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-9944-69-673-9.

Sever, S., 2018, *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*, Tüdem Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-2031-04-9.

Siegler, R. S., 2000, The rebirth of children's learning. *Child development*, 71(1), 26-35.

Sönmez, Y., 2017, *Sesli düşünme stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi,* Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Söylemez, Y., 2015, *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi,* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stanovich, K. E., 1986, Matthew Effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.

Şeker, H ve Gençdoğan, B., 2014, *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme,* Nobel yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-133-999-3.

Şimşek, Ö. ve Alisinanoğlu, F., 2013, "Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi" nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kastamonu eğitim dergisi*, 21(3), 1163-1176.

T. G., 2018, Teaching reading comprehension to students in grades 4-6, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590429.pdf, (Ziyaret tarihi: 26 Kasın 2021).

Talebi, M. and Talebi, M., 2015, The effect of teaching critical reading strategies on making advanced ıranian efl learners the critical readers. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 1179-1189.

Taschow, H. G., 1972, Pathway to Critical Reading.

Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. And Rodriguez, M. C., 2002, Looking inside classrooms: Reflecting on the" how" as well as the" what" in effective reading instruction. *The reading teacher*, 56(3), 270-279.

Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K. and Walpole, S., 2000, Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools, *Elementary School Journal*, 101(2), 121–166

Teixeira, R. A. and Ferreira, N. O., 2017, Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica, Dialogia, (27), 131-143.

Tekin, H., 2019, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme,* Yargı Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-2843-19-2.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*, Nobel, Ankara, ISBN: 978-625-4064-59-3.

Tetik, G. ve Erdoğan, N. I., 2017, Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi, Kastamonu eğitim dergisi, 25(2), 535-550.

Topuzkanamış, E., 2009, *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Trelease, J., 2013, *The read-aloud handbook*. Penguin Books, London, ISBN: 9780143121602

Turan, F. ve Topçu, Z. G., 2018, Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi dergisi*, 5(1), 11-33.

Türkben, T., 2017, Etkileşimsel okuma modelini temel alan türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkben, T. ve Temizyürek, F., 2018, Etkileşimsel okuma modelini temel alan türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish studies*, 13(4), 1237-1268.

Türkben, T., 2020, Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler, *Dil eğitimi ve araştırmaları dergisi,* 6(2), 657-677.

Ulusoy, A., 2016, *Motivasyon.* Eğitim psikolojisi içinde: Yıldırım, İ. (ed), Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 978-605-170-025-0.

URL 1: https://sozluk.gov.tr/?kelime=, (Ziyaret tarihi: 08 Şubat 2020).

URL 2: https://www.csuohio.edu/writing-center/critical-reading-what-critical-reading-and-why-do-i-need-do-it, (Ziyaret tarihi: 08 Şubat 2020).

URL 3: http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html, (Ziyaret tarihi: 08 Şubat 2020).

URL 4: https://uwaterloo.ca/student-success/sites/ca.student-success/files/uploads/files/TipSheet_ReadCritically.pdf, (Ziyaret tarihi: 13 Şubat 2020).

URL 5: https://www.wlv.ac.uk/lib/media/departments/lis/skills/study-guides/LS118-Introduction-to-critical-reading.pdf, (Ziyaret tarihi: 13 Şubat 2020).

URL 6: https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=31, (Ziyaret tarihi: 11 Aralık 2019).

URL 7: https://sozluk.gov.tr/, (Ziyaret tarihi: 02 Mart 2020).

Ünal, E., 2006, *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimlar Enstitüsü.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. and McKeon, C. A., 2015, *Reading and learning to read*, Allyn and Bacon, Boston, ISBN: 978-0-13-356963-6.

Vally, Z., 2012, Dialogic reading and child language growth—combating developmental risk in South Africa. *South African journal of psychology*, 42(4), 617-627.

Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in society*: The development of higher psychological processes, MA: Harward University Press, Cambridge, ISBN: 0-674-57629-2.

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

Weih, T. G., 2018, *Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6.*, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590429.pdf, (Ziyaret tarihi: 20 Mart 2021).

Wheeler, L. K., 2007, *Critical reading of an essay's argument*, http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html, (Ziyaret tarihi: 16 Mart 2021).

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J., 1998, Child development and emergent literacy. *Child development*, *69*(3), 848-872.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. and Fischel, J. E., 1994a, A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679-689.

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. and Fischel, J. E., 1994b, Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, *86*(4), 542-555.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M., 1988, Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.

Wigfield, A. and Guthrie, J. T., 1997, Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., and Turci, L., 2016, Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.

Wilhelm, J. D., 2001, *Improving comprehension with think-aloud strategies*, Scholastic Inc., New York, ISBN: 978-0439218597.

Worley, P., *Felsefe makinesi*, 2019, Çev. Büyükuğurlu, T. E., Paraşüt Kitap, İstanbul, ISBN: 978-605-80389-0-5.

Yaşar, H., 2020, *Aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri,* Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C., 2018, A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 20(1), 251-264.

Yıldız, M., 2010, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü.

Yıldız, M., Akyol, H., 2013, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi university journal of gazi educational faculty (GUJGEF)*, 31(3), 793-815.

Yılmaz, F., 2010, *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M. ve Top, M., 2015, İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.

Yılmaz, M., 2008, Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yildirim, A., ve Şimşek, H., 2005, *Nitel araştırma yöntemleri,* Seçkin Yayınevi, Ankara, ISBN:978-975-02-2603-8.

Yurtbakan, E. ve İskenderoğlu, T. A., 2020, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi, *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 22(2), 348-370.

Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T., 2021, Impact of dialogic reading on reading motivation, *Egitim ve bilim*, *46*(206), 161-180.

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. ve Zevenbergen, J. A., 2003, Effects of a sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. Journal of Applied Developmental Psychology, 24(1), 1-15.

Zhu, Y., 2015, Research on ımproving english reading proficiency for postgraduate students based on ınteractive reading model. In ınternational conference on education, management and ınformation technology, Atlantis Press, ISBN: 978-94-6252-107-0, 734-738.