

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN FARKLI
PUANLAYICILAR TARAFINDAN GENELLENEBİLİRLİK KURAMI İLE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAP ATAĞLU

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

NİSAN 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN FARKLI
PUANLAYICILAR TARAFINDAN GENELLENEBİLİRLİK KURAMI İLE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAP ATAÖĞLU

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

NİSAN 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Serap ATAÖĞLU

ÖN SÖZ

Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerisine sahip bireyler yetiştirmek eğitim programlarının esas amacıdır. Özellikle günümüzde öğrencilere kazandırılması öncelenen bu beceri insan hayatında birçok alanda başarının anahtarı ve yol göstericisi olarak kabul edilmektedir. Okuyan ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan bireylerin oluşturduğu toplumlar, gelişmişlik yolunda daha hızlı ve başarılı adımlar atabilmektedir. Bu becerilerin kıymetinin daha çok anlaşıldığı çağımızda hem ulusal hem de uluslararası birçok uygulama, araştırma/izleme çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda birtakım tedbirler uygulanmaktadır. Bununla birlikte derslerde kullanılan çalışma ve ders kitaplarında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik birçok etkinlik mevcuttur. Bu çalışma ile öğrencilerde bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin alanında uzman farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi suretiyle etkinlik geliştiricilere yol göstermek ve amaca hizmet eden daha kaliteli etkinlikler oluşturulmak için önerilerde bulunmak istenmektedir.

Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalında yaptığım tez çalışmamın bütün aşamalarında bilgisini ve desteğini aldığım, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum ve kendimi son derece şanslı hissettiğim, tecrübeleri ile her daim yanımda olan kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK hocama ilgisi ve desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın verilerini toplama aşamasında görüşlerine başvurduğum, veri toplama aracımı samimiyetle yanıtlama nezaketinde bulunan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmam boyunca beni yüreklendiren, her şeyi başarabileceğime inandıran, benden desteğini bir an olsun esirgemeyen canım anneme, babama, eşime ve biricik oğlum İmra'ya sonsuz şükranlarımı sunarım.

ÖZET

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN FARKLI PUANLAYICILAR TARAFINDAN GENELLENEBİLİRLİK KURAMI İLE İNCELENMESİ

Serap ATAÖĞLU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK

Sakarya Üniversitesi, 2024

Bu çalışmanın amacı okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinliklerin alanlarında uzman puanlayıcılar tarafından incelenmesi sonucunda elde edilen veriler ışığında bu etkinliklerin etkililiklerinin artırılmasıdır. Çalışma, araştırmacı tarafından oluşturulmuş okuduğunu anlama becerisine yönelik beş adet etkinliğin alanlarında uzman puanlayıcılar tarafından geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir rubrik aracılığı ile incelenmesini kapsamaktadır. Çalışmada nicel paradigmaya dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacının geliştirdiği Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde hazırlanan Beceri Temelli Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarındaki beş adet okuduğunu anlama etkinliği, yine araştırmacı tarafından oluşturulan 16 ölçütlü bir rubrik ve 12 farklı puanlayıcı kullanılmıştır. Geliştirilen rubriğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapıldıktan sonra puanlayıcılar bu rubriği kullanarak incelemelerini yapmıştır. Veriler Genellenebilirlik Kuramına dayanarak analiz edilmiştir. Uygulamalar sonucunda ana ve ortak etkiler için varyans değerlerinin kestirilmesinde, puanların güvenilirliğinin G ve Φ (Phi) katsayılarıyla hesaplanmasında ve Karar (K) çalışmalarında EduG programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için okuduğunu anlama becerisi etkinliklerini kullanmanın uygun olacağı, öğrencilerin ne kadar çok okuduğunu anlama etkinliği ile etkileşimi olursa bu beceriyi geliştirebilmelerinin o kadar iyi olacağı, okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin tek bir puanlayıcı tarafından puanlanmasının eksiklik yaratacağı, birden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirilmesinin ise etkinliklerin etkililiğini artıracığı, okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin sayısının az olmasının ölçütleri karşılama bakımından eksiklik yaratacağı, birden fazla etkinliğin kullanılmasının ise okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği artıracığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Okuduğunu Anlama Becerisi, Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Etkinlikler, Genellenebilirlik Kuramı, Puanlayıcı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF ACTIVITIES FOR READING COMPREHENSION SKILLS BY DIFFERENT RATERS WITH GENERALIZABILITY THEORY

Serap ATAÖĞLU, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Gülden KAYA UYANIK

Sakarya University, 2024

The aim of this study is to increase the effectiveness of these activities in the light of the data obtained as a result of the examination of the activities prepared to improve reading comprehension skills by expert raters in their fields. The study involves the examination of five activities for reading comprehension skills created by the researcher, by expert raters in their fields, through a rubric whose validity and reliability have been proven. A descriptive scanning method based on a quantitative paradigm was used in the study. In the research, five reading comprehension activities in the Skill-Based Turkish Language and Literature books prepared by the General Directorate of Secondary Education of the Ministry of National Education, developed by the researcher, a rubric with 16 criteria and 12 different raters created by the researcher were used. After the reliability and validity analyzes of the developed rubric were performed, the raters made their examinations using this rubric. Data were analyzed based on Generalizability Theory. As a result of the applications, the EduG program was used to estimate the variance values for main and common effects, to calculate the reliability of the scores with G and Φ (Phi) coefficients, and in Decision (K) studies. As a result of the research, it would be appropriate to use reading comprehension skill activities to improve students' reading comprehension skills, the more students interact with reading comprehension activities, the better they will be able to develop this skill, the scoring of activities to measure reading comprehension skills by a single rater will create a deficiency, and more than one It has been concluded that evaluation by the rater will increase the effectiveness of the activities, that a small number of activities to measure reading comprehension skills will create a deficiency in meeting the criteria, and that using more than one activity will increase the effectiveness of reading comprehension skills.

Keywords: Reading Skills, Reading Comprehension Skills, Activities for Reading Comprehension Skills, Generalizability Theory, Rater.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
BÖLÜM I	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	5
1.3. Problem cümlesi	7
1.4. Alt problem cümleleri.....	7
1.5. Araştırmanın sınırlılıkları	8
1.6. Araştırmanın sayıltıları	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	10
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme	10
2.1.1.1. Yaşam boyu öğrenme becerileri	11
2.2. Dil ve ana dili	12
2.3. Temel dil becerileri.....	14
2.3.1. Konuşma becerisi	14

2.3.2. Dinleme becerisi	15
2.3.3. Yazma becerisi	15
2.3.4. Okuma becerisi	16
2.3.5. Okuduğunu anlama becerisi	18
2.3.6. Okuduğunu anlama becerisine yönelik uygulamalar.....	22
2.3.6.1. Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA).....	23
2.3.6.2. Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS).....	25
2.3.6.3. Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE)	26
2.3.7. Okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlikler	27
2.4. İlgili araştırmalar	30
2.4.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar	30
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	32
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın yöntemi	34
3.2. Araştırmanın kapsamı.....	35
3.3. Çalışma grubu.....	35
3.4. Veri toplama araçları	36
3.4.1. Etkinlikler	37
3.4.2. Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	39
3.5. Verilerin analizi	40
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular	43
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular	46
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular	46

BÖLÜM V.....	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Sonuç ve tartışma	48
5.2. Öneriler.....	50
5.2.1. Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili öneriler.....	51
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	51
KAYNAKLAR.....	53
EKLER	66



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.....	35
Tablo 2. Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (exp χ^2) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları	44
Tablo 3. Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (exp χ^2) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Güvenirlilik Katsayıları.....	46
Tablo 4. Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desen (exp χ^2) K Çalışması Sonuçları	47



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Becerileri	3
-------------------------------	---



KISALTMALAR

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

GK: Genellenebilirlik Kuramı

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement-
Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

K: Karar

OECD: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde
Gelişim Projesi

PISA: Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme
Programı

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve
Fen Eğilimleri Araştırması

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

e: Etkinlik

ö: Ölçüt

p: Puanlayıcı

expö: Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desen (etkinlik x puanlayıcı x ölçüt)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, yöntemi, kapsamı, sınırlılıkları, varsayımları, sorusu, hipotezleri ve araştırmayla ilgili tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem durumu

Birey, hayata gözlerini açtığı an başlayıp yaşamı son bulana dek devam eden kesintisiz bir öğrenme sürecinin içerisinde. Öğrenilen bilgilerin birçoğu günlük yaşamla ilgilidir. Tecrübe ederek ve çevredekilerden öğrenilenlerin yanında bilinçli bir şekilde alınan eğitimler de öğrenme yolculuğunda insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Gelişen dünyaya ayak uydurması gereken insan, toplumsal problemler yaşamamak için kendini sürekli yenilemek durumundadır. Yenilenme ve gelişim ancak eğitim ve öğrenim ile mümkündür. Bu sebeple eğitim süreci, sona ermeyen ve insan yaşadığı müddetçe devam eden bir süreçtir. Çoğu ülkede olduğu üzere ülkemizde de eğitimin yaşam boyu sürdürülmesinin önemli olduğu kabul görülmekte ve bu bağlamda beşikten mezara tüm yaş dilimlerinde yaşam boyu eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir (Mollaibrahimoğlu, 2016).

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olduğu literatürde birçok farklı çalışmada (Adams, 2007; Cornford, 2002; Crowther, 2004; Demirel, 2009; akt. Keleş, 2020) yer almaktadır. İletişim ve iş birliği, kendi kendine öğrenme, dijital okuryazarlık gibi yaşam boyu öğrenme becerileri eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okuyarak anlayabilmeyi başka bir deyişle okuduğunu anlamayı geliştirebilme becerisi de eğitim süreçlerinin tüm basamaklarında yüksek etkisini gözlemlediğimiz yaşam boyu öğrenme becerilerinden biridir.

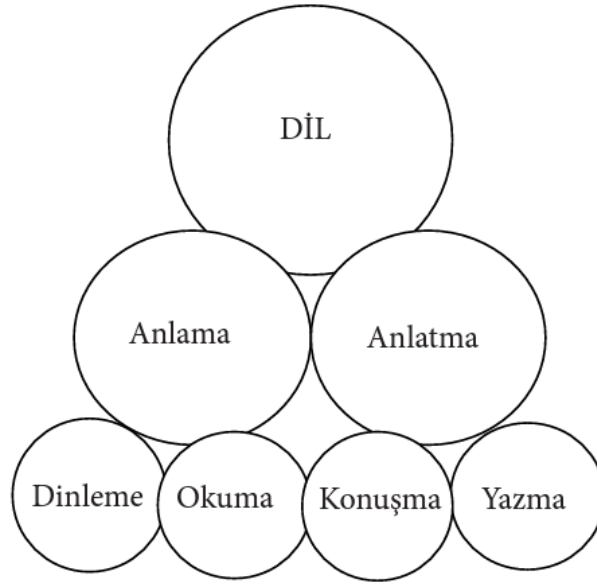
Okuduğunu anlama kavramı dil becerileriyle dolayısıyla da iletişim becerileriyle doğrudan ilişkilidir. İletişim becerileri sosyal bir varlık olan insanın çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi; duygu, düşünce, ihtiyaç ve isteklerini anlatabilmesi; yaşamını

anlamlandırabilmesi için temel bir ihtiyaçtır. İnsana sözcükler ya da işaretler aracılığıyla iletişim kurma imkânı sağlayan dil; geçmişten bilgi almamızı ve gelecek kuşaklara bildiklerimizi aktarmamızı sağlayan, bir nevi dün ile gelecek arasında köprü vazifesi gören sosyalleşme ve çağdaşlaşma aracıdır. Dilin inceliklerini bilmek ve onu doğru kullanmak, sosyalleşme ve çağdaşlaşma yolunda atılacak en büyük adımlardandır (Çalışkan, 2019). İnsanlar duygularını, düşüncelerini dile getirmek; diğer insanların duygularını ve düşüncelerini anlamak amacıyla çeşitli yöntemlerden yararlanırlar. Bazıları müziği, resmi, mimariyi ya da çeşitli sanat dallarını kullanarak duygularını ifade ederken bazıları da dil ve dil ile ilgili becerileri kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eder (Ünal ve Tekin, 2013).

Bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ve kendini geliştirmeleri dil aracılığıyla gerçekleşir. Bireyler; dil sayesinde karşılaştıkları soru ve sorunlara çözüm önerileri getirebilir, bilimsel düşünebilir, yaşadığı çevreye daha geniş bir perspektiften bakarak kendini geliştirme olanağı bulabilir. Bu sebeple hem ülkemizde hem de çoğu gelişmiş ülkede giderek artan bir önem teşkil eden dil eğitiminde, yeni yöntem ve yaklaşımların izlenmesi gerekli hâle gelmiştir (Güneş, 2013).

Dil ile düşünce birbirini bütünler niteliktedir. İnsan, düşüncelerini dil aracılığıyla aktarır. Dilinin inceliklerini bilen, sözcük ve kavramlarına hâkim olan bir insanın düşünce yönünden de zengin olması beklenir. Bu sebeple öğrencilere Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ve zihinsel becerileri kazanabilmeleri, kazandıkları bu becerileri kullanarak kişisel ve sosyal açıdan gelişebilmeleri, çevreleriyle etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçeyi severek ve isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı kazanabilmeleri amacıyla bilgi, beceri ve değerlerin bütünleştirilerek yapılandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2019a). Bireylerin izleme/dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren dört temel dil becerisine sahip olması çevresini ve toplumsal hayattaki statüsünü de etkiler. Bu beceriler, bireylerin duygu ve düşüncelerini karşındakine doğru ve etkili bir biçimde aktarabilmesi için olmazsa olmazdır. Bireyler dört temel dil becerisinden dinleme ve okumayı anlama, konuşma ve yazmayı da anlatma amacıyla kullanırlar.



Şekil 1. Dil becerileri (Doğan, 2012).

Şekil 1 incelendiğinde dil becerilerinin anlama ve anlatma becerilerinden oluştuğu; anlama becerisinin dinleme ve okumayı, anlatma becerisinin ise konuşma ve yazmayı kapsadığı görülmektedir. Bireyler, dinleme ve konuşma becerisini çoğunlukla çevrelerinden sosyal öğrenme yoluyla başka bir deyişle taklit yoluyla geliştirirken yazma ve okuma becerisini alanlarında uzman kişilerden aldıkları eğitim yoluyla geliştirirler (Yapılcan, 2022).

Okuma sözcüğünün alan yazında yapılmış pek çok tanımı vardır (Aksoy, 2018; Çoban, 2020; Başaran, 2013). Yapılan tanımların kesişen noktasına bakıldığında okumanın bir metni tekrarlamak olmadığı, metinden anlam çıkarabilmeyi de ifade ettiği görülmektedir (Ocak, 2004). Okuma ile okuduğunu anlayabilme becerisi birbiriyle karıştırılmamalıdır. Bu beceriler birbirinden farklı olmasına rağmen aynı zamanda birbirini tamamlar özellikler de gösterir.

Okuma, metni ses ve sözcüklere dökme anlamına gelirken okuduğunu anlama ses ve söze dökülen sözcüklerden anlam çıkarmayı ifade eder. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisinin okuma becerisinden daha fazlasını içerdiği söylenebilir (Baştuğ vd. 2019).

Okuduğunu anlama becerisi okuyucuların metindeki sembolleri tanıyabilme ve algılayabilme becerilerini, düşünme becerilerini, yaşam boyu edindiği bilgi ve deneyimlerini içermektedir. Okumaya duyulan ilgi ve istek, okuma sonucunda varılmak istenen hedef,

okuma ile ilgili kanaat ve okuma eyleminin yapıldığı mekân; okuduğunu anlama becerisi sürecini etkilemektedir (Akyol, 2005). Öğrenciler okudukları metni anlayabiliyorlarsa o metin amacına ulaşmış ve başarılı olarak görülebilir. Yıldız'a (2013) göre ustalıkla ve hakkıyla okumak; metindeki değişiklikleri göz önünde bulundurarak metni anlamına ulaşmaya imkân sağlayacak hızda, doğrulukta ve yeterlilikte okumayı içerir.

Günlük yaşamdaki faaliyetlerimizin en basitinden en karmaşığına kadar bütün faaliyetlerimizde okuduğunu anlama becerisi büyük bir önem arz etmektedir. Okuduğunu anlayabilen bireyler; toplumsal, bilimsel, siyasal, ekonomik vb. birçok alanda başarı gösterebilmektedir. Türkçe derslerindeki anlama ve anlatma becerilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. Öyle ki derslerde karşılaşılan problemlerin çözümünün, problemin anlaşılmasına bağlı olduğu bir gerçektir (Albayrak ve Erkal, 2003).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik ABİDE, PIRLS, PISA gibi ulusal ve uluslararası bazı uygulamalar mevcuttur. Bu uygulamalardan, ABİDE; 2016 yılında sadece 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmış, uygulamaya 2018 yılında 4. sınıf öğrencileri de dâhil edilmiştir. Bu uygulamada kullanılan Türkçe testinin amacı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini tespit edebilmektir (MEB, 2017; MEB, 2019b). PIRLS, IEA tarafından yürütülen ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ve alışkanlıklarını değerlendirmeyi amaçlayan bir uygulamadır. Öğrencilerin okuma becerisi edinmelerini sağlamak amacıyla kullanılan yöntem ve materyallerin yeterliliğini, ailelerinin öğrencilerin okuma becerisi geliştirmedeki rolünü tespit etmeyi amaçlamaktadır (Mullis vd., 2009; akt. Duman, 2016). PISA, OECD tarafından geliştirilerek 15 yaş öğrencilere üçer yıllık döngülerle uygulanmaktadır. Hedef öğrencilerin öğretim sürecinde edindiğı bilgileri günlük yaşamda kullanabilme durumlarını değerlendirmektir (PISA, 2019). Araştırma okuma becerileri, matematik becerileri ve fen becerilerinden birinin ağırlıklı olduğu döngülerle uygulanmakta, uygulamanın değerlendirmesi ise okuryazarlık temelinde yapılmaktadır (PISA 2010).

Eğitim ve öğretim sürecinde derslerin içeriğinin öğrenilebilmesi etkili okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin eğitim ve öğretimdeki yeri oldukça önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğretim alanlarında adını sıkça duymaya başladığımız etkinlik

kelimesi TDK’ de “Etkin olma durumu, müessiriyet.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bireylerin dil becerilerini geliştirmede, öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesinde ve onlara okuma alışkanlığı kazandırmada etkinlikler çok önemlidir. Türkçe dersi, yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla hedef davranışları öğrencilere etkinlikler aracılığıyla kazandırmayı amaçlar. Etkinlikler öğrencilere hem özel hem de genel becerileri kazandırmak için kullanılır. Etkinliklerin özel amacı belirlenen kazanımı davranışa dönüştürmektir. Genel amacı ise öğrencilere yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb. becerileri kazandırmaktır. Başka bir deyişle etkinlikler belirlenen kazanımların edinilmesini sağlarken aynı zamanda öğrencilerin bakış açılarının farklılaşmasında ve öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesinde oldukça büyük bir önem arz eder. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda amaçlanan okuma becerisi kazanımlarına ulaşabilmek için etkinliklerin amaca uygun hazırlanması ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Öğrenciler yaşamlarıyla bağdaştırabilecekleri, gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri ihtiva eden etkinlikler yardımıyla okuma becerilerini geliştirebilecek ve yaratıcı düşünme yeteneği kazanabileceklerdir (Başpınar, 2013).

İstenilen becerilerin kazandırılmasında ve bu becerilerin geliştirilmesindeki etkileri düşünüldüğünde etkinliklerin öğretim sürecinin temelini oluşturduğu söylenebilir. Etkinlikler, öğrencilere konu ile ilgili kazanımları önceden belirlenen bir plan dâhilinde uygun zaman diliminde vererek onların dil ve düşünme becerilerini geliştirmeyi böylece kolay, hızlı, kalıcı ve sistematik öğrenmelerini sağlamaktadır (Güneş, 2012).

Bu araştırmada farklı sınıf seviyelerinde hazırlanan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin farklı puanlayıcılar (ölçme değerlendirme uzmanları, program geliştirme uzmanları ve alan uzmanları) tarafından incelenerek etkililiklerinin tespiti üzerinde durulmuştur.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Temel dil becerilerinden biri olan okumanın dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Sadece Türkçe dersinin değil, bütün derslerin öğrenilebilmesi için de okuma ve okuduklarından anlam çıkarabilme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuyamadıkları ve

okuduğunu yeterli düzeyde anlayamadıkları durumlarda okuma eyleminin tam olarak amacına ulaştığı söylenemez. Günümüz öğretiminde çeşitli araçlar kullanılmasına ve bu araçların sürekli gelişme göstermesine karşın okuma; eğitim ve öğretim hayatındaki yerini ve önemini korumakta, eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük ölçüde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine dayanmaktadır (Korkmaz, 2008).

Düşünen, sorgulayan, üreten ve çıkarımlarda bulunabilen bireyler yetiştirmede okuduğunu anlayabilme becerisinin önemi yadsınamaz büyüklüktedir. Okuma esnasında gerçekleşen bilişsel süreçler, okunan metnin yönergelerinden anlam çıkarmaya yardım eder. Anlam çıkarabilmek için okurun faal olarak sürece katılımı gerekir. Bu bağlamda okuma süreci ayrıca bir anlam kurma süreci olarak da değerlendirilebilir. (Ülper, 2019). Okumayı öğrenen birey, okuduklarını çözümleyip sentezleyerek hayatına uyarlayabilir ve bu sayede de hayatını anlamlandırabilirse anlamlı bir eylem gerçekleştirmiş olur. Başka bir deyişle öğrenci okuduğunu anladığında okuma amacına ulaşmış, doğru ve eksiksiz yapılmış olur.

Okuduğunu anlama becerisi Karatay (2019) tarafından, “*okurun metinle amaçlı ve bilinçli etkileşim kurmasına dayanan süreç*” şeklinde tanımlanmaktadır. Yılmaz (2008) ise bu beceriyi “*ön bilgilerini kullanarak metinde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek*” olarak ifade etmektedir.

Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmeye yardımcı olabilecek bazı faktörler vardır. Okumaya yardımcı olacak organların gelişmiş olması, okuduğunu anlamaya yönelik stratejilerin kullanılması, okuma eyleminden zevk alınması bu faktörlerden bazılarıdır (Yantır, 2011).

Bunların yanında metnin içeriği ve yapısal özellikleri, öğrencinin dikkatini çekmesi, sözcük ve dil bilgisi kuralları açısından yeterli olması; öğrencinin bilgi düzeyi, okumaya duyduğu istek, metni özümsemesi gibi faktörler de okuduğunu anlama üzerinde etkilidir.

Okuduğunu anlama becerisi yaşam boyu öğrenme becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Her yaş dönemi için önemli olan bu beceri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmazıdır. Bu amaçla okuduğunu anlama becerilerine yönelik hazırlanan etkinlikler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sürekli kullanılması istenen araçlardır. Özellikle son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası büyük ölçekli sınavlar göz önüne alındığında bütün sorularının temelini okuduğunu anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine dayandığı görülmektedir. Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı

olmak için de eğitim ve öğretim süreçlerinde farklı yaş gruplarına dair etkinlikler hazırlanmakta ve hazırlanan bu etkinlikler derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bu etkinliklerin etkililiği tartışılır durumdadır.

Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan etkinliklerin alanlarında uzman olan puanlayıcılar tarafından incelenmesi, elde edilen sonuçlara dayanarak bu beceriye dair etkinliklerin içerik ve yapı yönüyle geliştirilerek etkililiklerinin artırılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar; okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinliklerin hazırlanma, uygulanma ve puanlanma aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarması sebebiyle önemlidir.

1.3. Problem cümlesi

Eğitim öğretim faaliyetlerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemi üzerinde durulan bu çalışmada okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan etkinliklerin farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi suretiyle etkililiğinin sorgulanması ve eksikliklerinin tespit edilerek verimliliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele desen oluşturulmuştur. Oluşturulan desen ile ana ve ortak etkiler için varyans değerleri ve testin güvenirliği sorularına cevaplar aranmıştır. Ayrıca Karar (K) çalışmaları yapılarak iletiye dönük senaryolar oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi şu şekildedir:

1. Okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin belirlenen ölçütlerle farklı puanlayıcılar tarafından incelenmesi sonucunda oluşan e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri ve testin güvenirliği nedir?

1.4. Alt problem cümleleri

1. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri nelerdir?

2. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseninde test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan G ve Φ (Phi) katsayıları nedir?

3. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseninde farklı puanlayıcı ve ölçüt sayıları ile oluşturulmuş senaryolardan elde edilen güvenilirlik değerleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

- Bu araştırma; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki çeşitli illerde görev yapan 4 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 4 eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı ve 4 eğitim programları geliştirme uzmanı ile,
- Okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik hazırlanmış farklı sınıf seviyelerine ait 5 adet etkinlik ile bu etkinlikleri değerlendirmeye yönelik hazırlanan rubrik ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın sayıtları

- Bu araştırmada; farklı puanlayıcıların yaptıkları puanlamaların birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirildiği,
- Puanlayıcıların araştırmada kullanılan rubriğe samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Örgün ve yaygın eğitimi kapsayan; bireyin hayatı boyunca karşılaştığı bilgi, beceri, değer ve nitelikleri kazanarak günlük yaşamında uyguladığı süreç (Candy (2003; akt. Kılıç, 2015).

Yaşam boyu öğrenme becerileri: Bireyin yaşamını kolaylaştıran ve anlamlandıran ana dilde ve yabancı dilde iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, kendini algılama, kendine güvenme, girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme vb. beceriler (OECD, 1996).

Okuma: Gözle ve ses organları aracılığıyla algılanan sembollerin ve işaretlerin beyin tarafından yorumlanması, değerlendirilmesi ve anlamlandırılması eylemi (Özbay, 2013).

Okuma becerisi: Eleştirel düşünme, yorumlama, araştırma, tartışma, öğrenme vb. becerileri içerisine alan süreç (Batur ve Alevli, 2014).

Okuduğunu anlama becerisi: Yazıya dökülen metinleri algılayıp yargılayarak anlamlandırma, işlevsel duruma getirme, belleğe yerleştirme ve metne can verme işlemi (Calp, 2010).

Etkinlik: Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla öğrenilenlere ve kazanımlara yönelik yapılan ilave çalışmalar (Güneş, 2017a).

Puanlayıcı: Ölçme ve değerlendirme sürecinde nesnel bir biçimde not veren (puanlama yapan) kişi.

Genellenebilirlik Kuramı: Temeli varyans analizine dayanan, Klasik Test Kuramının uzantılarından biri olan, puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin tespit edilmesinde farklı hata kaynaklarını dikkate alarak güvenilirliğe ilişkin kapsamlı bilgiler veren kuram (Brennan, 2001).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlıkta yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri, dil ve ana dil, dört temel dil becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisine yönelik ulusal ve uluslararası uygulamalar, okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlikler, bu etkinliklerin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi gibi konulara ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramı; büyük değişim ve gelişimlerin yaşandığı çağımıza ayak uydurabilmek, kültürel ve toplumsal yaşamdaki değişimleri takip edebilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu kavram gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin istihdam şartlarının ve eğitim seviyesinin önemli bir göstergesi hâline gelmiştir.

YBÖ'nün öneminin anlaşılması üzerine eğitim ve öğretimin sadece okullarda değil, mekân ve zaman mefhumu olmaksızın okul dışı ortamlarda da yapılabileceği anlayışı benimsenmiştir.

2000 yılında AB komisyonu tarafından YBÖ'nün gerekliliğine değinilerek genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçevede belirlenen amaçlar şöyledir:

1. Tüm bireylere temel becerileri kazandırma,
2. İnsan kaynaklarına yatırım,
3. Eğitimde yenilik ve yeni metotlar geliştirme,
4. Her türden eğitime değer verme,

5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde gelişim ve yenilik,

6. Eğitimi öğrenenlere yaklaştırma.

YBÖ; kişisel, toplumsal ve istihdamla ilgili bir anlayış içerisinde bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan beşikten mezara devam eden bütün öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Öğrenme eylemi yaşam boyu devam eden, belirli bir ortama ya da yaşa bağlı olmayan bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (MEB, 2014).

2.1.1.1. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Bilim ve teknolojide yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek, günümüzde insanların sahip olması gereken potansiyelin ölçütlerinden biri hâline gelmiştir. Artık toplumlar kendini yenileyen, geliştiren ve YBÖ becerileri olan insanlara ihtiyaç duymaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri sadece eğitim kurumları ile sınırlandırılmamakta, birey ve toplumun ihtiyaçları sorgulanarak bu doğrultuda her yerde ve her zaman öğrenmeye açık bireyler yetiştirmeye özen gösterilmektedir. YBÖ, bireylere sahip olduğu becerileri güncelleyerek ileri düzeyde öğrenme fırsatı vermektedir (Soran, Akkoyunlu, Kavak; 2006).

İçerisinde yaşadığımız 21. yy. da bilgiye her çağda olduğundan çok gereksinim vardır. Bilimdeki baş döndürücü gelişmelere ayak uydurabilmek için bireylerin fiziksel yeteneklerinden ziyade bilişsel yetenekleri daha çok önem arz eder hâle gelmiştir. Bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin üst düzeyde olması istenmektedir. Bu durumu mümkün kılabilmenin en önemli yollarından biri de eğitim programlarıdır. YBÖ; bilgiyi üretmek, kullanmak, bilim ve teknolojiye üst düzeyde yararlanmak amacı olan bir eğitim öğretim modelidir (Demirel, 2011).

YBÖ modelinde bireylerde olması istenilen beceriler şu şekilde sıralanabilir:

Bireyler,

1. Kendi öğrenmesinden sorumlu olmalı, kendini kontrol edebilmeli, öz denetime sahip olmalı,

2. Yenilik ve değişime açık olmalı, ayak uydurmalı, sorumluluk sahibi olmalı,
3. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalı, bu becerilerden yararlanarak karşılaştığı sorunlara çözüm yolları bulabilmeli,
4. Etkili iletişim becerilerine sahip olmalı ve bu becerileri kullanarak bilgiye ulaşmada istekli olmalı,
5. Bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin olarak kullanabilmeli,
6. Kendini tanımalı ve yetenekleri doğrultusunda işlerde çalışarak ülke ekonomisine katkıda bulunmalı.

Bu becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için öğretim programlarında YBÖ modeli esas alınmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanmış bir eğitim programını öğrencilere sunacak ders araç gereçlerine ve eğitimcilere ihtiyaç vardır. Zira ders araç gereçleri ve eğitimciler bilgiye ulaşmada kullanılan birincil kaynaklardır. En çok kullanılan eğitim öğretim materyalinden biri olan etkinlikler, öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılamadığını belirlemede öğretmenlere rehberlik eder. Bu sebeple ders kitapları ve bu kitaplarda kullanılan etkinlikler öğrencilerin YBÖ becerilerine hizmet etme amacına uygun olarak hazırlanmalıdır (Epçayan, 2013).

2.2. Dil ve ana dili

İnsanlar; çevresindekilerle iletişim kurabilmek, ihtiyaçlarını dile getirebilmek, duygu ve düşüncelerini anlatabilmek, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmek gibi amaçlarla türlü araçlar kullanmıştır. Kullanılan bu araçların en gelişmiş şüphesiz ki dildir. Ergin'e (2012) göre dil; insanların birbiri ile anlaşmalarını sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları olan ve sadece bu kurallar çerçevesinde gelişebilen canlı bir varlık, temeli çok eski ve bilinmeyen zamanlara dayanan seslerden örölmüş gizli anlaşmalar sistemidir. Bireylerinin hayatının vazgeçilmez bir parçası olan dil, bireyler arası iletişimi sağlayan önemli bir vasıttır. Bireyler duygularını düşüncelerini, sorunlarını birbirlerine aktarırken dil ve dile ait becerilerden yararlanır (İşcan, 2007).

Başka bir ifade ile dil; duygu, düşünce, istek ve niyetleri karşıdakine aktarmaya yarayan işaretler sistemidir. Tüm canlılar birbirleriyle iletişim hâlinindedir. Bireyler birbirleriyle iletişim kurma sürecinde en önemli iletişim aracı olan dili kullanır. Bireylerin iletişim kurma yeteneğini, dili ne derecede doğru kullandıkları belirler. Ülkelerin hepsi iletişim becerileri gelişmiş ve düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinde anadil eğitimine büyük önem verir. Bireylerin dille kurduğu iletişim anlama ve anlatma becerilerine dayanır. Bu nedenle temel dil becerileri eğitim sistemlerinin temelini oluşturur.

Temel dil becerilerinden olan okuma, bireylerin hayatında geniş ve önemli bir yer tutar. Okuma; öğrenilen harflerin çözümlenmesinden öte okunan metnin verdiği duygu, düşünce ve iletilerin kavranmasıdır. Okunan metnin anlaşılabilmesi okumanın amacına ulaşmadığını gösterir. Ülkemizde okuma, anlama seviyesine çıkmakta yetersiz kalmakta ve genellikle metni sese ve söze dökme düzeyinde kalmaktadır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Bunun bir göstergesi olarak okuma becerilerini belirlemek amacıyla 2001 senesinde yapılan Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi (PIRLS) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerimiz 35 ülke içerisinde 28. sırada yer alabilmiştir. Yine aynı amaçla OECD tarafından 2003 senesinde yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasında ise Türkiye 30 ülke içinde 29. sırada yer alabilmiştir (Öğretmen 2006; Savaş 2006). Alınan bu sonuçlardan sonra ülkemizde özellikle son yıllarda okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik tedbirler alınmış ve 2018 yılında 79 ülkenin katıldığı PISA araştırmasında ülkemiz 40. sıraya yükselmiştir (OECD, 2019).

Tüm bunların neticesinde varılan nokta şudur ki öğrenme ve öğretme bireylerin dil aracılığıyla gerçekleştirebildikleri becerilerdir. Dinlediğini ve okuduğunu anlayamayan, duygu, düşünce, bilgi ve becerilerini yazılı ya da sözlü anlatamayan bireylerin eğitim hayatlarında başarılı olmaları güçtür. Günümüzde öğretim araç gereçlerinde yaşanan büyük gelişim ve çeşitliliğe rağmen okuma ve okuduğunu anlama becerisi hâlâ eğitim ve öğretimin temelini oluşturmaktadır. Derslerin hepsinin okumayı ve okuduğunu anlamayı gerektirdiği kabul edildiği için bu becerilere sahip olmayan öğrencilerden derslerde başarı göstermeleri beklenemez (Tekin,1980).

2.3. Temel dil becerileri

Türkçe Öğretim Programı'nın genel amacı öğrencilere ana dillerini öğretmek suretiyle ana dillerine yönelik temel dil becerilerini kazandırmaktır. Temel dil becerilerini anlatma (konuşma ve yazma) ve anlama (okuma ve dinleme) şeklinde iki başlıkta toplamak mümkündür. Bu becerilerden konuşma ve dinlemeyi birey sosyal çevresinden ve ailesinden çoğunlukla taklit yoluyla öğrenirken okuma ve yazmayı aldığı eğitimler aracılığıyla öğrenir (Ateş, 2008).

2.3.1. Konuşma becerisi

Temel dil becerilerinden biri olan konuşma; insanların duygu ve düşüncelerini aktarırken, diğer bireylerle iletişim kurarken, kendilerini sözlü şekilde ifade ederken kullandıkları becerilerden biridir. Nalıncı'ya (2020) göre insanlar günlerinin yaklaşık %50 ile %80'lik bölümünü iletişim kurarak geçirir. İletişimle geçen bu zamanın yaklaşık %45'inin dinleme, %30'unun konuşma, %16'sının okuma, %9'unun ise yazma ile geçirildiği düşünülmektedir. Bu açıklamadan da anlaşıldığı üzere insanların iletişim sürecinde en çok başvurduğu beceri konuşma becerisidir. Konuşma, bireylerin sosyal ilişkilerini geliştirebilmek ve sağlamlaştırabilmek için gerekli olan önemli bir beceridir. Bu bağlamda konuşma becerisi zayıf olan bireylerin, diğer dil becerilerinin de bu durumdan olumsuz etkileneceği söylenebilir (Kılınç ve Şahin, 2013). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere konuşmanın temeli sosyal ilişkilere ve iletişime dayanır. Hem sosyal ilişkiler hem de iletişim toplumu ayakta tutan en önemli faktörlerdendir. Kendisini doğru bir şekilde ifade edebilen bireyler, toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurarak yaşadığı toplumun gelişimine katkı sunar ve ancak böyle bireylerin çoğunlukta olduğu topluluklar ilerleme yolunda büyük adımlar atabilir (Ürün Karahan, 2015).

2.3.2. Dinleme becerisi

Bireylerin anne karnından başlayıp konuşma becerisini edinene kadar geçirdikleri süreçte kazandıkları başka bir deyişle herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadan yaşamlarında edindikleri ilk beceri dinleme becerisidir (Melanlıoğlu, 2012). Etkili bir biçimde iletişim kurmanın temelini oluşturan dinleme becerisi, sözel mesajları duyarak duyulanlara anlam kazandırma ve tepki verme olarak ifade edilir (Göçer ve Çaylı, 2019).

Özbay'a (2010) göre dinleme becerisi insanların duyduğu sesleri anlamlandırma sürecidir. Dinleme sürecinde en önemli etken bireyin öğrenme gayretidir çünkü dinleme eyleminin amacı budur. Dinleyen var olan önceki bilgileriyle kavramları algılar. Öğrenmeye çalıştığı ve dinlediği kavramların önceki kavramlarla pekiştirilmesiyle öğrenme ve dinleme süreci gerçekleşmiş olur.

Eğitim öğretim sürecinin en önemli ayaklarından biri olan dinleme becerisinin öğrenciler tarafından kazanılmasında öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamların uygun şekilde düzenlenmesi büyük bir önem teşkil etmektedir. Eğitimciler dinleme becerisi kazandırmada ve bu becerileri geliştirmede öğrencilere rol model olmalı, onları cesaretlendirmeli, teşvik etmeli ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerde dinleme konusunda farkındalık oluşturmalıdır (Göçer ve Garip, 2022).

2.3.3. Yazma becerisi

Bireylerin duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını, isteklerini planlı ve sistemli bir biçimde yazıya dökmesi şeklinde tanımlanabilecek yazma becerisi; dinleme becerisi, konuşma becerisi ve okuma becerisinden sonra gerçekleşen, alanında uzman kişilerin ve eğitimcilerin verdiği eğitimler sonucunda öğrenilen bir beceridir (Aydın ve Kaya, 2021). Öğrencilerin kalıtsal özellikleri, zekâ seviyeleri, ilgi ve yetenekleri, yaşadıkları çevre, ailesinin kültür seviyesi, sosyoekonomik durumu, okumaya duyduğu istek vb. birçok unsur yazma becerisini geliştirmede önem arz etmektedir (Yıldız vd. 2010).

Yazma becerisi, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde başarılı olabilmelerinin en önemli kriterlerindendir. Öğrenciler hem derslerde hem de girdikleri sınavlarda bildiklerini ve

öğrendiklerini yazarak anlatırlar çünkü yazma becerisi kendini ifade etmek isteyen bireylerin başvurdukları önemli becerilerin başında gelir. Bu sebeple yazma becerisinin kazanılması birey için çok önemlidir.

Öğrencilerin merak eden, araştıran, anlayan, kavrayan, analiz ve sentez yapabilen, değerlendirebilen, sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma yapabilen, dili doğru ve etkili bir şekilde kullanabilen ve bunun gibi birçok üst bilişsel beceriyi yaşamında uygulayabilen özellikler taşıması gerekmektedir. Tüm bu becerileri kazanmak isteyen öğrenci öncelikle temel dil becerilerini edinmeli ve geliştirmelidir. Bu bağlamda derslerin hedef, amaç ve kazanımları etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılma yoluna gidilmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013).

2.3.4. Okuma becerisi

Çağımızda bilgiyi üretebilme, kullanabilme, bilgiye ulaşabilme, sahip olabilme insanların hayatlarına yön veren ve ışık tutan becerilerdir. Günümüz insanlarından bu becerilere sahip ve donanımlı bireyler olmaları beklenmektedir. Bireylerde bu becerileri geliştirerek yaşam boyu kullanılabilir hâle getirmenin yolu da öğretim program ve yaklaşımlarından geçmektedir (Sağırlı, 2015).

Öğrencilere dil becerilerini kazandırabilmede ve öğrencilerin bu becerileri işlevsel olarak kullanabilmelerinde öğretim programlarının rolü büyüktür. Kendilerini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilen, dil becerileri gelişmiş bireyler yetiştirebilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programları oluşturulmuş, oluşturulan bu programlar bazen kısmi olarak bazen de tamamen değişiklikler yapılarak uygulamaya konulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireylere yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları temel dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazandırmak, bu becerileri kullanarak kişisel ve sosyal açıdan kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmek için yapılandırılmış bir programdır (MEB, 2019a).

Okuma, eğitim ve öğretimde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucu olarak günümüzde önemi artan dil becerilerinden biri hâline gelmiştir. Okuma kavramının birçok tanımı ve açıklaması yapılmıştır (Yalçın, 2002; Sever, 2015; Özbay, 2013; Yıldız vd., 2013; Güneş, 2017b).

Okuma kavramının alan yazındaki tanımlarına bakıldığında iyi bir okurun sahip olduğu ön bilgilerle zihinsel becerilerini harmanlayarak okuduğu metni anlayabilme ve yorumlayarak yeni manalara ulaşabilme özelliklerini taşıması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okumanın günümüzde üzerinde çok durulan ve önemi gün geçtikçe artan bir beceri hâline dönüşmesinin sebebi bireyin anlama becerisini geliştirmesine büyük katkısı olmasıdır. Okuma insanların bilgiye ulaşmak için kullandığı kaynaklardandır. Günümüzde bilgiye daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmak isteyen insanların başvurduğu ilk yöntem okumadır. Birey okuma becerisi sayesinde içinde yaşadığı toplumla bağ kurar, toplumun bir üyesi olarak kabul görür, toplumun ortak hafızasını tanır ve dünü, bugünü, geleceği doğru bir şekilde kavrar (Ülper, 2019). Bu sebeple eğitim öğretimin en temel amacı okuyan, okuduklarını yorumlayabilen, anlamlandırabilen ve değerlendirebilen bireyler yetişmesini sağlamaktır.

Okuma becerisi; bireylerin yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında, hayatta başarı elde etmesinde, olaylar arasında ilişki kurmasında, bakış açılarını çeşitlendirmesinde, yaşam boyu öğrenme sürecini devam ettirmesinde, manevi dünyasını zenginleştirmesinde etkisi yadsınamaz bir beceridir. Bireyin ilim irfan düzeyini artırdığı ve yaşamını kıymetli kıldığı için bu becerinin değeri çağımızda giderek artmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Bireylerin okuma eylemini gerçekleştirmelerinde bunların dışında başka amaçlar da vardır. Okunanları anlamlandırabilme bu amaçlardan biridir. Bunun yanında okunanları yorumlayabilme, değerlendirebilme ve eleştirebilme okuma eyleminin diğer amaçları arasında sayılabilir. Bireylerin okuma faaliyetini gerçekleştirmeden önce okumadan beklediği amacı belirlemesi, niçin okuyacağını farkında olarak bu amaç doğrultusunda okuma yapması gerekmektedir (Gürer, 2021).

Okuma öğrencilerin belirli bir zaman diliminde aldıkları eğitim vasıtasıyla gerçekleştirebildiği bir beceridir ve bu beceri durağan bir yapıda değil sürekli geliştirilmeye ihtiyacı olan bir beceridir. Okuma; biyolojik olarak görme olayı ile başlayan, zihin aracılığıyla sessiz ya da dil aracılığıyla sesli şekilde ifade edilebilen bir beceridir. Okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisinin ilk adımıdır. Birey önce okur, daha sonra bu süreç okunanların zihninde anlamlandırılmasıyla devam eder. Başka bir deyişle mekanik bir beceriyi ifade eden okuma, okunanların zihinde yorumlanmasıyla yerini bilişsel bir sürece bırakır ve bu sayede de amacına ulaşmış olur. Zira zihinde anlamlandırılmayan okuma eyleminin amacına ulaştığı söylenemez (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022). Okuma becerisi, insan ve toplum hayatı için önemli ve yaşam boyu ihtiyaç duyulan bir araçtır. Bu beceri

çağın gerektirdiği doğrultuda sürekli geliştirilmeli ve yenilenmelidir. Bu konuda Alman bilim insanı Goethe *“Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem.”* ifadeleriyle becerinin durağan değil sürekli geliştirilmesi gereken bir olgu olduğunu dile getirmiştir.

Özdemir’e (2011) göre okuma eylemi hayatın belirli bir bölümünde veya çağında başlayıp biten bir eylem değildir. Hayatın çocukluk döneminde başlayarak gençlik ve yaşlılık dönemini de kapsayan tüm evrelerinde insan hayatındaki varlığını sürdürür. Diğer bir ifadeyle okuma temel ihtiyaçlarımızdan olan yeme, içme, nefes alma gibi bir eylem özelliği gösterir. Bu ifadeler bağlamında okuma becerisinin yaşam boyu ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu bu durumun da onun değerini artırdığı söylenebilir. Bireylerin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı okuma becerisini kazanmaları ve geliştirmeleri için öncelikle bireyin kendisinin, daha sonra ailelerin, eğitimcilerin ve toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinde de bu beceriyi geliştirebilmek adına okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerden faydalanılarak öğrenciler sürece aktif olarak dâhil edilmeli, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır (Çalışkan, 2019). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik literatür taraması yapıldığında ülkemizde bireylerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi açısından beklenen seviyede olmadıkları görülmektedir. Durum böyle olunca da öğrencilerde bu becerileri geliştirebilmek amacıyla etkinlik temelli çalışmalar yürütülmektedir (Şeref ve Şahin, 2022).

2.3.5. Okuduğunu anlama becerisi

“Kültür; okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, ders almak, düşünmek ve anlama yeteneğini geliştirebilmektir.”

M. Kemal Atatürk

Son yüzyılda bilimde ve teknolojiye yaşanan büyük gelişim ve değişim insanlığın ihtiyaçlarının ve rollerinin farklılaşmasına neden olmuştur. İnsanlardan beklenen rollerin farklılaşması sonucunda öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve donanımlar da doğrudan etkilenmiştir. Günümüzde öğrencilerden problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler olmaları beklenmektedir.

Bu becerilere sahip bireyler yetiştirebilmenin yolu da okumak ve okuduğunu anlamaktan geçmektedir. Bireyler karşılaştıkları problemleri doğru bir şekilde yorumlayarak hızlıca çözüme ulaşmak için okuduğunu anlama becerisine sahip olmalıdır. Dili etkili bir şekilde kullanabilme becerisi bireyin okuduklarını akıl süzgecinden geçirip anlamlandırabilmesini, duygu, düşünce ve isteklerini eksiksiz şekilde karşısındakine iletebilmesini içermektedir (MEB, 2019a). Bireyin yaşadığı dünyayı anlamlandırabilmesinde en etkili becerilerden olan okuma eyleminin tanımlarına bakıldığında amacının okuduğunu anlama olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini açıklamadan önce “anlama” sözcüğünün tanımına değinmek gerekmektedir. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te “anlama” sözcüğü “Anlamak işi, anlamaklık, kavrama, derk, fehim, intikal, tefehhüm, vukuf.” olarak açıklanmaktadır. Anlamak sözcüğü ise “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak.”, “2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek.” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2021). Bu tanımlardan hareketle anlamak eyleminin bilişsel birtakım becerileri gerektirdiği söylenebilir.

Okunan metin gözle algılanıp sözle ifade edildikten sonra zihinsel bir süreç başlar. Zihinsel süreç okunanların anlamlandırılması ile sonuçlanır. Okuduğunu anlayabilme; metnin anlamını bulabilme, neden ve sonuçları hakkında fikir yürütebilme, yorum ve değerlendirme yapabilme gibi birçok kompleks zihinsel aşamaları olan bir süreçtir (Balcı, 2013). Okuma, anlamamanın gerçekleşmesi ile mekanik bir eylem olmaktan çıkarak daha bilişsel bir faaliyete dönüşür. Okuma eyleminin amacı bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi kullanabilme olduğu için bireyin metni bütün şeklinde görmesi, yorumlaması ve değerlendirmesi yani okuduğu metni anlamlandırabilmesi gerektirmektedir. Bireylerde okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmenin başlıca yolu okumaktan geçer (Uyanık, 2011). Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programı’nın genel amacı “Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019a). Anlayarak okumak sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerdeki başarının da anahtarıdır. Öğrencilerin okuduklarını anlayarak bilgileri bilişsel yönden hızlı bir şekilde kavrayabilmeleri bütün derslerdeki başarılarını artırmaktadır. Okuma eyleminin ardından neden-sonuca dayalı çıkarımlarda bulunulması, karşılaştırma yapılması, okunanların özetlenmesi ve okunanlara dair değerlendirme yapılması gibi faktörler anlamamanın gerçekleştiğini göstermektedir. Çiftçi (2007), araştırmasında öğrencilerin okuduğu bir metinde bilinmeyen kelimeleri anlamasının, cümle bütünlüğünü fark etmesinin ve metnin

içerdiği derin anlamlara hâkim olmasının gerekli olduğunu aksi takdirde okul başarısının mümkün olmadığını vurgulamıştır.

MEB tarafından 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılan “Öğrenci Başarı İzleme Araştırması” nda 4. sınıfa devam eden öğrencilerimizin %40’ının okuduğunu anlamaya yönelik sorularda istenilen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Yeterli kelime bilgisine sahip olmamaları, motivasyon eksiklikleri, metnin anlamını zihinlerinde organize edememeleri, çıkarım yapamamaları gibi sebeplerin öğrencilerin okuduğunu anlayamamaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Clarke vd., 2010). Bu bilgidен hareketle öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için uygulanan teknik ve yöntemlerin gözden geçirilerek eğitim ve öğretimde bu bağlamda köklü değişiklikler yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuduklarını anlayabildiklerini gösteren faktörler şu şekilde sıralanabilir (Özbyay ve Özdemir, 2012):

1. Okunan metindeki sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmek ya da bilmek,
2. Metnin türünü ve bu türe ait özellikleri belirleyebilmek,
3. Metnin yardımcı fikirlerini ve ana fikrini bulabilmek
4. Metinden hareketle soruları cevaplayabilmek,
5. Metni kendi cümleleri ile anlatabilmek,
6. Metindeki neden ve sonuç ifadelerini tespit edebilmek,
7. Metnin neden yazıldığını belirleyebilmek,
8. Metindeki sanatları, anlatım yöntem ve tekniklerini belirleyebilmek vb.

İçinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknolojiye yaşanan akıl almaz gelişmelerle birlikte insanlar metinlerle hayatlarının her alanında karşılaşmaktadır. Eğitim öğretim materyali, mahkeme kararı, sağlık raporu vb. şekilde karşılaştığımız bu metinler zaman zaman hayati değeri taşımaktadır. Bireylerin hayatlarını etkileyebilecek bu metinleri okuyabilmeleri, anlayabilmeleri, yorumlayabilmeleri ve değerlendirebilmeleri hayatlarında bir zorunluluk hâline gelmiştir. (Özbyay, 2009).

Öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için okumaya başlamadan önce, okuma esnasında ve okuma bittikten sonra birtakım etkinlikler yapılması gerekmektedir.

Yapılacak bu etkinlikler; öğrencilerde tahminde bulunma, sorgulama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb. zihinsel becerileri geliştirebilecek özellikler taşınmalıdır. Bu özellikleri taşıyan etkinliklerin daha kolay anlamlandırılarak öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Erdoğan, 2013).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek amacıyla yapılan etkinliklerde kullanılan metinlerin ilgi ve ihtiyaçlara yönelik, gerçek hayatla bağdaşık, işe yarar, dikkat çekici vb. özellikleri taşıması gerekmektedir. Metinlerin hem öğretmen hem de öğrenciler için anlaşılabilir düzeyde olması ise metinlerde bulunması beklenen bir başka özelliktir (Geridönmez, 1999).

Okuduğunu anlama beceresi; okuyandan, okumanın yapıldığı mekândan, okunan metinden vb. faktörlerden etkilenmektedir. Okuyucunun fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak hazır hâlde olması, okumanın yapılacağı mekânın uygun şartları barındırması, metnin uzunluğu, yazı boyutu, paragraf, kelime ve cümle sayısı, satır aralarındaki uzaklık gibi unsurlar okuduğunu anlayabilme üzerinde oldukça etkilidir. Tosunoğlu'nun (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılarında kullandıkları stilden farklı stillerdeki metinleri anlama seviyelerinin düştüğü, buna karşın kendi kullandıkları yazı stilleri ile yazılmış metinleri daha hızlı şekilde anlayabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencinin yeni gördüğü yazı stilineki sembolleri çözmeye çalışırken metne odaklanamadığı ve anlama eyleminin de bu sebeple tam anlamıyla gerçekleştirilemediği görülmüştür. Bu sebeple etkinliklerin yazı stilinden konusuna, paragraf sayısından etkinlikte kullanılan soruların yapısına kadar birçok faktörün öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Şengül ve Yalçın (2004)'a göre bireyler okudukları metinleri yalnızca verildiği hâli ile alıp herhangi bir yorum yapmaksızın hafızalarına işler ve okuduklarına hiçbir mana yüklemelerse ezberci bir tutum sergilemiş olurlar. Ezber bilgilerin de bir süre sonra unutulması kaçınılmazdır. Bu ifadelerden hareketle eğitim ve öğretimin esas amacının yaşadığı çağa ayak uydurabilen, topluma yararlı fertler yetiştirmek olduğu bunun için de okuyan, anlayan, yorum yapabilen bireyler yetiştirmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Zira okunanların anlamlandırması sürecinde yaşanan aksaklık ve eksiklikler; okunanları ezberden öteye taşmaz, bireye ve topluma hiçbir katkı sağlamaz.

İnsan ve toplum hayatını anlamlı ve değerli hâle getirmenin yolu okuyan ve okuduğunu anlayan bireylerin çoğunlukta olduğu bir toplum yaratmaktan geçer. Bu sebeple eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere bu becerileri kazandırmaya yönelik yöntem ve etkinlikler kullanılmalıdır. Zihinsel bir süreç olan okuma ancak anlama ile sonuçlanırsa önem kazanır (Akyol, 2019).

2.3.6. Okuduğunu anlama becerisine yönelik uygulamalar

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bilginin farklı biçimlerde ve yollarla elde edilebileceği günümüzde değerini artırarak devam ettirmektedir. Çünkü okuma becerisi farklı deneyimlere, günümüzde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip donanımlı bireyler yetiştirmenin en önemli adımlarındandır. Eğitim ve öğretimin ana unsuru olan okumanın temel materyali ise kitaplardır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden birisi ise o ülkenin sahip olduğu okur oranıdır. Ülkemizde mevcut olan okuryazar oranı yeterliken okur oranının geride olduğu ve yeterli olmadığı sonucu bir gerçektir (Aytaş, 2005).

Günümüz dünyasında eğitim ve öğretim alanında benimsenen yeni yaklaşımlarla birlikte düşünen, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmaya çalışan, anlayan, yorumlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen nesiller yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda da öğrencilerdeki bu becerileri ölçmek ve değerlendirmek için hem ulusal hem de uluslararası bazı çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamaların sonuçlarından hareketle de uygulamaya katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini gözden geçirmelerine olanak sağlanmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Türkiye, uluslararası alanda yapılan PIRLS ve PISA uygulamalarıyla ve temelini PISA'nın oluşturduğu, ulusal alanda yapılan ABİDE uygulamasıyla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçüp değerlendirme çalışmalarına katılarak çağı yakalayabilen bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedir. Bu uygulamaların sonuçlarının olumlu ve olumsuz yönleri raporlanıp tüm kesimlerle paylaşılarak eğitim ve öğretim alanında yapılması gereken yenilik ve değişimlere yönelik fikir oluşturmak hedeflenmektedir (Göktentürk, Demir ve Arıcı; 2021).

Eğitim ve öğretim alanında başarı sağlayabilmek adına yapılması planlanan değişim ve gelişimler sadece ülkemizin değil tüm dünyanın ortak gayesidir. Uluslararası alanda yapılan bu uygulamalarla ülkeler mevcut durumlarını karşılaştırmak suretiyle sürece yönelik birtakım önlemler geliştirmektedir. IEA tarafından yürütülen PIRLS uygulamasına 2001 yılında katılan 4. sınıf öğrencilerimiz 35 ülkenin katıldığı uygulamada 28. sırada yer almıştır. OECD tarafından yapılan ve üçer yıllık periyotlarla uygulanan 2015 PISA uygulamasında ise 15 yaş öğrencilerimiz 72 ülke arasından 50. sırada yer alabilmiştir. Yine ulusal alanda 4 ve 8. sınıf öğrencilerimizin okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik olarak yapılan ABİDE uygulamasının sonuçları da uluslararası alanda yapılan uygulamalardan farklı değildir. Ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan tüm bu uygulamaların sonuçlarının değerlendirilerek gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir çünkü okuma ve okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olamayacağı bir gerçektir (Kandemir ve Memiş, 2019).

Okuma becerilerini belirlemeye yönelik ulusal ve uluslararası uygulamalar aşağıda ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.3.6.1. Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)

Uluslararası alanda yapılan izleme çalışmalarıyla devletler diğer devletler içerisindeki durumlarını görme ve birbirleriyle kıyaslama yapma imkânı bulabilmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da uluslararası alanda yapılan bu uygulamalara katılarak öğrencilerinin başarı durumlarını diğer ülkelerinki ile karşılaştırmak ve geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gereken yönlerini tespit etmek istemektedir. PISA da bu uygulamalardan biridir. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık periyotlarla 15 yaş grubu öğrencilere uygulanan PISA'nın asıl amacı, eğitim öğretim kurumlarında öğrencilere verilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda da öğrenciler tarafından kullanılabilmesini sağlamaktır. Ülkemiz PISA uygulamasına 2003 senesinden bu yana katılım sağlamaktadır. Uygulamada öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarındaki becerileri değerlendirilmekte her döngüde bu üç alandan birine ağırlık verilmektedir (PISA, 2019).

İlk kez 2000 yılında uygulanan PISA çalışmasında okuma becerilerine, 2003 yılında matematik okuryazarlığı, 2006 yılında ise fen okuryazarlığı alanına ağırlık verilmiştir. Bugüne kadar uluslararası düzeyde uygulanan en geniş kapsamlı eğitim araştırması PISA'dır. Okuma becerisi PISA araştırmalarında *“kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek, amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması”* şeklinde tanımlanmıştır. Her çağ ve dönemde birey ve toplum hayatında önemli bir yer teşkil eden bir beceri olan okuma becerisinin teknolojinin çok hızlı geliştiği günümüzde önemi her geçen gün artmaktadır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler okuma becerisinin içerik ve özellik bakımından da sürekli gelişim gerektiren bir beceri hâline dönüşmesini sağlamıştır (PISA, 2019).

Türkiye okuduğunu anlama becerisinde 2009 ile 2012 yıllarında birbirine yakın sonuçlar elde etmiş fakat 2015 yılında kayda değer bir düşüş yaşayarak 72 ülkenin katıldığı uygulamada 50. olmuştur. MEB bu sonuçların ardından PISA uygulamasına alternatif olacak ulusal bir çalışma olan ABİDE uygulamasını başlatmış fakat bu uygulamanın sonuçlarının da PISA uygulamasınıkiyle paralel olduğu görülmüştür. ABİDE 2018 uygulamasının sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinde öğrencilerimizin %66'sı ortalamanın altında yer almıştır. 2018 yılında yapılan PISA uygulamasında Türkiye daha önceki yıllara göre daha iyi bir sonuç elde etmiş, 79 ülke içinden 40. sıraya yükselmiş ancak yine de OECD ortalamasının altında yer almıştır (PISA, 2019). 2022 yılında 81 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen PISA uygulamasında ise Türkiye birçok alanda iyileştirme gösteren ülkelerden biri olmuştur. 2018 yılında uygulanan PISA ile 2022 yılında uygulanan PISA sonuçları karşılaştırıldığında Türkiye fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanını yükseltirken matematik okuryazarlığı alanındaki puanını korumuş, okuma becerileri alanındaki puanını ise düşürmüştür. PISA 2022'de okuma becerileri alanında OECD ortalaması 476 iken, uygulamaya katılan tüm ülkelerin ortalamasının 435 olduğu görülmüştür. Türkiye ise 456 ortalama ile tüm ülkelere ait ortalamanın üstünde yer almıştır. Kısacası PISA 2018 ile PISA 2022 uygulamaları kıyaslandığında Türkiye ve OECD ülkelerinin okuma becerileri ortalama puanlarındaki düşüş benzerdir. Ayrıca Türkiye tüm ülkelerin ortalama puanlarındaki değişime göre daha iyi performans göstermiştir (PISA, 2023).

Yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırıldığı için öğrencilerinden okuduğunu anlayabilmeleri, yorum yapabilmeleri, doğru kararlar verebilmeleri, eleştirel ve yaratıcı

düşünebilmeleri, karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, çevresiyle sağlam iletişim kurabilmeleri, güncel bilgilere açık olabilmeleri, teknolojiyi yerinde ve amacına uygun kullanabilmeleri gibi birçok üst düzey beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Batur, Ulutaş ve Beyret; 2019).

PISA uygulamalarında MEB'e göre okuma becerileri bağlamında öğrencilerden metinde verilen bilgiyi bulabilme, metne yönelik genel bir yargı oluşturabilme, metni yorumlayabilme, tecrübelerinden ve sahip olduğu dünya görüşünden hareketle metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünebilme ve değerlendirmede bulunabilme yeterliliklerini göstermeleri beklenmektedir (MEB, 2010).

Öğretmen, öğrenci, öğretim programları ve ders kitapları eğitim ve öğretim sisteminin olmazsa olmaz öğeleridir. Bu öğelerden ders kitapları eğitim öğretim uygulamalarında kullanılan başlıca araçlardır. Çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanımlara sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için de ders kitaplarında yer alan okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerine ve bu alanda yapılan çalışmalara önem vererek bu çalışmaların raporlarından hareketle yeni yol haritaları belirlemek gerekmektedir (Benzer, 2019).

2.3.6.2. Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS)

Eğitim ve öğretim alanında okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin daha başarılı oldukları görüldüğü için ülkeler bu beceriye dair eksiklikleri tespit etmeye yönelik uygulamalar geliştirmiştir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin uluslararası düzeyde değerlendirilmesi ve incelenmesi tüm ülkelerin ortak amacı hâline gelmiştir. PIRLS uygulamasının temelini de kavrama süreçleri ve okumanın amacını belirleme oluşturmaktadır. Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından 1999 senesinde uygulanmaya başlayan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) dördüncü sınıf öğrencilerini (9-10 yaş grubu) kapsamaktadır (Özcan 2021).

Beş yıllık periyotlarla yapılan PIRLS uygulamasına Türkiye 2001 yılından bu yana katılım göstermektedir. PIRLS uygulamasında öğretmen, okul, program, ebeveyn, öğrencinin ev ortamı gibi özelliklerin öğrencilerde okuma becerilerinin gelişmesine katkısı konusunda da bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır çünkü bu özelliklerin öğrencilerin başarıları üzerindeki

etkisinin yadsınamayacak derecede büyük olduğu kabul edilmektedir. Bu uygulama ile öğrencilerin okuma becerileri bütüncül bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Türkiye 2001 yılında yapılan ve 35 ülkenin katılım gösterdiği PIRLS uygulamasında 28. sırada yer almıştır. Bu sonuç öğrencilerimizin uluslararası alanda okuma becerileri açısından düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Demirel ve Yağmur, 2017).

PIRLS uygulamasının ve bu uygulamadan elde edilen verilerin uluslararası düzeyde çok önemli görülmesinin sebebi eğitim öğretimin ilk ve en önemli amacının okuduğunu anlama becerisi olarak kabul edilmesidir. Öğrencilerin öncelikli olarak ihtiyaç duydukları beceri okuduğunu anlama becerisidir (Campbell vd., 2001). Çünkü bu beceri sadece eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere faydalı olmakla kalmayıp öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine imkân tanımakta ve bu sayede de toplumsal olarak gelişmişliğin önemli adımlardan birini oluşturmaktadır.

2.3.6.3. Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE)

Bireylerin hayatını önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahip olan okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip bireyler yetiştirmek, dil öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bu beceri, öğrencilerin sadece derslerde ve okulda başarılı olabilmeleri için değil tüm yaşamları boyunca başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır. Ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan etkinlikler öğrencilerde okuma becerisini geliştirmede kullanılan önemli araçlardandır. Bu bağlamda hem ders kitaplarının hem de kitaplarda yer alan etkinliklerin uluslararası ve ulusal kriterlere uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Ülkeler öğrencilerinin sahip olduğu okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirleyebilmek, kendilerini diğer ülkelerle kıyaslayabilmek ve bu konulardaki eksikliklerini tespit ederek gerekli tedbirleri alabilmek için birtakım uluslararası uygulamalara katılmaktadır. Bununla birlikte MEB izleme ve değerlendirme çalışmalarını ulusal alanda da yürütmek istemiş bunun için 2014 yılında çalışmalara başlamış ve ilk ABİDE uygulamasını 2016 yılında gerçekleştirmiştir (MEB, 2017). İlk ABİDE uygulaması 2016 yılında sekizinci sınıflarla başlamış, 2018 yılında yapılan ikinci uygulamaya dördüncü sınıflar da dâhil edilmiştir.

PISA uygulamalarında istenilen sonuçların alınamaması üzerine MEB tarafından ulusal anlamda PISA uygulaması ile paralel özellikler taşıyan ABİDE uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama ile 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerileri ile okul, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin akademik başarılarıyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. ABİDE uygulamasındaki Türkçe testi ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını ne düzeyde anlayabildikleri tespit edilmek istenmiştir (Doğan, 2022).

2.3.7. Okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlikler

Öğrencilerde zihinsel ve dil becerilerini geliştirebilmek amacıyla bilimsel veriler ışığında hazırlanan kaliteli ve nitelikli etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Etkinlik, ödev, alıştırma, performans ödevi vb. şekilde adlandırılan bu aktiviteler eğitim ve öğretim sürecinde öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmekte kullanılan en etkili yöntemlerdendir (Çevik ve Güneş, 2017).

Öğrencilerin eğitim öğretim süreci boyunca gerek derste gerekse ders dışında gönüllü ve faal olarak katıldıkları faaliyetlerin tümü etkinlik olarak adlandırılmaktadır. Bu tanımdan hareketle drama çalışmalarından münazara çalışmalarına, çalışma sayfalarından pekiştirici ve öğretici çalışmalara, dergi, gazete çıkarma çalışmalarından şiir dinletilerine tamamı etkinlik olarak adlandırılmaktadır. Etkinlikler, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye ulaşmasına yarayan araçlardandır. Öğrencilere çağın gerektirdiği bilgi, beceri, davranış ve tutumları kazandırabilmek için eğitim öğretim sürecini çeşitli etkinliklerle zenginleştirmek gerekmektedir. Etkinlikler çeşitli olmalıdır çünkü her öğrencinin öğrenme şekli ve hazır bulunuşluğu farklıdır (Başpınar Yörük, 2013).

Özellikle son yıllarda eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalar etkinlik konusuna ilginin arttığını ortaya koymaktadır. Etkinlikler dersin konu ve kazanımlarını çeşitli yollarla öğrencilere kavratmaya yarayan ve öğrencinin derste ve ders dışında faal olmasını, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan aktivitelerdir. Öğrenciler; etkinlikler sayesinde kazanımların gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında bir plan dâhilinde aktif şekilde edinirler. Öğrencilerin aktif olmasını sağladığı ve somut materyaller olduğu için etkinliklerin derslerin işleniş esnasında etkili bir

eğitim öğretim aracı olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır (Camcı, 2012).

Günümüz öğrencilerinden bilgiyi olduğu hâliyle almaktan ziyade akıl süzgeçlerinden geçirerek yorumlamaları ve eğitim öğretim sürecine aktif bir şekilde katılmaları beklenmektedir. Öğrenciler yeni bilgileri daha önceki bilgilerle sentezleyerek yapılandırmalı, sahip oldukları kapasiteyi maksimum seviyede kullanarak eğitim öğretim sürecine aktif şekilde katılabilmelidir. Tüm bunlar için de eğitim öğretim sürecinde etkinlik temelli eğitim anlayışının kabul edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gün, 2012).

1990'lı yıllardan itibaren dil öğretiminde benimsenen etkinlik temelli dil öğretimi yaklaşımı ile eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin daha faal olması amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğrencilerden derslerde çeşitli görev ve etkinlikleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde iş birliği içerisinde bu görev ve etkinlikleri yerine getirerek zihinsel becerilerini ve dil becerilerini geliştirmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için eğitim öğretim sürecinde öğrencilere birtakım etkinlikler sunulmaktadır. Etkinlik kavramının sözlük anlamı etkin olma, isteyerek öğrenme, faaliyet şeklinde verilmektedir. Öğrenciler derslerde kullanılan etkinlikler aracılığıyla iş birliği içerisinde kolay, kalıcı, aktif ve hızlı bir öğrenme sürecine dâhil olur. 2005 yılında uygulanmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim ve öğretimde sıklıkla kullanılan bazı etkinliklerin dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple etkinliklerin hazırlanması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir. Öncelikle etkinlikler öğrencilerin sıkılmasına yol açacak kadar kolay, dersi monotonluğa sevk edecek kadar tek düze ya da öğrencinin cesaretini kırarak kadar zor olmamalıdır. Etkinlikler birbirini tekrar etmemeli, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Güneş, 2017a).

Bu bağlamda hazırlanan etkinliklerde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Özbay, 2006):

1. Etkinlikler sınıf ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
2. Etkinlikler ilgi ve dikkat çekici olmalı, öğrenciyi derse aktif biçimde dâhil edecek nitelikler taşımalıdır.

3. Etkinlikler yakından uzağa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler öğrencilerin bireysel ve öğrenme farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
5. Etkinlikler konuları kavratacak nitelikte olmalıdır.
6. Etkinlikler öğrencinin merkezde olacağı öğretmenin ise rehberlik edeceği özellikler taşımalı, öğrenciyi aktif kılmalıdır.
7. Etkinlikler öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya sevk etmeli, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirecek özellikler taşımalıdır.

Güneş'e (2017c) göre etkinlik süreci keşfetme eylemi ile başlar. Etkinlik öğrencinin daha önce karşılaşmadığı yeni bir etkinlik olmalı ve öğrenciye keşfederek öğrenme imkânı sunmalıdır. Etkinliğin bir sonraki aşaması denemedir. Öğrenci bu aşamada deneme yoluyla etkinlikteki bilgilerden yararlanarak düşünme, sorgulama, araştırma, ilişkilendirme gibi birtakım zihinsel performans içeren çalışmalar yapar. Bir diğer aşama olan yaratıcılık aşamasında ise öğrenci etkinlikte verilen bilgilerle ön bilgilerini birleştirerek yeni anlam ve düşüncelere ulaşarak bunları uygulamaya koyar. Bütün bu aşamalar sona erdiğinde etkinliğin amacı olan öğrenme gerçekleşir ve artık öğrenci keşfetmiş, denemiş ve öğrendiklerini uygulayarak öğrenmiş olur.

Okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler; öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirebilme, dört dil becerisini ve dil bilgisi kurallarını kavrayabilme, metni anlama yöntem ve teknikleri geliştirebilme, okumaya olan ilgilerini artırabilme ve okuma alışkanlığı kazandırabilme gibi görevler üstlenmektedir (Karatay, 2019). Bununla birlikte bu etkinliklerde kullanılan metinler de öğrencinin sosyalleşmesini, toplumsal olaylara karşı farkındalık oluşturmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler içerisinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini ve dünyayı bu metinler sayesinde öğrenmektedir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2020).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim ve öğretimde daha fazla yer bulan etkinlikler ders araç gereci olarak kitaplarda sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin kazanımları ve dil becerilerini pekiştirme ve geliştirme amacıyla ders kitaplarında sıklıkla kullanılan bu etkinlikler çeşitlilik göstermektedir. Fakat bu etkinlikler genel hatlarıyla incelendiğinde düzeylerinin ve niteliklerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu etkinliklerin sadece kazanımları pekiştirme taraflarının güçlü olduğu, öğrencileri ders tekrarı yapmaya

yönlendirdiği ancak öğrencilerdeki dil becerilerini geliştirme yönünün zayıf kaldığı söylenebilir (Çevik ve Güneş, 2017).

2.4. İlgili araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Yantır (2011), araştırmasında ilköğretim altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. İlişki tarama ve deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ancak bu durumun cinsiyet ve okullara göre farklılık gösterdiği; öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük kullanma becerilerinin yeterli olmadığı; metin türüne uygun okuma stratejisi kullanmanın okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diker Coşkun (2013), araştırmasında Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlamaya yönelik metin ve etkinlikleri; PISA uygulamasında bulunan okuma becerileri kriterlerine uygunluk açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci çalışma ve ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metinlerin öğrencilerde üst düzey düşünmeyi gerektiren okuma becerilerinin geliştirilebilmesinde etkili olmadığı ve yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu kitaplarda bulunan ölçme ve değerlendirme sorularının çoğunlukla alt okuma düzeyine yönelik olduğu saptanmıştır.

Baş (2014), yaptığı araştırmada ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yazı karakterlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma 40 öğretmen ve 3. sınıfta okuyan 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilere anket ve metni anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda metinlerde kullanılan yazı karakterinin öğrencilerin okuduklarını anlayabilme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Semercioğlu (2018), araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin iş birlikçi stratejik okuma modelini kullanmalarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda bilgilendirici metinlerin kavratılmasında,

öğrencilerin ana düşünce belirleme ve okuduğunu anlama becerilerini artırmada iş birliği stratejik okuma modelinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan (2019); araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları üzerinde aile katımlı okuma etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 27 öğretmen, 50 veli ve 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ailelerin katılımı ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlayabilme becerilerini, okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2021), araştırmasında 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik soruların öğrencilerde bu beceriyi geliştirebilme üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada etkinliklerdeki soruların genellikle kavrama ve hatırlama düzeyinde olduğu, yaşın ve sınıf seviyesinin artmasıyla soruların bilişsel becerileri ölçme seviyelerinin azaldığı bunun yanında soruların hazırlanma sürecinde yaş ve sınıf seviyesinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021), araştırmalarında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı ve doğru sessiz kelime okuma seviyelerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin akıcı ve doğru kelime okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersindeki not ortalamalarının, anne-babalarının eğitim düzeylerinin ve mesleklerinin, cinsiyetlerinin, evlerinde kitaplık bulunmasının, kendine ait odasının olmasının, internet kullanma sürelerinin akıcı ve doğru kelime okuma düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir.

Güçlüer ve Baştuğ (2022), araştırmasında ilkökul üçüncü sınıftaki öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisini kullanarak okuma yapılarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerde okumaya yönelik motivasyonu artırdığı ve öğrencilerin okuma sırasında bu stratejiyi kullanmaktan zevk aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime dağarcığının yeterli olmaması, akıcı

okuyamamaları, okuma konusunda motivasyon eksikliği yaşamaları sebebiyle derinlemesine okuma stratejisini verimli ve etkin bir biçimde kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Doğan (2022), araştırmasında Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerini ABİDE raporuna göre incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada ABİDE verileri ve ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin incelenmesi ile elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve aralarında birtakım benzerlik ve farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuçtan hareketle ABİDE gibi ulusal ölçekli sınav verilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkinlik hazırlama sürecinde dikkate alınması önerilmiştir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Walker, Zhang ve Surber (2008); yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olmasının matematik dersindeki başarı ve performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda okuma ve okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin matematik sorularının bazılarında başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Brasel (2008), araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlayabilme performanslarıyla aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 250 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla aile katılımı ile ilgili soruların bulunduğu bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile aile katılımı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda velilerin eğitim ve öğretim sürecinde okul ve öğretmenlere destek olmalarının öğrencilerin anlama sürecini olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Margolin, Driscoll, Toland ve Kegler (2013), yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama becerisi üzerinde teknolojinin etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin bilgisayar, e-okuyucu ve kâğıt üzerinden yaptıkları okumaların karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini otuzar kişiden oluşan üç grup (90 kişi) oluşturmuştur. Grupların okuma yapmaları için beşi anlatı, beşi açıklayıcı olmak üzere on adet pasaj belirlenmiştir. Gruplardan metinleri

okumaları ve sonrasında metinlerle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada e-okuyucu, bilgisayar ve kâğıt olmak üzere üç değişik sunum modunun anlatı ve açıklayıcı metinlerin anlaşılmasını farklı biçimlerde etkilemediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlamamanın farklı sunum modlarında dâhi etkili biçimde gerçekleşebileceği tespit edilmiştir.

Haywood (2018), araştırmasında aile katılımının okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrencilerin anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 3 ila 8. sınıflar arasında okuyan 22 adet öğrenciden ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmuştur. Araştırma ile aile katılımının öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu bir katkısı olduğu, bu sebeple de velilerin eğitim öğretim sürecine katılımlarının sağlanmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları (etkinlikler ve dereceli puanlama anahtarı), verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Yaşam boyu öğrenme becerileri içerisinde yer alan okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla hazırlanmış etkinliklerin farklı puanlayıcılar tarafından incelenmesi ve bu etkinliklerin verimlilik ve etkililiklerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulabilmesi amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden “betimsel tarama” modeli kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelinde geçmişte olan veya hâlen devam etmekte olan bir durumu var olan hâliyle betimleyebilmek amaçlanır. Araştırılmak istenen birey, nesne ya da olay kendi şartları dâhilinde; olduğu şekliyle tanımlanır. Araştırmacı herhangi bir müdahale, etkileme ve şekil değiştirme çabasına girişmez (Karasar, 2010). Ayrıca bu modelde esas amaç, konu olan durumun ayrıntılı bir şekilde tanımlanıp açıklanmasıdır (Çepni, 2012).

Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda “Mevcut durum nedir?”, “Biz neredeyiz?”, “Yapmak istediğimiz (amacımız) nedir?”, “Ulaşmak istediğimiz yer neresidir?”, “Ulaşmak istediğimiz yere nasıl gidebiliriz?” vb. sorulara elde edilen veriler ışığında cevaplar aranır (Kaptan, 1995).

3.2. Araştırmanın kapsamı

Bu çalışmanın ana kapsamı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde hazırlanan Beceri Temelli Türk Dili ve Edebiyatı Etkinlik Kitaplarındaki okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılan etkinliklerin farklı alanlarda uzman puanlayıcılar tarafından dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanması ve her yüzeyin etki düzeyinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda toplam beş adet okuduğunu anlama becerisi etkinlikleri; 3 farklı alandan toplamda 12 uzman tarafından, 16 ölçütten oluşan dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Uygulamalar sonucunda Genellenebilirlik Kuramına göre ana ve ortak etkiler için varyans değerleri kestirilmiş puanların güvenilirliğinin tespiti için G ve Φ (Phi) katsayıları hesaplanmış ve K çalışmaları yapılmıştır.

3.3. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve alanlarında uzman olan 12 puanlayıcı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan puanlayıcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	66,7
	Erkek	4	33,3
	Türk Dili ve Edebiyatı	4	33,3
	Ölçme ve Değerlendirme	4	33,3

Uzmanlık Alanı	Program Geliştirme	4	33,3
Eğitim Durumu	Lisans	2	16,7
	Yüksek Lisans	6	50
	Doktora	4	33,3
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	1	8,3
	11-15 yıl	6	50
	16-20 yıl	3	25
	21-25 yıl	2	16,7

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 8'inin kadın, 4'ünün erkek olduğu ve bunlardan 4'ünün Türk dili ve edebiyatı, 4'ünün eğitim programları geliştirme, 4'ünün de eğitimde ölçme değerlendirme alanında uzman olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 2'si lisans düzeyinde, 6'sı yüksek lisans düzeyinde, 4'ü de doktora düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Ayrıca katılımcılardan 1'inin 6-10 yıl arasında, 6'sının 11-15 yıl arasında, 3'ünün 16-20 yıl arasında, 2'sinin 21-25 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Bu verilerden de anlaşılabacağı üzere çalışma, alanında uzman olan ve deneyimli puanlayıcılarla gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde araştırmacı tarafından yazılmış 10 ve 12. sınıf Beceri Temelli Türk Dili ve Edebiyatı Kitaplarındaki okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik beş adet etkinlik ve bu etkinliklerin uygunluğunu tespit etmek amacıyla yine araştırmacı tarafından oluşturulmuş 16 maddeden oluşan bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3.4.1. Etkinlikler

Öğrencilerin öğrenebilmelerini kolaylaştırmak, öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak amacıyla derslerde birtakım çalışmalara başvurulur. Bu çalışmalar genel olarak öğrenme etkinlikleri olarak adlandırılmaktadır. Eğitim ve öğretimde yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ile öğrencilerin derslere daha istekli katılabilmelerini ve derslerde daha aktif olabilmelerini sağlayabilmek için etkinlikler sıkça kullanılan ders materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinlik yaklaşımında dilin toplumsal bir iletişim ve etkileşim aracı olduğu kabul edilir. Bireyler de toplumdaki görev, sorumluluk ve rollerini ifa ederken en etkili iletişim aracı olan dili kullanırlar. Bu sebeple dil öğretiminde çeşitli etkinliklerden faydalanılması gerektiği kabul edilir (Güneş, 2017a).

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan etkinlikler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe öğretmenleri tarafından yazılan ve günümüzde hâlâ kullanılmakta olan Beceri Temelli Etkinlik Kitaplarından seçilmiştir. Seçilen etkinliklerin 3 tanesi 10. sınıf seviyesinde, diğer 2 tanesi ise 12. sınıf seviyesindedir. Etkinlikler Ortaöğretim Genel Müdürlüğü için bu çalışmayı yapan araştırmacı tarafından yazılmıştır. Yazılan etkinlikler öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Araştırmada kullanılan etkinlikler alan becerilerden okuma becerisini, genel becerilerden ise eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Kazanıma göre yazılan etkinlikler yine Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan alan uzmanlarına, program geliştirme uzmanlarına, ölçme değerlendirme uzmanlarına, dil uzmanlarına ve rehberlik uzmanlarına gönderilerek bu uzmanların görüşleri alınmış, gelen dönütler doğrultusunda yenilenen etkinliklere son şekilleri verilmiş ve etkileşimli bir kitapta toplanan etkinlikler OGM Materyal'e yüklenerek öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Çalışmada kullanılan etkinliklere ait bilgiler şu şekildedir:

Etkinlik 1: Neden deneme

12. sınıf seviyesinde olan bu etkinlik deneme türünde bir metin bağlamında hazırlanmıştır. “Metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasında ilişki kurar.” kazanımı

doğrultusunda yazılan etkinlik; öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Etkinliğin amacı; öğrencilerin okudukları metnin konusunu, amacını ve hedef kitlesini belirleyebilmektir. Bu doğrultuda etkinlikte öğrencileri bu amaca ulaştırması hedeflenen 4 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular hem metnin bağlamıyla ilgilidir, yani öğrencinin okuduğunu anlayabilme becerisini ölçmektedir, hem de öğrencilere düşünebilme, yorumlayabilme, duygu ve düşünce paylaşımı yapabilme imkânı sunmaktadır.

Etkinlik 2: Yorumluyorum

10. sınıf seviyesinde olan bu etkinlik roman türünde bir eserden alınan metin bağlamında hazırlanmıştır. “Metni yorumlar.” kazanımı doğrultusunda yazılan bu etkinlik metni yorumlayabilme, metindeki açık ve örtük iletileri anlayabilme, metinle ilgili tespitleri, eleştirileri, güncellemeleri ve beğenileri metne dayanarak ifade edebilme amacıyla yazılmıştır. Öğrencilerde okuma, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri oluşturmayı hedefleyen etkinlik; bu amaç doğrultusunda yazılmış 6 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğrencilerin okudukları metinden hareketle kendi yorum ve değerlendirmelerini de katarak cevap verebilecekleri sorulardır.

Etkinlik 3: Konuyu ve temayı belirleyelim

10. sınıf seviyesinde olan bu etkinlik roman türünde bir eserden alınan metin bağlamında hazırlanmıştır. “Metnin tema ve konusunu belirler.” kazanımı bağlamında yazılan etkinliğin amacı; öğrencilerin okudukları metinlerin temasını ve konusunu belirleyebilmeleri ayrıca okuma, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi geliştirebilmeleridir. Etkinlikte öğrencilerde bu becerilerin gelişimine yardımcı olabilmek ve öğrencilerdeki mevcut becerileri tespit edebilmek için 4 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara cevap verebilmeleri için okudukları metni anlamaları ve yorumlayabilmeleri gerekmektedir.

Etkinlik 4: Denemede üslup

12. sınıf seviyesinde olan bu etkinlik deneme türünde bir metin bağlamında hazırlanmıştır. “Metnin üslup özelliklerini belirler.” kazanımı bağlamında yazılan etkinlik öğrencilere okuma, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmeyi hedeflemektedir. Etkinlik öğrencilerin metinde yazara ve metne özgü dil ve anlatım özelliklerini belirleyebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda etkinlikte öğrencilerin okuduklarını anlayıp yorumlayarak cevaplayabileceği 5 adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Etkinlik 5: Ben olsaydım

10. sınıf seviyesinde olan bu etkinlik hikâye türünde bir eserden alınan metin bağlamında hazırlanmıştır. “Metni yorumlar.” kazanımı bağlamında hazırlanmış bu etkinliğin amacı öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri ayrıca okudukları metni yorumlayabilmeleri, metindeki açık ve örtük iletileri anlayabilmeleri, metinle ilgili tespitleri, eleştirileri, beğenileri metne dayanarak ifade edebilmeleridir. Etkinlikte öğrencilerde bu becerilerin gelişimine yardımcı olmak için 6 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin bu soruları cevaplayabilmeleri için okudukları metni anlayıp yorumlamaları gerekmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan etkinlikler Ek-1’de verilmiştir.

3.4.2. Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler), performansları sadece tek puanla değerlendirmek yerine çeşitli ölçüt basamaklarının kullanıldığı özgün değerlendirme araçlarından biridir. Dereceli puanlama anahtarları; eğitim öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmeye, performansı ve eksiklikleri belirlemeye ayrıca eğitim öğretimde kullanılan öğrenme ürünlerinin analizine yardımcıdır. Dereceli puanlama anahtarları, ayrıca ürün ve etkinliklerin belirlenen ölçütler doğrultusunda dereceli bir şekilde değerlendirilmesine imkân sunan, yorumlanması oldukça kolay olan ölçme araçlarındandır. Birden fazla katılımcının görüşünden faydalanılmak istendiğinde dereceli puanlama anahtarlarından faydalanılır, bu

puanlama anahtarları öğretmenler veya ölçme değerlendirme uzmanları tarafından geliştirilebilir (Tuncel, 2011).

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri olan dereceli puanlama anahtarı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkisini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından literatüre dayanarak 26 maddelik bir soru havuzu hazırlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda kendisini tekrar eden maddeler, içerikle ilişkisi az olan maddeler ile kapsamı geniş olan maddeler çıkarılmış ve 16 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanındaki ikişer uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelerin üzerinde görüş birliğine varılmış ve 16 maddeden oluşan nihai form oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarından olan ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan nihai form Ek-2’de verilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Rubrik ile puanlayıcıların incelediği etkinliklerden elde edilen veriler, Genellenebilirlik Kuramına dayanarak analiz edilmiştir. Genellenebilirlik Kuramı (GK), varyans analizi temeline dayanır ve Klasik Test Kuramına (KTK) benzerlik gösterir. Ancak KTK’den farklı olarak G Kuramında gözlenen puanlardaki hata miktarının kaynakları detaylı bir şekilde elde edilebilir. G Kuramında hata miktarları her hata kaynağı için tek tek elde edilebildiği gibi bu kaynakların etkileşimine bağlı olarak ortaya çıkan hata miktarları da belirlenebilir (Shavelson ve Webb, 1991). G Kuramında “yüzey, ölçme objesi, koşul ve desen” kavramları kullanılır. Yüzey kavramı evrende yer alan değişkenlik kaynaklarının her biri için kullanılan tanımdır (Brennan, 2001). Bununla birlikte evrende araştırmanın amacına göre etkisi incelenen varyans kaynağı ise “ölçme objesi”dir. Kuramda ölçme objesinden kaynaklanan varyans istenen bir durum iken yüzeylerden kaynaklanan varyansın yüksek çıkması istenmeyen bir durumdur. Yüzeylerin sahip olduğu farklı düzeylere koşul adı verilmektedir (Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen Teker, 2012). Bu çalışmada 5 farklı etkinlik 12 puanlayıcı tarafından 16 ölçüt üzerinden puanlanmıştır. Bu bağlamda etkinlikler ölçme objesidir,

puanlayıcılar ve ölçütler ise etkisi incelenen hata kaynağı olup birer yüzey olarak ele alınmaktadır. Çalışmada puanlayıcı yüzeyi için koşul 12 iken ölçüt yüzeyi için koşul 16'dır.

G Kuramında ele alınması gereken diğer bir kavram ise yüzeylerin desenleridir ve çapraz ya da yuvalanmış olmak üzere iki farklı desen türü söz konusudur (Shavelson ve Webb, 1991). Çaprazlanmış desen, bir yüzeyin tüm koşullarının diğer yüzeyin tüm koşulları ile ilişkilendirilmesi ile oluşan durumdur. Yuvalanmış (nested) desen ise yüzeye ait bir koşulun diğer yüzeyin bazı koşullarıyla ilişkilendirildiği desen türüdür. Bu desenler gösterim açısından da farklılaşmakta olup çaprazlanmış desen "x" ile ifade edilirken yuvalanmış desen ":" ile temsil edilmektedir (Shavelson ve Webb, 1991). Bu çalışmada 12 puanlayıcının tamamı 5 ayrı etkinliği 16 ölçütün tamamına göre puanladığı için çalışmada tümüyle çaprazlanmış desen kullanılmıştır.

G Kuramında güvenilirlik katsayısı olarak G ve Phi olmak üzere iki farklı katsayı bulunmaktadır. Bu katsayıların temel farkı, değerlendirmelerde dikkate alınan ölçme objesine ait varyans kaynaklarının göreceli ve mutlak olarak incelenmesidir. Göreceli değerlendirmede G katsayısı kullanılırken mutlak değerlendirme için Phi katsayısı kullanılır (Brennan, 2001).

G Kuramında güvenilirlik Genellenebilirlik (G) ve Karar (K) çalışması adı verilen iki farklı durum için elde edilebilir. G çalışmasında ölçümlerin yapıldığı evrenden yola çıkarak evrene genellemekle ilgilenilir bu yüzden örneklemdaki değişkenlik kaynakları hakkında olabildiğince bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. K çalışmasında ise G çalışmasında elde edilen bilgiler kullanılarak belirli amaç doğrultusunda senaryolar oluşturulur ve bu senaryolara dair karar verme amaçlanmaktadır (Brennan, 2001; Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen Teker, 2012). Bu çalışmada K çalışmasında puanlayıcı ve ölçüt sayıları artırılıp azaltılarak yeni senaryolar üretilmiş ve elde edilen güvenilirlik katsayıları karşılaştırılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışmada okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin belirlenen ölçütlerle farklı puanlayıcılar tarafından incelenmesi sonucunda oluşan e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan desenin test puanlarının güvenilirliği için G ve Φ (Phi) katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Karar (K) çalışmaları yapılarak ileriye dönük senaryolar oluşturulmuştur. Uygulamalar neticesinde ana ve ortak etkiler için varyans değerlerinin Genellenebilirlik Kuramına dayanarak

hesaplanmasında, G ve Φ (Phi) katsayıları kullanılarak güvenilirliğin hesaplanmasında ve K çalışmalarında EduG programı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Eğitim öğretim faaliyetlerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemi üzerinde durulan bu çalışmada okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan etkinliklerin farklı puanlayıcılar tarafından belirlenmiş ölçütler kullanılarak değerlendirilmesi ve bu amaçla hazırlanmış desenin güvenilirlik değerlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç alt probleme yanıt aranmaktadır.

1. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri nelerdir?
2. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseninde test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan G ve Φ (Phi) katsayıları nedir?
3. e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseninde farklı puanlayıcı ve ölçüt sayıları ile oluşturulmuş senaryolardan elde edilen güvenilirlik değerleri nelerdir?

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine yönelik elde edilmiş bulgular yer almaktadır. Tablo 2’de e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri yer almaktadır.

Tablo 2

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (expö) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Varyans	%
E	4	99.10	24.77	7.57	63.2
P	11	10.56	0,96	0.29	2.8
Ö	15	5.06	0.34	0.00	0.2
ep	44	43.03	0.98	1.63	14.3
eö	60	21.97	0.37	1.08	9.8
pö	165	12.06	0.07	0.01	1.1
epö,e	660	13.11	0.02	0.97	8.6
Toplam	959	204.87			100%

Tablo 2’de verilen expö tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama oranları incelendiğinde, etkinlik (e) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin (7,57) toplam varyansın %63,2’sini açıkladığı görülmektedir. Genellenebilirlik çalışmalarında, ölçme objesi olarak alınan ana etki evren puanı varyansı olarak değerlendirilir ve ölçülen özellik açısından bu çalışmada etkinlikler arası farklılaşmayı ifade eder (Shavelson & Webb, 1991; Brennan 2001; Güler, Kaya Uyanık, & Taşdelen-Teker, 2012; Kaya Uyanık& Güler, 2016). Etkinlikler için kestirilen varyansın toplam varyans içindeki oranının büyük olması istenilen bir durumdur. Bu durum, ölçme ile elde edilen boyutta etkinlikler arası farklılıkların ortaya çıkarılabildiğinin bir göstergesidir (Brennan 2001; Kaya Uyanık& Güler, 2016). Bu çalışmada elde edilen sonuca

göre, etkinliklerin ölçütlere dayanılarak değerlendirilmesi işleminde etkinlikler arasındaki farklılığın açığa çıkarabildiği söylenebilir. Puanlayıcı ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (0,29) toplam varyansın %2,8'ini açıklamaktadır. Bu değer en küçük üçüncü değerdir. Puanlayıcı ana etkisi puanlayıcıların puanlamaları arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. O nedenle bu etkinin düşük olması istenilen bir durumdur. Ölçüt (ö) ana etkisi için yapılan G çalışmasından kestirilen varyans bileşeni (0,0029) toplam varyansın %0,02'sini açıklamaktadır. Ölçüt ana etkisi rubrikte yer alan her bir ölçme biriminin (madde) güçlük düzeyinin farklılaşma derecesini gösterir. Elde edilen sonuca göre, etkinliklerin değerlendirildiği rubrikte yer alan ölçütlerin güçlük düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu yorumu yapılabilir.

Etkinlik x puanlayıcı (ep) ortak etkisi (1,63) toplam varyansın % 14,3'ünü açıklamaktadır ve bu değer en büyük ikinci değerdir. Etkinlik ve puanlayıcı etkileşiminin puanlayıcıların bazı etkinlikler için puanlamadaki cömertlik-katılık anlamında tutarsızlıklarını belirtir. Bu durumda puanlayıcıların genel olarak tutarlı sonuçlar vermelerine rağmen bazı etkinliklerde puanlamaları arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinlik x ölçüt (eö) ortak etkisi (1,08) toplam varyansın % 9,8'ini açıklamaktadır ve elde edilen en büyük üçüncü varyanstır. Bu durum belli etkinliklerin bağlı durumlarının bir ölçütten diğerine farklılaştığını göstermektedir. Bir diğer deyişle ölçütlere verilen puanların etkinlikten etkinliğe farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Puanlayıcı x ölçüt (pö) ortak etkisi (0,01) toplam varyansın % 1,1'ini açıklamaktadır. Bu değer elde edilen en küçük ikinci varyanstır. Bu sonuç için puanlayıcılar arasında ölçütlere göre bir farklılık oluşmadığı yorumu yapılabilir. Etkinlik x puanlayıcı x ölçüt (artık) ortak etkisi varyans bileşeninin (0,96) toplam varyansı açıklama oranı %8,6'dır. Artık varyansın büyük olması; etkinlik, puanlayıcı, ölçüt etkileşiminin, ölçülemeyen değişkenlik kaynaklarının ve/veya tesadüfi hataların büyük olduğunun bir göstergesidir. Elde edilen değerler incelendiğinde yapılan çalışma için tesadüfi hataların oranının düşük olduğu görülmüştür.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

e (etkinlik) x p (puanlayıcı) x ö (ölçüt) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseninde test puanlarının güvenilirliği için G ve Φ (Phi) katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (exp $\times$ ö) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Güvenirlik Katsayıları

	G katsayısı	Φ Katsayısı
Puanlayıcı sayısı:12 / Ölçüt sayısı:16	0,89	0,86

Tablo 3'te çalışmanın var olan durumuna ait G ve Phi katsayıları yer almaktadır. Çalışmada ölçütlerin yer aldığı rubrikte toplam on altı ölçüt vardır ve bu ölçütler on iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Bu durumda G katsayısı 0,885 Phi katsayısı ise 0,863 bulunmuştur. Bu durumda kullanılan ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular

Genellenebilirlik çalışmasında kullanılan veriler üzerinden hesaplanan varyans değerlerini kullanarak Karar (K) çalışmaları yapılır. K çalışmasında, G evreninde yer alan yüzeylerin koşullarının azaltılıp artırılmasıyla güvenilirlik değerleri için sırasıyla G ve Phi katsayılarının kestirilmesine izin verir. Tablo 4'te, yapılan K çalışmasında ölçüt yüzeyinin sabit tutulup puanlayıcı sayısının azaltılıp artırılmasıyla hesaplanan G ve Phi katsayıları değerleri ile puanlayıcı yüzeyinin sabit tutulup ölçüt sayısının azaltılıp artırılmasıyla hesaplanan G ve Phi katsayıları değerleri verilmiştir.

Tablo 4

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desen (expö) K Çalışması Sonuçları

	Puanlayıcı sayısı	G katsayısı	Φ Katsayısı
Ölçüt sayısı: 16	5	0,782	0,743
	10	0,850	0,845
	15	0,886	0,864
	20	0,887	0,875
	25	0,889	0,877
Ölçüt sayısı			
Puanlayıcı sayısı: 12	5	0,740	0,726
	10	0,810	0,799
	15	0,882	0,861
	20	0,906	0,887
	25	0,914	0,909

Tablo 4’te ölçüt sayısı 16’da sabit tutulup puanlayıcı sayısı 5, 10, 15, 20, 25 olduğu durumlar için G ve Phi katsayıları hesaplanmıştır. Oluşturulan senaryolar incelendiğinde ölçüt sayısı sabit tutulup puanlayıcı sayısı değiştirildiğinde puanlayıcı sayısı arttıkça güvenilirlik değerinin arttığı görülmüştür. Ancak 15 puanlayıcıdan sonra her 5 puanlayıcı artışında güvenilirlikte artışın çok düşük olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde puanlayıcı sayısı 12’de sabit tutulup ölçüt sayısı 5, 10, 15, 20, 25 olduğu durumlar için G ve Phi katsayıları hesaplanmıştır. Oluşturulan senaryolar incelendiğinde puanlayıcı sayısı sabit tutulup ölçüt sayısı değiştirildiğinde ölçüt sayısı arttıkça güvenilirlik değerinin arttığı görülmüştür. En yüksek güvenilirlik değeri, ölçüt sayısının 25 olduğu senaryodan elde edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleriyle ilgili bulgular alan yazın ışığında tartışılmış, ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve çalışma sonuçlarına ilişkin araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Dört temel dil becerilerinden olan okuma becerisi yaşam boyu öğrenme becerileri arasında mühim bir yere sahiptir. Okuma becerisi; bireyin okuduğunu anlaması, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunması, yorum ve analiz yapması ile anlam bulur. Eğitim ve öğretim sürecinde bu sürecin kilit taşı konumunda olan okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır.

Bu araştırmayla 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapan araştırmacı tarafından hazırlanmış okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinliklerin alanlarında uzman puanlayıcılar tarafından rubrik kullanılarak değerlendirilmesiyle puanlayıcılar arasındaki güvenirlik belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ile okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan etkinliklerin yapı ve içerik yönü ile geliştirilebilmesi amacına hizmet edilmiştir. Çalışmada 5 adet etkinlik 16 maddelik ölçütü 12 puanlayıcı tarafından puanlanmıştır.

Çalışmada etkinlik, puanlayıcı ve ölçüt yüzeylerinden oluşan expxö deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen expxö deseni varyans kaynakları açısından incelendiğinde en büyük varyans kaynağının etkinlikten kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum uygulanan ölçütlerin etkinlikler arası farklılıkları açığa çıkarması bakımından yeterli olduğunu gözler önüne sermektedir. Çalışmanın okuduğunu anlama için hazırlanmış etkinlikler ile yapıldığı düşünülürse elde edilen sonuca göre bu etkinliklerin tek tip olmadığı kendi içinde çeşitlilik arz ettiği söylenebilir. Ayrıca bu varyans kaynağının yüksek değerde olması okuduğunu

anlama amacıyla kullanılacak olan her bir etkinliğin etkisinin farklı olduğunu dolayısıyla da öğrencilerin ne kadar çok okuduğunu anlama etkinliği ile etkileşimi olursa bu beceriyi geliştirebilmelerinin o kadar iyi olacağı sonucuna varılabilir.

Çalışma sonucunda incelenen expxö deseni için bir diğer önemli varyans kaynağı ise etkinlik puanlayıcı ortak etkisidir. Etkinlik ve puanlayıcı etkileşiminin puanlayıcıların bazı etkinlikler için puanlamadaki cömertlik-katılık anlamında tutarsızlıklarını belirtir. Bu durumda puanlayıcıların genel olarak tutarlı sonuçlar vermelerine rağmen bazı etkinliklerde puanlamaları arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç etkinliklerin farklı puanlayıcılarda farklı etki bırakabildiğini bu durumun da puanlamayla ilgili dezavantaj oluşturabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin tek bir puanlayıcı tarafından puanlanmasının eksiklik yaratacağı, birden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirilmesinin ise etkinliklerin etkililiğini artıracığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda incelenen expxö deseni için bir üçüncü önemli varyans kaynağı ise etkinlik ölçüt ortak etkisidir. Etkinlik ve ölçüt etkileşiminin ölçütlerin bazı etkinliklerde sağlanıp bazı etkinliklerde sağlanmaması durumunu belirtir. Bu durumda ölçütlerin genel olarak etkili ölçümler yapmalarına rağmen bazı etkinliklerde ölçütlerden elde edilen puanlamalar arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç her etkinliğin her ölçütü karşılamadığının göstergesidir. Bu bağlamda okuduğunu anlama etkinliklerinde bulunması gereken özellikleri içeren ölçütlerin tek başına sadece bir etkinlik ile sağlanamadığı, birden çok etkinlik kullanmanın daha doğru olacağı söylenebilir. Bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin sayısının az olmasının ölçütleri karşılama bakımından eksiklik yaratacağı, birden fazla etkinliğin kullanılmasının ise okuduğunu anlama becerisindeki verimliliği artıracığı söylenebilir.

Atmaz (2009) araştırmasında bu çalışmada olduğu gibi ölçüt kullanarak yapılan puanlamanın puanlayıcılar arasındaki farkı azalttığını, ölçüt kullanılmamasının puanlayıcılar arasındaki uyumsuzluğu artırdığını tespit etmiştir. Bu sebeple eğitim ve öğretim sürecindeki değerlendirme çalışmalarında rubriklerden yararlanılmalıdır. Arter, (2002); Dunbar, Brooks ve Miller (2006); Hall ve Salmon (2003); Oaklef (2009); Wolf ve Steven (2007)'nin de çalışmalarında belirttiği gibi bu çalışma sonucunda öğrenme hedeflerini anlaşılır ve açık bir şekilde ortaya çıkardığı, eğitim öğretim sürecine kılavuzluk ettiği, değerlendirmeye karışan

hataların azalmasına imkân sağladığı, eksik öğrenmelerin tamamlanmasına fırsat sunduğu için rubriklerden eğitim ve öğretim sürecinde sıklıkla yararlanılmasının gerek olduğu söylenebilir.

Karar çalışmaları sonucunda puanlayıcı ve ölçüt sayısı arttıkça çalışmanın güvenilirliğinin arttığı görülmüştür. Puanlayıcı sayısının 15 üzerinde olması durumunda güvenilirlik değerindeki artışın çok yüksek olmadığı, bu nedenle puanlayıcı sayısını 15'in üzerine çıkarmanın kullanışlı olmayacağı söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama etkinliklerinin puanlamasında rubrik kullanılmasının, kullanılan rubriğin ölçüt sayısının yüksek olmasının ve bu rubriklerin farklı puanlayıcılar tarafından puanlanmasının güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğmuş'a (2021) göre puanlayıcı sayısının birden fazla olduğu durumlarda güvenilirlik değeri artmakta ve bu durumlar güvenilirlik bakımından daha çok kabul görmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri olan puanlayıcı sayısındaki artışın G ve Phi katsayılarını artırdığı sonucu Alkan (2013) ve Doğan, Kamış'ın (2017) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. İlgili alan yazın incelemelerinde puanlayıcılara ilişkin varyans değerlerinin araştırmaların büyük bir kısmında düşük olduğu görülmektedir (Anıl ve Büyükkıdık, 2012; Gelbal ve Nalbantoğlu, 2011).

Aynı şekilde Pekin (2015), Anıl ve Büyükkıdık (2012), Deliceoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmadakine benzer sonuçlara ulaşarak puanlayıcı ve ölçüt sayısının artırılmasının puanlayıcı güvenilirliğini belirlemede daha güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağladığını belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler araştırmanın sonuçlarıyla ilgili öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık hâlinde ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili öneriler

Okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan etkinliklerin farklı puanlayıcılar tarafından belirli ölçütlere dayanarak puanlanması durumunu içeren bu çalışmadan elde edilen en önemli bulgu bu etkinliklerin varyans değerinin yüksek olmasıdır. Buna göre etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitsel politika yapıcılara okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için sayıca fazla ve çeşitli okuma etkinliklerinin üzerinde durulması gerektiği önerilmektedir.

Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanarak yapılan puanlamalarda puanlayıcılar arasındaki fark azalmakta ve uyum artmaktadır. Bu sebeple puanlayıcı güvenilirliğinin tespiti için okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanması daha güvenilir sonuçlar elde etmek için önerilmektedir.

Bu çalışmada 16 maddelik bir rubrik kullanılmıştır. Yapılan tespitler sonucu ölçüt sayısının artırılması ile puanlayıcı güvenilirliğinin de arttığı görülmüştür. Bu sebeple okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin puanlanmasında kullanılan rubrikteki ölçütlerin sayısının mümkün olduğunca artırılması önerilmektedir.

Puanlayıcı sayısının yüksek olmasının güvenilirliği artırdığının tespit edildiği bu çalışmaya benzer çalışmalarda puanlamada farklı puanlayıcılar kullanılabilir ve puanlayıcı sayısı 15'e kadar yükseltilebilir. Puanlayıcı sayısının 15'in üzerine çıkarılması, sonuçta çok büyük farklılıklar yaratmadığı için bu sayının 15 civarı tutulması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Okuma becerileri etkinliklerinin etkililik düzeylerini, yapı ve içerik yönüyle eksikliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma temel dil becerilerinden olan yazma, konuşma ve dinleme becerileri için de uygulanarak puanlayıcı güvenilirlikleri incelenebilir.

- Bu çalışmada ortaöğretim kademesine yönelik okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Temel eğitim düzeyinde etkinlikler kullanılarak da benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmaya katkı sunan puanlayıcıların büyük kısmı alanlarında uzman ve deneyimli kişilerden oluşmaktadır. Deneyimli puanlayıcıların, deneyimi daha az olan puanlayıcılara nazaran daha doğru yorumlama ve yargılama yaptıkları (Jorgenson, 1975) göz önünde bulundurulabilir ve puanlayıcılar deneyimlerine göre gruplandırılarak benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada araştırmacının hazırladığı okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlikler incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yönelik farklı türde ve içerikte etkinlikler kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers, *Issues in Educational Research*, 17, 1- 12. Erişim adresi: <http://www.iier.org.au/iier17/adams.html>
- Aksoy, Taner. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 485976).
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-matematik) birlikteliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 158. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/albayrak.htm
- Alkan, M. (2013). *PISA 2009 okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 321957).
- Anıl, D. ve Büyükkıdık, S. (2012). Genellenebilirlik kuramında dört facetli karışık desen kullanımı için örnek bir uygulama. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 291-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5802/77219>
- Arter, J. (2000). *Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning*. Paper presented at an annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED446100>
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235252).
- Atmaz, G. (2009). *Puanlama yönergesi (rubrik) kullanılması durumunda puanlayıcı güvenilirliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253324).

- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. Nuri Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* (ss. 183-216). İstanbul: Pegem Akademi.
- Aydoğmuş, M. A. (2021). *Puanlayıcı deneyimlerine göre puanlayıcılar arası güvenirliklerin farklı yöntemlerle incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 694550).
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, E. (2014). *Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin yazı karakterlerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353105).
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. doi: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M., Hiçde Yılmaz, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe Öğretimi Ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uygun* (ss. 1-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başpınar Yörük, N. (2013). *6. sınıf Türkçe dersi okuma etkinliklerinde yaratıcılığı geliştirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 348744).
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20481/218136>
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674356>

- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. doi: 10.35233/oyea.659740
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. Erişim adresi: http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf
- Brasel, Y. (2008). *The relationship between parental involvement and reading comprehension performance of English language learners* (Doktora tezi, Walden Üniversitesi). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/e39122fd5c30692cd5d751eee30585df/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability Theory*. New York: Springer Verlag.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Camcı, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312263).
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. ve Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. ve Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116. doi: 10.1177/0956797610375449
- Crowther, J. (2004). In and against lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136. doi: 10.1080/0260137042000184174
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368. doi: 10.1080/02601370210141020

- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımı okuma etkinliklerinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 598900).
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. doi: 10.16916/aded.288848
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205208).
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 641966).
- Deliceoğlu, G. (2009). *Futbol yetilerine ilişkin dereceleme ölçeğinin genellenebilirlik ve klasik test kuramına dayalı güvenirliklerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234230).
- Demirel, M. (2009, Mayıs). *İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/30938/332468>
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19399/206149>
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, D. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve anlama etkinliklerinin akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) raporuna göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 748255).
- Duman, S. (2016). *Rus öğrencilerin PIRLS'te elde ettiği başarıya etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 437064).
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. ve Miller, T. K. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 2006, 115-128. doi: 10.1007/s10755-006-9012-x
- Ece Yapılcan, A. (2022). *Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi (İğdır örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 766226).
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde anlama becerileri. Süleyman Çelenki (Ed.), *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi* (ss. 137-161). Ankara: Eğiten Kitap.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 353-379. doi: 10.14520/adyusbd.482
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gelbal S. ve Nalbantoğlu F. (2011). İletişim becerileri istasyonu ölçeğinde genellenebilirlik kuramıyla farklı desenlerin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 509-518. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87423>
- Geridönmez, S. (1999). *The effects of recasting reading skills as strategies through teacher modeling on reading comprehension improvement* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 92054).

- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476. doi: 10.24315/tred.456694
- Göçer, A. ve Garip, S. (2022). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesindeki rolü. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 155-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/72377/1112901>
- Göktentürk, T., Demir, İ. ve Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 657-665. doi: 10.29000/rumelide.897081
- Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316. doi: 10.31592/aeusbed.1031441
- Güler, N., Kaya Uyanık, G. ve Taşdelen Teker, G. (2012). *Genellenebilirlik kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977. doi: 10.7827/TurkishStudies.3939
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875350.pdf>
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. doi: 10.16916/aded.16014
- Güneş, F. (2017a). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64. doi: 10.16916/aded.286415
- Güneş, F. (2017b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017c). Alıştırmalardan etkinliklere: Eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/383392>

- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 677187).
- Hall, E. K. ve Salmon, S. J. (2003). Chocolate chip cookies and rubrics helping students understand rubrics in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 8-11. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ664501>
- Haywood, F. R. (2018). *An examination of family engagement and its effect on the reading comprehension of struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 10790821).
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6. Erişim adresi: https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem_iscan_dil_ve_ana_dil_olarak_turkce.pdf
- Jorgenson, G. W. (1975). An analysis of teacher judgments of reading level. *American Educational Research Journal*, 12(1), 67-75. doi: 10.2307/1162581
- Kamış, Ö. ve Doğan, C. D. (2017). Genellenebilirlik kuramında gerçekleştirilen karar çalışmaları ne kadar kararlı? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 591-610. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335353>
- Kandemir, H. ve Memiş, A. D. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 67-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/49407/592816>
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.
- Karacaoğlu, M. Ö. ve Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 50-78. doi: 10.29000/rumelide.1146803
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2019). *Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya Uyanık, G. ve Güler, N. (2016). Kavram haritası puanlarının güvenilirliğinin incelenmesi: Genellenebilirlik kuramında çaprazlanmış karışık desen örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(1), 97-11. doi: 10.16986/HUJE.2015014136
- Keleş, M. (2020). *İlkokul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 641953).
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2013). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi* (ss. 70-127). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., ve Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? *Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol.* 27, 512–519. doi: 10.1002/acp.2930
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7). 65-77. doi: 10.21560/spcd.24431
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu (ABİDE 2016)*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu (ABİDE 2018)*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *Journal of Life Economics*, 3(Special), 119-125. doi: 10.15637/jlecon.145
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Oaklef, M. (2009). Using rubrics to assess information literacy: An examination of methodology and interrater reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983. doi: 10.1002/asi.21030
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(2), 19-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91088>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Head of Publications Service.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 174891).
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146323>
- Özbay, M. (2010). *Anlatma teknikleri II, dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 17-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182999>
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özcan, C. (2021). PIRLS sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 16-29. doi: 10.55661/jnate.952221
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özenç, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 675327).
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z., (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209999>
- Pekin, Z. (2015). *Otizm sosyal beceriler profili ölçeğinde puanlayıcılar arası güvenilirliğin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394821).
- Programme for International Student Assessment (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Programme for International Student Assessment (2019). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 ulusal ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Programme for International Student Assessment (2023). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2022 ulusal ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Yılar, Ö. (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* (ss. 1-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467-484. doi: 10.31592/aeusbed.814589

- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Semericioğlu, M. (2018). *İş birlikçi stratejik okuma modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532597).
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shavelson, R. J. ve Webb, N. M. (1991). Generalizability theory: A primer. *Newbury Park, CA: Sage*. doi: 10.1002/9781118445112.stat00068
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 201-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87674>
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*.164, Güz 2004. Erişim adresi:https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/sengul.htm
- Şeref, İ. ve Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148. doi: 10.24146/tk.1035151
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Türkçe sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK.
- Tekin, H., (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606573>
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177253>
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 27, 679-690. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177254>

- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 213-233. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/470/3819>
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290673).
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, F. T. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606. doi: 10.7827/TurkishStudies.5989
- Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 389161).
- Walker Cindy M., Zhang, B. ve Surber, John. (2008). Using a multidimensional differential item functioning framework to determine if reading ability affects student performance in mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21(2), 162-181. doi: 10.1080/08957340801926201
- Wolf, K. ve Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055646.pdf>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 288268).
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8 (4), 1461- 1478. doi: 10.7827/TurkishStudies.4780

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19561/208533>



EKLER

Ek-1: Çalışmada Kullanılan Etkinlikler

Etkinlik İsmi	Neden Deneme?	25 dk.
Amacı	Metnin konusu, amacı ve hedef kitlesini belirleyebilme.	Bireysel

Yönerge Aşağıdaki metni okuyup soruları metne göre cevaplandırınız.
(Metin, aslına sadık kalmarak alınmıştır.)

Beni Irmak Boylarına Götür Anne

Penceresiz, sıvasız, tek kapılı bir odaydı. Her şey, görülen her şey betondandı. Betondan bir küçük masa, betondan bir karyola, betondan bir koltuk. Kapı demek yanlıştı belki, çünkü kapı yoktu. Yalnızca girişi vardı odanın. Oda'nın dışında, odayı çevreleyen koridorda doru bir tay koşuyordu durmadan. Koridora açılan girişin önünden her geçişinde, küçülüyordu sanki. Odada ışık yoktu. Koridora, kaynağı belli olmayan bir yerden sızan bir hücre ışığı, odayı belli belirsiz aydınlatıyordu. Oda'nın ısısının ırtığı duyumsuyordum, ama bu durum garip bir biçimde üşümeme etken oluyordu. Duyulan nalsız bir tayın toynaklarının, odayı çevreleyen koridorda yankılanan sesiydi. Koridora koştuğumda, bir labirentin içinde olduğumu anlamıştım. Çıktığım oda, bir başka odanın, farklı bir yöne açılan beton bir odanın içindeydi. Buranın içinde yer alan tek şey, çıktığım odaydı! Beton duvarlar ardından gelen ses, bu odanın açıldığı koridorda, durmadan koşan başka bir tayın toynaklarının çıkardığı sestti. Üşümem geçmişti; ama ısı gittikçe düşen bu odada, ya da koridor-odada, yüzümün giderek yandığını duyumsuyordum. Bir başka koridor-odaya açılan girişten görülen yeni tay da küçülerek kayboluyordu. Buradan da fırlayıp dışarı çıktığımda, değişen hiçbir şey yoktu. Koridorlar büyüyordu yalnızca. Bir önceki odadan gördüğüm tay küçülerek kayboluyor, içinde bulunduğum koridor-odanın girişi önünden farklı bir tay koşarak geçiyor, her geçişinde, onun da gittikçe küçülerek kaybolduğuna tanık oluyordum. Yüzüm ya yanyor ya da soğuk bir ürpertiyle terliyordu. Tam anlamıyla bir labirentti bu; ama yavaş yavaş, koridor-odalardan bir sonrakine geçişte, bir akarsu sesinin giderek belirginleştiğini duyuyordum. Her koridor-odadan bir sonrakine geçişte ses artıyor, tayın üzerinde ablamın çocukluğu büyüyerek, genç kızlığa dönüşüyor. Kaynağı belli olmayan bir yerden sızan ışık içinde, annemin yüzü beliriyordu. Bizleri buradan ürkütmeden çıkarmak ister gibiydi. Ürkütmeden. Bir akarsu sesi, duyduğum tek sestti. "Beni ırmak boylarına götür anne! Anne ırmak boylarına götür beni. Suların altındaki parlayan taşları görmek istiyorum. O yeşil suların altındaki taşları. Beni ırmak boylarına götür anne!" Durmadan bağıriyorum, bağırmamla uyanıyorum bu düştten. Gövdem ter içinde, yüzüm yanyor. Yattığım yerden kalkıp duvardaki ısıölçere bakıyorum, oda içi sıcaklığı 34 derece. Aylardır öğle uykusuna yatmamıştım. İzmir'in alısamadığım haziran sıcaklarında bu garip düşle uyanıyorum. Çocukluğumda çekilmiş bir fotoğrafı anımsayıp buluyorum. Bir atın üstündeyim, ablam tutuyor beni. Kızılçullu'da, bir hidrellez günü. Necati Cumah'ya, onun 'Kızılçullu Yolu' şiirine gidiyor usum. 'Yarın, sabah serinliğinde, bisikletimle giderim,' diye konuşuyorum kendi kendime. Kadifekale'den, Şirinyer'e indiğimde, her şey bir karabasan gibi geliyor bana. Artık bir atık-su kanalına dönüşen çay, beton mezarlıklar gibi şehri kuşatan yapılar. "İnsan nerede, insan bu yapıların neresinde?" diye soruyorum kendime. Serin suların, çayların altındaki taşları sevgiyle okşadığım günleri anımsayarak. Şimdi anlıyorum o düşü. Gerçeğin belki de yumuşatılmış bir dönüşümü o. Şimdi, bir haziran sabahında, Kadifekale'den açıkça görülüyor o labirent. İnsanın kendini yok ederek kurduğu o labirent. Kentler büyümüyor, labirentleşiyor; asıl korkuncu, içimizde iç dünyamızda oluşuyor labirentler, kentlere koşut olarak.

(...)

Turgay Gönenç, Beni Irmak Boylarına Götür Anne



1. Eski güzelliğini artık ancak rüyalarınızda yaşayabileceğiniz zaman ve mekânları hangi türde bir eser yazarak anlatmak isterdiniz? Eserinizin konusu ve yazılma amacı ne olurdu? Açıklayınız.

2. "Beni Irmak Boylarına Götür Anne" adlı metnin hedef kitlesi sizce kimlerdir? Deneme yazarı, eserini ortaya koyarken hedef kitleyi dikkate almalı mıdır? Görüşlerinizi ifade ediniz.

3. Metinde geçen *Beni ırmak boylarına götür anne! Anne ırmak boylarına götür beni. Suların altındaki parlayan taşları görmek istiyorum. O yeşil suların altındaki taşları. Beni ırmak boylarına götür anne!* ifadelerinin sizde çağrıştırdığı duyguları ve ruh hâlini açıklayınız.

4. Metinde yazar *Kentler büyümüyor, labirentleşiyor; asıl korkunç, içimizde iç dünyamızda oluşuyor labirentler, kentlere kaşut olarak, diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.* Bu konuda yazara katılıp katılmadığınızı gerekçeleriyle birlikte yazınız.



“Yorumluyorum” Etkinliği

Etkinlik adı	Yorumluyorum	25 dk.
Amaç	Metni yorumlayabilmek, metindeki açık ve örtük fikirleri anlayabilmek, metnin ilgili tasvirleri, eleştirileri, güncellemeleri ve beğenileri metne dayanarak ifade edebilmek.	Erişilebilir

Yönerge: Metni okuyunuz. Aşağıdaki soruları okuduğunuz metin çerçevesinde cevaplayınız.
(Metin, aslına sadık kalmayarak alınmıştır.)

Araba Sevdası

(...)

Muhteşem Bihruz Bey, eski vezirlerden şimdi hayatta olmayan *** Paşa'nın oğludur. Vilâyetten vilâyete geçerek on beş yıl kadar süredir İstanbul'a ayak basmamış olan babasıyla küçük yaşta memleket memleket dolaştığından dolayı, Bihruz Bey bir çocuk için edinilmiş olması gereken en önemli bilgileri on altı yaşına kadar ele getirememişti. Sonunda babasının görevinden ayrıldığı bir ara, İstanbul'a gelişlerinde mahdum beyin bir rüşdiyeye konulması nasılsa düşünüldü! Aradan altı ay geçmeden *** Paşa gene bir vilâyet valiliğine atanarak İstanbul'dan yeniden ayrılmak zorunda kaldıysa da, artık bu defa Bihruz Bey, öğreniminden geri kalmaması için annesiyle birlikte İstanbul'da bırakıldı. İki yıl sonra paşa; gene azledilerek İstanbul'a geldiği zaman, mahdum beyi karacümleden, imlâdan, karâatten kendisi sınava çekerek bilgisini yeterli bulmuştu; öğrenimini tamamlayıp da bir diploma alıncaya değin okula devam ettirmeye gerek görmeyerek, çocuğu kendi isteği üzerine Bâbü'li kalemlerinden birine stajyer memur olarak yerleştirmiş ve beyefendi için öğrenimi artık doğallıkla gerekli görünen Fransızca'yla birlikte, ikinci derecede gerekli olduğu kabul edilen Arapça ve Farsça'yı öğrenmek üzere, Bihruz Bey'e başka başka maaşlı öğretmenler tutulmuştu. Bihruz Bey, ilk hevesle beş altı ay kadar kaleme devam ederek daha Fransızca bir cümle okumaya yetecek bilgiyi elde edemediği ağızdan bellediği epey sözcükler ve tanımlamalarla en alafranga genç beylerin tavırlarını, kılıklarını ve davranışlarını taklitte, doğrusu büyük yetenek gösterdi.

Bihruz Bey ana babasının tek çocuğu olduğu için, aslında pek şımarık büyümüştü. Babasının serveti oğlunun her istediği şeyi kolaycacak elde edebilmesine yeterli olduğu gibi, gençlik gereklerinden olan eğilimlerine de hiçbir balamdan bir engelleme görmediğinden, Bihruz Bey; sonraları kaleme gidip gelmeyi pek seyrekletmişti. Kaleme gitmediği günlerse saçlarını kestirmek, terziye giysi ısmarlamak, kunduracıya ölçü vermek gibi hiç eksik olmayan nedenlerle Beyoğlu'nda, ötede beride vakit geçirir, cumaları, pazarları da sabahleyin hocalarıyla yarımşar saat ders çalışmadan sonra evinden çıkar, akşamlara kadar gezinti yerlerinde dolaşırdı. Vilâyetlerde bulunduğu zaman en büyük zevki, sırmalı giysiler içinde, midilli ya da at üzerinde, arkasında çifte çifte uşaklarla sokak sokak gezip dolaşmak olan bu beyin, İstanbul'a geldikten sonra merakı üç şeye yöneldi: Birincisi, araba kullanmak; ikincisi, alafranga beylerin hepsinden daha süslü gezmek; üçüncüsü de berberler, kunduracılar, terziler ve gazinodaki garsonlarla Fransızca konuşmaktır.

(...)

Kağıthane yollarında araba kullanma hevesiyle en şiddetli poyrazın karşısında tiril tiril titreyen Bihruz Bey, yazın da otuz otuz beş derece sıcak günlerde Çamlıca, Haydarpaşa, Fenerbahçesi yollarında gene o hevesle, en kızgın güneşin altında haşım haşım haşlanır; ama bu sıkıntıyı kendisine en büyük zevk sayardı. Bihruz Bey her nereye gitse, her nerede bulursa, maksadı görünmekle birlikte görmek değil; yalnızca görünmekti.

Sonunda *** Paşa'nın ölmesi üzerine, mahdum bey bir anda yirmi sekiz bin liralık bir mirasa konarak davranışlarında da serbest kalınca, o büyük serveti az zamanda tüketecek bir sefâhate koyuldu.

(...)

Bütün mirasyedilerin düşündüğü gibi Bihruz Bey de servetini yemekle bitmez tükenmez sanırdı. Bundan dolayı ulu orta giriştiği harcamalara nakitten başlandı. Onlar bitince İstanbul tarafındaki en az gelir getiren dükkânlar birer birer satıldı. Bundan sonra Beyoğlu'ndaki önemli mağazalara sıra geldi. Bunlar da elden çıkarıldı. Gelir getiren mülk olarak, Galata'da bir han kalmıştı.

(...)

Rockizade Mahmut Ekrem, *Araba Sevdası*



Kelime Dağıtıcı:

Kıraatı Okuma, mahdum: Oğul.

1. a) Romanın başkışısı Bihruz Bey; gösterişe düşkün, para harcamayı seven, savurgan, eğitime önem vermeyen ve şımarık bir gençtir. Hayatı çalışıp üretmekten çok tüketmek üzerine kuruludur. Sizce böyle bir yaşam şekli insanı mutlu eder mi? Gerekçeleri ile yazınız.

- b) Bihruz Bey, sizin yakın bir arkadaşınız olsaydı ona hayata dair hangi tavsiyelerde bulunurdunuz? Açıklayınız.

2. Bihruz Bey her nereye gitsin, her nerede bulunsun, maksadı görünmekle birlikte görmek değil; yalnızca görünmektir. İfadeinden hareketle insanın bu şekilde davranışlar sergileme sebeplerinin neler olabileceğini açıklayınız.

3. İsrat etmenin, har vurup harman savurmanın birey ve toplum hayatına etkileri neler olabilir? Bu konudaki düşüncelerinizi örnekler vererek açıklayınız.

4. a) Tanzimat Dönemi'nde roman ve öykü tekniği iyice gelişmiş, Batı standartlarına yakın eserler verilmiştir. Konular genelde İstanbul'un belli yerlerinden, Batılılaşma yolundaki ailelerden seçilmiş; esirlik, yanlış Batılılaşma vb. konular işlenmiştir. Dönemle ilgili bu özelliklerin metne yansıdığına düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

- b) Siz yaşadığınız dönemi yansıtan bir roman yazacak olsaydınız özellikle hangi kavramları dikkat çekecek biçimde kullanmayı tercih ederdiniz? Niçin?



Konuyu ve Temayı Belirleyelim” Etkinliği

Etkinlik İsmi	Konuyu ve Temayı Belirleyelim	🕒 25 dk.
Amacı	Verilen metnin konusunu ve temasını belirleyebilmek.	👤 Bireysel

Yönerge Metni okuyunuz. Aşağıdaki soruları okuduğunuz metin çerçevesinde cevaplayınız.
(Metin, aslına sadık kalmayarak alınmıştır.)

Çalıkuşu

(...)

Rüzgâr, uzak tepelerde ılık çalıyor, ağaçlar, görünmez bir yağmur sağnağı altında gibi hışırdıyor, göz alabildiğine uzanıp giden yolun üstünde toz kasırgaları koşuyordu. Kâmrânın yüzüne, gözlerine tozlar doluyor, her birkaç adımda bir durarak rüzgâra arkasını vermek mecburiyetinde kalıyordu. Çıplak bir tepeliğin kenarında kocaman bir kaya kovuğu gördü. Yanında bitmiş cılız bir ağaç, mütemadiyen çırpınıyor, sıksa kollarını sallıyordu. Kâmrân, yolunu çevirerek oraya gitti. Kayanın bir köşesini rüzgâra karşı siper ederek oturdu. Bu kadar gürültüye, bu kadar çırpınmaya rağmen etraf bomboş görünüyordu... Bomboş, dümdüz, tıpkı bir çöl gibi. Tabiatı, hiçbir gün bu kadar ruhsuz, onun güzel şeylerini bu kadar lüzumsuz, hayatı bu kadar ümitsiz görmemişti!

Tâ uzaktan yolun, sulann içinden geçiyor gibi görünen denize yakın bir noktada renkli bir kadın hayali farkettil. Hiç sebepsiz yokuştan indi, ona doğru yürümeye başladı. Biraz sonra, Nermin'in gül-kurusu çarşafını tanıdı. Genç kız, rüzgâra karşı başını eğiyor, bir eliyle eteklerini zapta çalışıyor, ötekiyle çarşafının hırçın kuş kanadları gibi çırpınan, havalanan pelerinini tutuyordu. Yüzünü gördüğü vakit birdenbire Kâmrânın kalbi çarptı. Nermin'in gül-kurusu renkli çarşafı içinde Feride vardı. Tam birbirlerine yaklaşacakları vakit rüzgâr, Feride'nin şemsiyesini aldı. Çalıkuşu feryat ederek onu tutmak istedi. Fakat, birdenbire etekleri dağıldı; pelerini uçtu, saçları açıldı. Kâmrân, tam dakikasında yetişmişti. Şemsiyesini bir çalı kenarında yakaladı. Pardesüsünü rüzgâra siper ederek Feride'nin çarşafını düzeltmesine yardım etti. Çalıkuşu:

- Ne kadar zamanında yetiştin, Kâmrân, rüzgâr beni sahici çalıkuşları gibi uçuracaktı, dedi. Daha bir şeyler söylemek istiyordu. Fakat rüzgâr, başını eğmeğe, gözlerini, dudaklarını kapamağa mecbur ediyordu. Kâmrân, ona pardesüsünü siper etmeğe çalışarak yürümeye başladılar.

(...)

- Feride dedi, bizim bütün sergüzeştlerimiz burada başlıyor. Beni dinle, öyle görüyorum ki, bu gözler artık beni anlayabilecek kadar ıstırap çekmiş ve düşünmüş. Seni sevmeye başladığım vakit gülmeden, eğlenmeden başka bir şey düşünmeyen hafif yaramaz bir kız çocuğu ılık gibi, ses gibi elde durmasına imkân olmayan bir Çalıkuşu'ydun.

(...)

Kâmrân, bir dakika sustu. Sonra beyaz nazik şakaklarında ince ter damlalarıyla başını eğerek daha yavaş bir sesle devam etti:

- Derdim bu kadarla da kalmıyordu, Feride. Seni kendi kendimden, hayatımın muhtelif saadetlerini birbirinden kıskanıyordum. Dünyada zamanla yıpranmayan, kuvvetini kaybetmeyen hiçbir his yok. "Ya bir zaman sonra, Feride'yi bu kadar sevmezsem, ya bu leziz, nadide tahassürü kaybedersem!" diyordum. O vakit, yan yama bitmesinden korkulan ışıkları nasıl söndürürlerse ben de öyle yapıyor, hayalini gözlerimden uzaklaştırmaya çalışıyordum.

(...)

Feride, uyumağa hazırlanan bir çocuk gibi, kırpıklarında yaş damlaları titreyen gözlerini kapıyordu.

(...)

Reşat Nuri Güntekin, *Çalıkuşu*

Kelime Dağarcığı:

muhtelif: Çeşit çeşit, çeşitli. tahassür: Özlem.

Denemede Üslup” Etkinliği

Etkinlik İsmi	Denemede Üslup	⌚ 25 dk.
Amacı	Metinde yazara/metne özgü dil ve anlatım özelliklerini belirleyebilmek.	👤 Bireysel

Yönerge Aşağıdaki metni okuyup soruları metne göre cevaplandırınız.
(Metin, aslına sadık kalmarak alınmıştır.)

Benzerlikler Denizi

Sisli-puşlu deneme ormanlarında neyin ne olduğunu anlamak için giriştiğim aydınlanma uğraşımında, sıkıya geldiğinde, çok kez başvurduğum epeyce yararlı bir çareyi verimlendirmek istiyorum şimdi: Çepeçevre bakışla, şu "deneme" dediğimiz 'gerçeklik' neye benzer? Kimi birbirini andıran, kimi birbirinden bambaşka birtakım benzetmeler, yakıştırmalar, yakınlaştırmalar çağırıştırır "deneme" kavramı. *Dokuma*'dır deneme: Renk renk, başka başka öğeleriyle, iç biçimleriyle çeşit çeşit oylumlu dokumalardır denemeler. Ben denemeler dokurum. Denemeler de beni dokur. *Mimarlık*'tır deneme: Taş taş üstüne koyarcasına, düşünce, duygu, düş, özelem, bilgi, daha nice öge birbiriyle öyle insanı saran bir tutumla biraraya getirilir ki, içinde keyifle yaşanan, dıştan seyrine doyum olmayan özüne özgü bir yapı oluşturulur. (...)

Kazıştır, akıştır, bakıştır deneme. Deneme gündemdeyse, asık yüze, kasıntıya kış-kış demeyip nâpacağız. *Kazış*'tır deneme: Güvenli kılıklara bürünmüş temellere elatar; yüzeysel sarsılmazlıkları sorgulayıp sınar; tıkr tıkr yürür görünen ödünlere çomak sokar; rahat ettiren maskeleri düşürür. Kimi öfkeli kimi olabildiğince yumuşak bir süreklilikte insan-kültür-toplum-tarih gerçekliğini kazar da kazar deneme. Ayırdına varan gözlerin sayısı azsa da, olan, olması gereken kazı eylemleridir denemelerin. Gel gör ki, n'etsem, dilediğimce keskin baltamı, dilediğimce derine sallayamıyorum her zaman. *Akış*'tır deneme: Bazan özel içmukdanişlar doğrultusunda, bazan nesnel olaylar doğrultusunda dünyanın gidişyle birlikte akar; gerekince de, nice gülünçlükleri tragediyaları göze alıp akıntıya karşı kürek çeker. Kimi kuştan hafif, kimi taştan ağır böylesi akışlara kaptırmış gidiyorum denemelerimde. *Bakış*'tır deneme: İnsan evrene bakar denemede. Keskin anlayış isteyen bir seyretme sınavıdır deneme. Bayılım kendi kendime böylesi sınav olanakları hazırlamaya. Zormuş, kolaymış çekincesiz bırakırım özümü. Başarmak da var bu yazgıda, başaramamak da. Adı üstünde: deneme denemektir. Önemli olan paylaşımlı heyecan.

Dalgıç'tır deneme: Yaşamdan denemeye, denemeden yaşama dalar çıkar, çıkar dalar denemeci. Gücü yettiğince birşeyler, ola ki değerli şeyler çıkarır yaşamdan. Ağır ıştır ama mutluluktur denemece dalgıçlık.

(...)

Uçmak'tır deneme: Kıyı-bucak akılca ne denli düzenlenmiş olursa olsun, ardına dek açık koca koca kapılardır denemeler. Gereklidir bu. Soyut soyut, somut somut uzaklara yükselir, kargaşalara sokulur, 'bilinmez' e süzülürsün denemede. Dar katı dirimsiz bir durağanlık değildir deneme, uçmaktır, uçmak. Denemeci olarak uçar da uçarım. Uçuş kanatlarımı zaman zaman indirsem de, uçmaya hep hazırım.

Aklıma üşüşen benzetişlerden birkaçına değindiğime göre, şimdi şöyle bir soluklanınca, yadsınamayan bir deneme gerçekliğini görür gibi oluyorum: Benzerlikler birbirleriyle bağdaşsalar da bağdaşmasalar da (hoş, deneme sözkonusu olduğuna göre, bağdaşmayı yeğlemek gerek) her benzetiş, engebe engebe, müzik müzik, mağara mağara, akıl akıl, çılgınlık çılgınlık deneme *evreninin* olsa olsa bir görünümünü sezdirir gibi oluyor. Ya ötesi: -ötelelerden öte öylesine ötele ki deneme.

Nermi Uygur, *Denemeli Denemesiz*



1. Yazarın metinde düşüncelerini anlatırken şiirsel ifadeler kullanması metne anlatım açısından neler katmıştır? Açıklayınız.

2. a) Metnin üslubu ile ilgili aşağıda verilen özelliklere, okuduğunuz metinden göstereceğiniz ve sizin vereceğiniz örnekleri tabloya yazınız.

Üslup Özelliği	Metinden Gösterdiğiniz Örnek	Sizin Verdiğiniz Örnek
Deyim kullanma		
Benzetmelere başvurma		
Kişileştirmeye başvurma		
Tezata başvurma		
Aynı sözü tekrarlama		
Kendinden söz etme		

- b) Yazarın denemeyi tanımlarken benzetmelerden ve kişileştirmelerden yararlanması metne nasıl bir katkı sağlamıştır? Görüşlerinizi yazınız.

3. a) Metnin genel üslup ifadelerden oluşmuştur. Metinde üslup ifadeler yerine nesnel ifadelerin daha çok kullanılması metnin üslubunda neleri farklılaştırdı? Düşüncelerinizi yazınız.

- b) Bu metin makale türünde kaleme alınmış olsaydı okuyucu üzerindeki etkisi nasıl değişirdi? Açıklayınız.



Ben Olsaydım” Etkinliği

Etkinlik İsmi	Ben Olsaydım	25 dk.
Amacı	Metni yorumlayabilmek, metindeki açık ve örtük iletileri anlayabilmek, metinle ilgili tespitleri, eleştirileri, beğenileri metne dayanarak ifade edebilmek.	Bireysel

Yönerge Metni okuyunuz. Aşağıdaki soruları okuduğunuz metin çerçevesinde cevaplayınız.
(Metin, aslına sadık kalınarak alınmıştır.)

Güvercin Avı

İhtiyar çiftlik sahibinin hayatta en çok sevdiği şeylerden birisi ve belki birincisi de güvercinleriydi. Genç yaşından beri ne tarlası, ne ağılı, ne ahır, ne kümesleri onu çiftlik binasının iç avlusundaki güvercinleri kadar işgal etmemiştir. Bunun için değil midir ki, onu kasabada olsun, köyde olsun, aile adının bütün şöhretine rağmen “Kuşbaz Hüseyin Bey” demeden kimse tanımaz.

(...)

Her birini ayrı ayrı isimleriyle çağırıyordu. Yabancı bir göz için hepsi bir renkte, bir boyda ve bir şekilde görülen bu yaratıkları birbirinden ayıran bir çok gizli işaretler yalnız ona görünürdü.

(...)

1919 senesinin, Nisan aylarında bir öğle sonu bütün civar köylerde olduğu gibi, onun çiftliğine de bir bölük düşman askeri girdiği gün, o, işte bu durumda avlunun ortasında idi. Birden etrafında adamların koşuşmağa başladığını hissetti; döndü baktı ki, iki kanadı açık büyük avlu kapısından içeriye, bir hana inen yorgun ve sakin bir yolcu kafesi tavrıyla bazısı atlı, bazısı yayan bir sürü düşman askeri giriyor! Kuşbaz Hüseyin Bey’in ömründe ilk defa olaraktır ki kuşları havada iken başı yere indi; benzi sapsarı, gelenlere doğru yürüdü; henüz bir çiftlik beyi âmirliği ile:

— Ne var? Ne istiyorsunuz? diye sordu. Bunun üzerine gelenlerden biri gülerek, lâubali bir tavırla ona yaklaştı:

(...)

— Bir kaç akşam burada kalacağız; dedi. Subaylar köy evlerinde rahat edemezler, biraz ikram lâzım...

Hüseyin Bey şaşkın bir halde:

— Peki, buyursunlar; dedi.

İşte, bunun üzerinedir ki, düşmanlar ihtiyarın yanına geldiler, gülüşerek, konuşarak etrafını aldılar ve havada uçan güvercinlere nişan almak istediler. Hüseyin Bey, eteği tutuşmuş bir adam telâşıyla ilk kurşunu atanın kolundan çekti:

— Ne yapıyorsunuz? Sakın ha! Diye bağırdı. Lâkin, o bununla meşgul olduğu bir sırada bir diğeri silahını havaya kaldırdı; kulağı dibinde bir ikinci kurşun daha vızladı; havadaki kuşlardan bir tanesi döne döne, yavaş yavaş aşağı düşmeğe başladı ve uçan kabilede büyük bir perişanlık âlâmeti belirdi. Hüseyin Bey’in elinden kargısı düştü, bütün vücudu titriyordu. Yüzünün rengi ile sakalının rengi birbirinden ayırt edilemiyordu.

(...)

Hüseyin Bey bir şey söyleyecek oldu, söyleyemedi; yutlandı, kaldı. Şimdi göz yaşları dinmiş ve bakışına korkunç bir mânâsızlık gelmişti.

(...)

Kuşbaz Hüseyin Bey, gene yerinden kıınıldı, gene başını çevirmedi; o zaman subaylarla beraber eski çiftlik uşağı güvercin kümesinin başucunda çömelen adama yaklaştılar; biri omzundan sarstı, diğeri sakalından çekti. Bir kaç karşılarına çömeldi. Fakat, çöelmeleri ile kalkmaları bir oldu.

(...)

Filvaki, ihtiyarın simasına acayip bir heybet çökmüştü. Gözlerinde madeni bir parıltı vardı ve bakışı bir süngünün ucu gibi sabit, dik, sert ve keskindi.

(...)

Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU, *Güvercin Avı*

Kelime Dağarcığı:

âlâmet: Belirti, işaret. filvaki: Gerçekten.



1. a) Genç yaşından beri ne turlusu, ne ağulu, ne ahırı, ne kümesleri onu çiftlik binasının iç avlusundaki güvercinleri kadar ılgal etmemiştir. cümlesinden hareketle hikâyenin başkahramanı Hüseyin Bey ile ilgili neler söylenebilir?

- b) Sizin de yapmaktan keyif aldığınız uğraşlarınız var mıdır? Açıklayınız.

2. Metinde geçen Yabancı bir göz için hepsi bir renkte, bir boyda ve bir şekilde görülen bu yaratıkları birbirinden ayıran bir çok gizli işaretler vardır ona görünüldü. ifadesindeki durumun gerçekleşmesi ne olabilir? Açıklayınız.

3. Kuşbaz Hüseyin Bey'in yerinde siz olsaydınız düşman askerlerine karşı tavrınız nasıl olurdu? Açıklayınız.

4. a) Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Milli Mücadele Dönemi'nde kaleme aldığı bu hikâyesinden ve *İstiklal Marşı*'nın "Ruhumun senden, İlahî, şudur ancak emeli/Doğmest mabedimin göğsüne nâmahrem eli." dizelerinden hareketle eserlerin konuları ile ortaya çıkış dönemleri arasında nasıl bir bağ olduğunu açıklayınız.

- b) Siz o dönemde yaşayan bir yazar olsaydınız eserlerinizin konusu ne olurdu? Gerekçeleriyle yazınız.



**Ek-2: Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Etkinlikleri
Değerlendirmeyi Amaçlayan Uzman Değerlendirme Formu**

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMİYİ AMAÇLAYAN ETKİNLİKLERİ
DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik adı:

Değerlendiren uzmanın adı:

Uzmanlık alanı:

	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
1	Etkinliğin içeriği sınıf seviyesine uygundur.			
2	Etkinliğin sınıf içerisinde uygulanması için verilen süre yeterlidir.			
3	Etkinlikte kullanılan soru sayıları yeterlidir.			
4	Etkinlikte kullanılan metnin uzunluğu sınıf seviyesine (kelime sayısı vb.) uygundur.			
5	Etkinlikte kullanılan metinde alıntı yapılırken kaynak gösterilmiştir.			
6	Etkinlikte kullanılan metin açık ve anlaşılardır.			
7	Etkinlikte yer alan metinde öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik bir dil kullanılmıştır.			
8	Etkinlikte kullanılan metinlerin ana fikri anlaşılabilir düzeydedir.			
9	Etkinlikte kullanılan tüm sorular açık ve anlaşılardır.			
10	Etkinlikte kullanılan sorular basitten karmaşığa/kolaydan zora olacak şekilde sıralanmıştır.			
11	Etkinlikte kullanılan sorular ölçülmek istenen kazanıma uygundur.			
12	Etkinlikte kullanılan sorular okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için uygundur.			
13	Etkinlik öğrencileri aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil eder.			
14	Etkinlik öğrencinin okumaya olan ilgisini artırmada etkilidir.			
15	Etkinlik öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırabilecek yapıdadır.			
16	Etkinlik öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir.			

Ek-3: Alınan İzinler



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-222299
Konu : 15/11 Serap ATAÖĞLU

20.02.2023

Sayın Serap ATAÖĞLU

İlgi : 23.01.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.02.2023 tarihli ve 15 sayılı toplantısında alınan "11" nolu karar ile Serap ATAÖĞLU'nun başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSNESTZ4FE Pin Kodu: 69672

Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd7aK=5783&aD=BSNESTZ4FE&aS=222299>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

11. Serap ATAÖĞLU'nun “ Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Etkinliklerin Farklı Puanlayıcılar Tarafından İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler Serap ATAÖĞLU'nun “ Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Etkinliklerin Farklı Puanlayıcılar Tarafından İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

