

**THE EFFECT OF TURKISH TEACHING BASED
ON INTERACTIVE READING MODEL ON
COGNITIVE AWARENESS SKILLS OF
STUDENTS**

**Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin
Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Becerileri Üzerine Etkisi**

Tuncay TÜRK BEN¹

Abstract

The purpose of the present study was to determine the effects of Turkish Teaching based on Interactive Reading Model on cognitive awareness skills of students. The study was conducted at Orhangazi Secondary School in Kızılcahamam County of Ankara and at Imam Hatip Secondary School in 2016-2017 Academic Year. The application of the study, which was planned as based on Interactive Reading Model, lasted 11 weeks. In order to determine the effect of Interactive Reading Model on cognitive awareness skills, paired pretest-posttest semi-empirical design with control group was used in the study. 30 students from 6th grade were included in the study as the Study Group and 30 students from 6th grade were included as the Control Group, which made a total of 60 students. The data of the study were collected with the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale and Personal Information Form. The current educational program was applied in the Control Group, and the program which consisted of Informative and Narrative texts and activities, which were prepared as based on Interactive Reading Model, were applied in the Study Group. In addition, the Reading Strategies, Methods and Techniques, which would functionalize the Interactive Reading Model in teaching reading, were also used in the study. The issue of how the strategies, methods and techniques would be applied in educational medium was taught to the students as based on Gradual Responsibility Transfer Model by being a model for the students. The data that were obtained in the quantitative dimension of the study were analyzed by making use of the SPSS 20.0 Statistical Package Program. The arithmetic averages, t-test for dependent groups, t-test for independent groups, percentage (%) and frequency (f) were used in analyzing the data. According to the findings of the study, a significant difference was detected between the cognitive awareness scores of the students in the Study and Control Groups before and after the study. In the light of the data analyzed in the present study, it is possible to claim that the Interactive Reading Program is influential on the cognitive awareness skills of students.

Keywords: Interactive Reading Model, Cognitive Awareness, Reading skill.

Özet

Bu araştırmanın amacı da Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Kızılcahamam ilçesindeki Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı olarak planlanan programın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Araştırmada, etkileşimsel okuma öğretiminin bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için eşleştirilmiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 30 deney grubu, 30 da kontrol grubu olmak üzere toplam 60 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

¹Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. (e posta: tuncayturkben57@gmail.com)

Kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanırken, deneysel çalışmanın yapıldığı çalışma grubunda ise etkileşimsel okuma modeline dayalı hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile etkinliklerden oluşan program uygulanmıştır. Ayrıca, okuma öğretiminde Etkileşimsel Okuma Modeli'ne işlerlik kazandıracak okuma strateji, yöntem ve tekniklerine de başvurulmuştur. Strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli esas alınarak öğrencilere modellik yapılarak öğretilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası bilişsel farkındalık puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimsel Okuma Modeli, Bilişsel Farkındalık, Okuma Becerisi.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitim dünyasını yakından ilgilendirmektedir. Dolayısıyla eğitim alanındaki gelişmeler Türkçe öğretimi de etkilemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımına bakıldığında basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015). Programda, öğrencilerin hem ahlaklı düzgün insanlar olarak yetiştirilmesi hem de bilişsel beceriler bakımından geliştirilmek istendiği görülmektedir.

Bireyin çevresindeki gelişmeleri izlemesi, yeni bilgilere ulaşması, kendini yenileme yollarından birisi, belki de iyi bir okuma ve kavrama becerisine bağlıdır (Karatay, 2014). Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Bu beceri öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015).

Okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara (Programme for International Student Assessment [PISA], 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) bakıldığında, elde edilen istatistik veriler, okuma becerilerinde istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir. PISA okuma testlerinde de öğrencilerden sunulan bilginin kavranması, farklı türdeki metinleri yorumlayabilme, metinleri eleştirel gözle okuma ve değerlendirme olmak üzere üç türlü işlem yapması beklenmektedir. PISA'da uygulamalara katılan bütün öğrencilerin aldığı sonuçlar kullanılarak altı farklı beceri düzeyi belirlenmiştir. Birinci düzey en basit düzeye karşılık gelmekte ve öğrencinin "metinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulması" gibi temel okuma ve kavrama becerisini yansıtmaktadır. İleri düzeyde okuma becerisine sahip bir öğrencinin ise üst düzey bilişsel düşünme süreçlerini gerektiren, "Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir." şeklinde ifade edilen çözümleme becerisine sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2016). Öğrencilerin uluslararası ölçekte okuma becerilerini ölçen en önemli göstergelerden biri olan PISA'nın 2015 sınavında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterli düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde de Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır. PISA 2015'te 1. düzey

ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'te 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'te üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (MEB, 2016). Alanda yapılan çalışmalardan (Balcı, 2009; Çiftçi, 2007; Karatay, 2007) edindiğimiz izlenime göre de ülkemizde temel okuryazarlık oranında epey bir yol alınmasına karşın okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yeterli mesafe alınamamıştır. Öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini gerektiren işlemleri yapmada başarısız oldukları PISA test sonuçlarıyla da ortaya çıkmaktadır.

Başarılı okuyucular okuma eylemini stratejik olarak gerçekleştirirler. Onlar dinamik bir süreç olan okumanın gereği olarak her gün okumaya ve okuma stratejilerini kullanmaya çalışırlar. Okuma stratejileri, okurun okuma sürecinde bir metni anlamlandırmak için istemli olarak başvurduğu çözüm yollarıdır. Literatür taraması yapıldığında strateji öğretim ve kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine dair pek çok araştırma (Burns, 1994; Epçapan, 2008; Gelen, 2003; Karabay, 2012; Karatay, 2007; Keskin ve Baştuğ, 2010; Pilten, 2007; Ruiz, 2015; Şen, 2003; Temizkan, 2007; Uyar, 2015; Yıldırım, 2010) bulunmaktadır. Cox (1997) ve Garner (1990) da sınıfta okuma stratejilerine dayalı çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığı için anlama sorunlarının yaşandığını ifade etmektedirler.

Literatüre bakıldığında geçmişten günümüze birçok okuma modeli geliştirilmiştir. Okuma edimini açıklayan çizgisel (iç doğrultulu ve dış doğrultulu) ve etkileşimsel modellerden söz edilmekte ve okumanın etkileşimsel model doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Keçik ve Uzun, 2004, s. 141-145). Çalışmamızın konusu da etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuma bilişsel farkındalık becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin etkisi büyüktür. Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre okumada bilgi ve becerilerin yapılandırılması okuyucu, metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlıdır. Bu yaklaşıma göre okuma üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir (Güneş, 2015). Öğrenci birtakım okuma stratejilerinin desteğiyle öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim içerisine girerek metni anlamlandırır ve özümser.

Etkileşimsel Okuma ve Bilişsel Farkındalık Becerisi

Etkileşimsel modele göre anlama; okur, metin, okuma eylemleri ve sosyokültürel bağlamı da içine alan dinamik, etkileşimsel bir süreçtir (Best, Rowe, Ozuru ve McNamara, 2005; Çakıcı, 2011; Guthrie, 2002; RAND Reading Study Group, 2002; Verhoeven ve Snow, 2001). Güneş (2015)'e göre de anlama; metin, okuyucu ve ortam bileşenlerinden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Anlama bu değişkenlerin etkileşimine dayalı olarak gerçekleştiğinden, üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Okuyucu, anlama sürecinin en önemli bileşenidir. Okuyucu, anlama sürecinde bütün bildiklerini yani ön bilgilerini uygulamaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre okuyucu metinden yeni bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirmekte ve yeniden anlamlandırmaktadır. Okuyucunun dil hakkındaki bilgileri ses bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi ile bunların uygulanmasına ilişkin bilgileri de anlamada belirleyici olmaktadır. Metin de anlama sürecinde önemli bir bileşendir. Metnin içeriğinin ve düşünöçelerin iyi düzenlenmesi, yazarın anlatım biçimi, amacını ortaya koyma biçimi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bir diğör bileşen ise okuyucunun metinle etkileştiğı ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Bu ortam psikolojik, sosyal ve fiziki ortam olarak ele alınmaktadır.

Etkileşimsel yaklaşıma göre okuyucunun metni anlamlandırması için birtakım okuma ve öğrenme stratejilerini edinmesine ve kullanmasına bağlıdır. Çalışmamızda da etkileşimsel yaklaşımla okuma stratejileri öğretimini ve bunları bir beceri haline getirmeyi hedefleyen uygulamalı bir program yürütülmüştür.

Doğanay ve Demir (2011)'e göre, bilişsel farkındalık bir düşünme sistematığıdır. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir. Gelen'e (2004) göre, düşünme becerilerinin her boyutunda aktif olarak kullanılan bilişsel farkındalık bir çeşit, öğrenmeyi öğrenme yolu ve zihnin düşünme dilidir. Karatay'a (2010, s. 460) göre ise bilişsel farkındalık, kişinin kendi biliş sistemi hakkındaki bilgisi; kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmesi; kişinin öğrenmeyi öğrenmedeki temel becerisidir. Bilişsel farkındalık, neyi bilip bilmediğimiz ve öğrenmeyi nasıl düzenlediğimizle ilgili düşünce sürecini içerir. Bilişsel farkındalık öğrenme sürecinde, "Okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlara ulaşip ulaşmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir." Bilişsel farkındalık, okuma eylemini planlama, izleme- düzenleme ve değerlendirme ile ilgili eylemleri okuma sürecinde bilinçli işletebilme becerisidir.

Alanda yapılan çalışmalardan bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Joseph (2003), Maitland (2001), Vaidya (1999), Katims ve Harris (1997), Akdur (1996), Manning ve Payne (1996), Tunçman (1994), Diken (1993), Palıncsar ve Klenk (1992) ve Gelen (2003) bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bilişsel farkındalık öğretimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok tercih edilen ve uygulanması kolay olarak önerilen yöntemin, yapılandırılmış uygulama etkinlikleri yoluyla öğretim olduğu ifade edilebilir (Gelen, 2003). Bu yaklaşımda bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama içeriği ile birlikte kazandırılması esas alınmaktadır. Bilişsel farkındalık öğretiminde yapılandırılmış öğretimin en önemli yararı, bir yandan beceriler öğretilirken diğer yandan bunların nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına öğretmesine imkân tanınmasıdır (Özsoy, 2008).

Okuma stratejileri, okurun okuma sürecinde bir metni anlamlandırabilmek için istemli olarak başvurduğu çözüm yollarıdır (Ülper, 2010, s. 80). Temizkan (2009, s. 103)'a göre de okuma stratejileri metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir. Alanda çalışma yapanlar tarafından stratejiler genellikle okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç grup altında ele alınmıştır.

Ülper (2010, s. 81)'e göre okuma anlamlandırma süreci, öncesinde ve sonrasında birtakım etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerekli kılan karmaşık bir bilişsel süreç olduğundan dolayı okuma stratejileri okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası için ayrıştırılarak uygulanmalıdır. Okuma sürecini, öncesinden sonrasına dek bütüncül bir süreç olarak görmek ve her aşamada gereken stratejileri uygulamak, okuduğunu anlamlandırmada da önemli katkılar sağlamaktadır.

Okuma öncesi stratejileri, okurun metni okumaya hazırlıklı girmesini sağlamak açısından önemlidir. Okurun, metnin içeriği ve yapısıyla ilgili ön bilgiler edinmesini ve bunları okuma anına taşımasını sağlayarak benzer biçimde bir köprü işlevi yüklenir, okurun eski bilgileri ile yeni bilgileri arasındaki bağlantıyı kurmaya yarar. Art alan bilgisini (background knowledge) iyi bir biçimde kullanma, anlayıp anlamadıklarını değerlendirme, metnin türüne ve okuma amaçlarına göre strateji seçme iyi okuyuculara özgü niteliklerdir. İyi okuyucular, okuma amaçlarını önceden belirleyebilir, bir metindeki

önemli bilgiyi ayrıntılardan ayırabilir, metnin sonraki bölümlerinde ne anlatıldığına ilişkin fikir yürütebilirler (Çelik, 1998).

Okuma anı stratejileri, bir okurun, okuma öncesine ilişkin stratejileri kullanarak kendisini metni okumaya ve anlamlandırmaya hazır duruma getirmesinden sonraki aşamada yararlanabileceği stratejilerdir. Bunlar, genellikle bir okurun etkileşimsel okuma yaklaşımına göre metni işlemesi, okuma sonrasında okuduğu metindeki bilgileri anımsayabilmesi ve metinden beklentisiyle ilgili stratejilerden oluşmaktadır. Örneğin, sözcüğün anlamını kestirme, dilbilgisel ilişkileri kestirme, metnin iletisini kestirme ve onaylama, biçimsel şemadan yararlanma, önemli bilgilere daha çok dikkat kesilme, atlayarak okuma, ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yaparak okuma stratejileri etkileşimsel okuma yaklaşımının gerektirdiği metin işleme biçimiyle ilgilidir. Okuma anında bir okur, bu stratejileri kullanarak ve metinsel bağlamdan yararlanarak metni anlamlandırabilir. Okuma sonrasına ilişkin stratejiler, okuma öncesi ve okuma anı stratejilerine dayanarak, metni okuma ediminin sonrasında başvurulacak stratejilerdir. Bu stratejiler okuma sürecini tamamlayarak metni anlamlandırmayla ilgili son adımı atmak için kullanılır (Ülper, 2010).

Manzo, Manzo, ve Estes (2001)'e göre etkileşimsel okuma modelinin hedefi, değişik stratejilerin desteği ile öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla etkileşim içerisine girerek metni analiz etmesi ve özümsemesidir. Bu modele göre okuma, stratejik, sorgulama, tahmin etme, onaylama ve kendini kontrol etme sürecidir. Manzo vd. (2001)' nin okuma sürecinin başında, esnasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamasında nasıl hareket edilmesi gerektiği noktasında belirttikleri hususlar şunlardır:

1. Okumadan Önce

Etkin okumada, okurun hızlı bir şekilde seçili bölümün bir kısmı veya tamamını gözden geçirmesi, bilinçli bir şekilde konuyla ilgili neler bildiğini hatırlamaya çalışması ve seçili bölümün zorluk derecesi hakkında karar vermesi gerekir. Bu işlem genel olarak şemaların aktif hale getirilmesi olarak bilinir. Şema, psikoloji eğitiminde kullanılan bir terimdir. Konu ile ilgili bilgi ve deneyimlerin organize edilmesi ile ilgili bir terimdir. Şemalar bireye özgüdür. Aynı zamanda hem içerik hem de organizasyon yapısı bakımından da kendine has bir yapıya sahiptirler. Okurun konu ile ilgili bilgi ve deneyimi ne kadar fazla ise yeni bilgileri de o kadar kolay öğrenecektir. Eğer bu süreç pasif yani konu ile ilgili bilgiler birbirinden kopuk birbiriyle ilişkilendirilmeden yer alıyor ise okuma ve öğrenme güçleşecektir. Bu açıdan okuma öncesi şemaların aktif hale getirilmesi önemlidir. Diğer okuma öncesi düşünme stratejileri ise şu şekildedir:

- ❖ Genel düşüncenin nasıl düzenlendiğini anlamaya çalışma.
- ❖ Konu ile ilgili bilgilerini, deneyimlerini, tavırlarını ve hislerini hatırlama.
- ❖ Seçili bölümün (metnin) kolay mı zor mu olduğuna karar verme.
- ❖ Okuma amacı belirleme.
- ❖ Öğrencilerin ilgisini konuya çekme.

2. Etkin Sessiz Okuma (Okuma Anı)

Genel özellikleri itibarıyla etkin sessiz okuma, üstbilişsel anlamı izleme olarak da anılabilir. Üstbilişsel izleme, okuduğunu anlama veya anlayamadığı yerlerin farkında olmasını sağlar. Devamlı uyanık olmayı, soru sormayı gerektirir. “Yazar burada şunu mu demek istiyor?”, “Gerçekten bunu mu kastediyor?” ya da “Burada ne demek istiyor?” gibi sorularla anlamayı izlemeyi gerektirmektedir. Üstbilişsel izleme burada okurun pasif bir

şekilde verimsiz bir okuma yapmasını engeller. Ne zamanki anlama duraksadı ve azaldı, etkin okur çeşitli stratejileri kullanarak anlamlandırmayı sağlayacaktır. Anlamayı sağlamak için duruma bağlı olarak şunlar da yapılabilir: Ara ara durarak üzerinde düşünerek sonuç çıkarmaya çalışmak, tekrardan okumak, sesli okumak, tartışmaya açık ve anlaşılmayan terimleri betimlemeye çalışmak (bağlamdan hareketle anlamı çıkarmak), anlaşılması zor olan bölümleri başka sözcüklerle açıklamaya ve yorumlamaya çalışmak, zihinsel imaj oluşturmak veya yardım istemek vb. Etkin ve sessiz okuma şu stratejileri de içerir:

- ❖ Düşünceleri kendi kelimeleri ile ifade etme.
- ❖ Fikirleri, düşünceleri kendi deneyimleri ile karşılaştırma.
- ❖ Anlatılmak isteneni anlamaya çalışma, gerekirse anlaşılmayan kısmı anlamlandırmak için sorular sorma.
- ❖ Önemli ayrıntıları not alma.
- ❖ Gerekirse anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturmak için tekrardan okuma.
- ❖ Ara ara durup geçmiş bilgi ve deneyimleri ile bağ kurma.
- ❖ Metinden edinilen düşünceleri anlamlı gruplara yerleştirme.
- ❖ Anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin etme.
- ❖ Zihinsel imajlar oluşturma.
- ❖ Yazarın amacını, bilgi ve deneyimini değerlendirme.
- ❖ Sınıf ortamının şartlarına göre gerekirse başka stratejiler de uygulamaya çalışma.
- ❖ Dikkatini yoğunlaştırmayı sürdürme.

3. Okuma Sonrası

Son aşamada okur anlamasını ve öğrendiklerini kontrol eder. Yeni edindiği bilgileri gözden geçirir. Ayrıca okur okuma sonrası var olan şemalarını geliştirir, güçlendirir, yeni şemalar oluşturur ya da var olan şemalarını yeniden yapılandırır. Bu terimler öğrenme sürecinde gelişim psikologlarının ifade ettiği özümleme ve düzenleme terimlerine denk gelmektedir. Okur bilinçli olarak edindiği yeni bilgiyi var olan şemaları ile karşılaştırır ve uygun ise o şemaya ekler veya yeni bir kategori oluşturur. Okur duruma göre mevcut şemayı değiştirerek yeni bir düzenleme de yapabilir. Okuma sonrası anlamayı geliştirmek için şu stratejiler uygulanmalıdır:

- ❖ Sesli olarak ne anladığını anlatma (Ben ne öğrendim?)
- ❖ Bilgileri hatırlayabilecek büyüklükte parçalara ayırma (Ben bunu nasıl hatırlayabilirim?)
- ❖ Hangi bilgilerin önemli olduğuna karar verme (Bunun ne kadarını anlamahyım? Hangi bilgiler gerekli?)
- ❖ Anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturma (Burayı gerçekten anladım mı?)
- ❖ Yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle değerlendirme (Bu mantıklı mı? Önceki bilgilerimle bağdaşır mı?)
- ❖ Stratejileri sınıf ortamına göre düzenleme. (Bunu hatırlamak için ne yapabilirim?)

- ❖ Okuma materyalini belirli aralıklarla gözden geçirme ve inceleme.
- ❖ Öğrendiklerini gerçek yaşamıyla ilişkilendirme.

Bu şekilde uygulanacak etkileşimli öğrenme metodu öğrencilerin okuma ve düşünme becerilerini geliştirmelerine, bilişsel farkındalık kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin de etkin öğrenmeyi sağlamaları için bir kılavuz niteliğinde olacaktır.

Minskoff (2005), okuma anlamlandırma eğitiminin üç aşamada gerçekleşeceğini belirtir. Öğrencinin/ okurun ve öğretmenin, okuma sürecinde aşağıdaki işlemleri yerine getirmesi gerekir.

1. Okuma Öncesi Aşama

- ❖ Okuma amacını açık bir şekilde belirleyiniz.
- ❖ Okuma materyalini gözden geçiriniz. Materyale ait özelliklerin nasıl organize edildiğini inceleyiniz (başlık, koyu yazılmış kelimeler vb.)
- ❖ Okunacak materyali gözden geçirerek metnin konusu ve ayrıntılarla ilgili sorular sorunuz.
- ❖ Konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sorunuz. Beyin fırtınası tekniğinden ve KWL stratejisinden de yararlanarak ön bilgileri okuma ortamına getirmeye çalışınız. (K: Öğrenciler konu ile ilgili neler biliyorlar? W: Konu ile ilgili neleri merak ediyorlar, neleri öğrenmeyi düşünüyorlar? L: Okuma sonrasında neler öğrendiler?)
- ❖ Öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimelerin anlamını öğretiniz. Görsel yardımcıları ve değişik örnekler içinde kullanarak anlamını kavratınız.
- ❖ Öğrencilerin şifresini çözemediği kelimeleri kodlayın. Öğrencilere görsellerden hareketle ve değişik ipuçlarından hareketle anlamı çözmelerini sağlayınız.

2. Okuma Anı

- ❖ Belirli aralıklarla öğrencilerin okuma materyalini anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için sorular sorunuz. Eğer gerekiyorsa metni anlamaları için bölümler halinde okumalarını ve daha sonra anladıklarını ifade etmelerini isteyiniz.
- ❖ Uzun tümceler ile karışık tümceleri analiz etmeyi öğrencilere öğretiniz.
- ❖ Okuma öncesi tahmin için sorulan sorular ve elde edilen cevapları metinden elde edilen bilgilerle bütünleştirin.
- ❖ Öğrencilerin anlayamadıkları, çözemedikleri kelimelerin anlamları için üst bilişsel becerileri kullanarak farklı ipuçlarından anlama ulaşımlarını sağlayınız.
- ❖ Kendi anlamalarını izlemeleri için üst bilişsel becerileri öğretiniz.
- ❖ Okuma esnasında daha dikkatli davranmaları için üst bilişsel becerileri öğretiniz.

3. Okuma Sonrası Aşama

- ❖ Okuma öncesi sorulan sorular ile okuma sonrasında bulunan cevaplar arasında bağ kurunuz.
- ❖ KWL stratejisini kullanarak okuma öncesiyle bağ kurunuz.
- ❖ Okuma öncesi yapılan beyin fırtınası aktiviteleri ve ön bilgiler ile bağ kurunuz.

- ❖ Önemli düşünceleri özetlemek için sorular sorunuz.
- ❖ Yüksek seviyeli düşünme becerisi gerektiren çıkarımsal ve eleştirel sorular sorunuz.
- ❖ Öyküleyici metinleri anlamak için hikâye haritası kullanmayı öğretiniz.
- ❖ Bilgilendirici metinleri anlamak için grafik düzenleyicilerden faydalanınız.
- ❖ Anlamayı sağlamak için geriye dönme ile ilgili üst bilişsel becerileri öğretiniz.

Karatay (2014a, s. 42- 45) göre okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurlar, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırlamışlardır. Bunları hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bilirler. Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar (goals, tasks), okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını, sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olup olmadığını (self controlling, assessment) kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirir. Genel olarak alan yazında öğrenme süreci bakımından dört temel bilişsel farkındalık stratejisi (tahmin etme, planlama, izleme- düzenleme, değerlendirme) ve üç temel okuma, öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Karatay'a göre okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığı, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Okuma sürecinde genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejiler şunlardır:

1. *Okuma Öncesi Stratejiler: Tahmin Etme ve Planlama Stratejileri*

- ❖ Okuma amacı belirleme
- ❖ Metni gözden geçirme
- ❖ Bilgileri harekete geçirme
- ❖ Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
- ❖ Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- ❖ Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme
- ❖ Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
- ❖ Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
- ❖ Okuma hızı belirleme

2. *Okuma Sırası Stratejiler: İzleme – Düzenleme Stratejileri*

- ❖ Okurken not tutma
- ❖ Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama)
- ❖ Dikkat dağınıca okunan kısma tekrar dönme
- ❖ Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- ❖ Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- ❖ Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
- ❖ Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
- ❖ Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma

- ❖ Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
- ❖ Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- ❖ Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüleleştirme veya görselleştirme
- ❖ Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- ❖ Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
- ❖ Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
- ❖ Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme / özetleme

3. Okuma Sonrası Stratejiler: Değerlendirme Stratejileri

- ❖ Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
 - ❖ Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
 - ❖ Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
 - ❖ Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
 - ❖ Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
 - ❖ Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
 - ❖ Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme
 - ❖ Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma

Adalı (2010)'ya göre de okuma becerisi öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceridir. Okuyucunun, okuduklarını zihninde canlandırması, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması, kendinde var olan bilgileri onlarla yeniden yapılandırması, belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Bu da ancak okumada eleştirel düşünmenin, kitapla geliştirilecek etkileşimli bir ilişkiye bağlıdır. Adalı (2010), etkileşimli ve eleştirel okuma ile okuma niteliğinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bunun için de metin türlerine göre okuma tekniklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Adalı (2010) öyküleyici (kurmaca) bir metni okurken aşağıdaki tekniklerin uygulanması gerektiğini belirtmiştir:

1. Okumaya başlarken

- ❖ Okuma amacını belirleme
- ❖ Metnin adına, varsa metin ile ilgili görsellere bakarak metni tanıma ve metinle yakınlaşma; buna dayanarak metinde neden söz edileceğini tahmin etme
- ❖ Kendi birikiminizle tahmin ettikleriniz arasında bağlantı kurmaya çalışma

2. Okuma sırasında

- ❖ Okunulan metni dil düzleminde anlayıp anlamadığını kontrol etme
- ❖ Yazarın betimlediklerini zihninde canlandırma

- ❖ Zaman zaman sonra ne olacağını tahmin etmek için ara verme
- ❖ Okuduklarını kendi gözlem ve deneyimleriyle ilişkilendirme
- ❖ Metne sorular sorarak, sonuç çıkartma
- 3. *Okuma sonrasında*
- ❖ Yapılan tahminleri gözden geçirme
- ❖ Metni özetleme, temel iletiyi ya da olay örgüsünü ortaya çıkarma
- ❖ Metni değerlendirme, okunanlar üzerinde düşünerek sonuçlar çıkarma
- ❖ Okunanlar üzerinde bir başkasıyla tartışma veya düşüncelerini bir yere yazma
- ❖ Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama

Adalı (2010)'ya göre bilgilendirici (kurmaca olmayan) metinleri okurken de iletilen bilgileri, yazarın düşüncelerini ve iletilerini inceler ve sorgular, aynı zamanda yazarın verdiği destekleyici bilgileri değerlendirir, yazının içeriği ile ilgili yargıya varır, kendi düşüncelerini oluşturur. Kurmaca olmayan metinleri okurken de türün özelliğine uygun okuma tekniklerinin kullanılması gerekmektedir:

- ❖ Amaç belirleme
- ❖ Yazarın amacını belirleme
- ❖ Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma
- ❖ Yazarın temel görüşlerini belirleme
- ❖ Olguları görüşlerden ayırma
- ❖ Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıları saptama
- ❖ Metin kurgusunu kavramaya çalışma
- ❖ Metni değerlendirme

Araştırmacılar iyi okurların okuma sürecinde kullandıkları bazı stratejileri de belirlemişlerdir. Duke ve Pearson'den aktaran Vacca ve Vacca (2005, s. 13) iyi okurların kullandıkları stratejileri şöyle sıralamaktadır:

- ❖ Okumak için amaç belirlerler. Metni kendi amaçları doğrultusunda değerlendirirler.
- ❖ Okumadan önce metni gözden geçirirler. Metin yapısıyla ve bölümler ile ilgili notlar alırlar. Kendi okuma amaçları ile ilgili olup olmadıklarını değerlendirirler.
- ❖ Okuyacakları metin ile ilgili tahminde bulunurlar.
- ❖ Dikkatli okurlar, devamlı olarak okuma esnasında neyi dikkatli okuyacakları, neyi hızlı okuyacakları, neyi okumayacakları, neyi tekrardan okumaları gerektiği gibi konularda karar verirler.
- ❖ Okuma esnasında sorgulayarak anlamı inşa ederler.
- ❖ Bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını belirlemeye çalışırlar.
- ❖ Okuma materyalinden elde ettiklerini ön bilgileriyle karşılaştırır ve bütünleştirirler.

- ❖ Metnin yazarı, onun yazma biçimi, inançları, niyetleri ve sosyal çevresi hakkında düşünür ve çıkarımlar yaparlar.
- ❖ Okuduğu metni anlayıp anlamadığını izler, gerekirse okuma stratejilerinde değişiklikler yaparlar.
- ❖ Metnin özellikleri ve değeri hakkında değerlendirmeler yaparlar. Akıl ve duyu gibi çeşitli yönlerden tepkisini ortaya koyarlar.
- ❖ Farklı metin türlerini okurlar.
- ❖ Öyküleyici metinleri okurken hikâyenin geçtiği yer ve karakterleri zihninde canlandırır.
- ❖ Bilgilendirici metinleri okuduklarında sık sık okuduklarını gözden geçirir ve yapılandırır.
- ❖ Okuma öncesi, anı ve sonrası üzerinde düşünürler.

Klingner, Vaugh ve Boardman (2007, s. 3-4) de iyi okurların karmaşık bilgileri iyi organize ettikleri, okuma öncesi, esnasında ve sonrasında iyi geliştirilmiş beceri ve stratejileri kullandıklarını belirtmektedir. Araştırmacılara göre iyi okuyucuların kullandıkları stratejilerden bazıları şunlardır:

- ❖ Hızlı ve yanlışsız okuma
- ❖ Okuma için amaç belirleme
- ❖ Metnin yapısı ve organizasyonu ile ilgili not alma
- ❖ Okuma esnasında kendi anlamasını izleme ve kontrol etme
- ❖ Zihinsel imajlar oluşturma
- ❖ Daha sonra ne olacağı ile ilgili tahminlerde bulunma, bu tahminlerini ara ara kontrol etme, gerekirse tahminlerini gözden geçirip yenileme
- ❖ Konuyla ilgili ön bilgilerden yararlanmak ve bunları yeni öğrendikleriyle bütünleştirme
- ❖ Çıkarımlar yapma
- ❖ Zihinsel imajları kullanarak olay veya karakterler ile ilgili bilgileri hatırlama

Keene ve Zimmermann (2007)'a göre usta okurlar, anlamı elde etmek için metinle etkileşim içerisine girerler. Yapmış oldukları araştırmalarda usta okurların karakteristik bazı özelliklerini belirlerler. Araştırmacıların belirledikleri anlama süreçleri şu şekildedir:

1. Ön Bilgiler ile Bağlantı Kurma (Making Connections to Prior Knowledge): Özellikle okumaya başlamadan önce, öğrencilerin konuyla ilgili var olan bilgileri (şema) üzerinde düşündüren, bu bilgileri harekete geçirecek öğretimsel faaliyetler, okuma materyalleri zor olsa dahi etkin bir şekilde okumalarına yardımcı olacaklardır. Araştırmacılar okuduğunu anlama sürecinde ön bilgilerin önemli bir değişken olduğunu belirtirler. Yeni bilgileri anlamlı hale getirmek için önceki öğrenilenlerin aktif hale getirilmesi, geçmiş deneyimlerden istifade edilmesi gerekmektedir. Bu noktada ilgi, motivasyon ve okuma amacının da oluşturulması gerekmektedir. Özellikle okuduğu materyali anlamlandırmak için çaba sarf eden okurların yazarın ne söylediğini anlamlandırmaları için ön bilgileri iyi değerlendirmeleri gerekmektedir.

2. Soru Üretme, Sorgulama (Generating Questions): Öğrenme sırasında sorgulayıcı bilgi edinme aktiviteleri, kişiyi harekete geçiren son derece etkin kıvılcımlardır. Kişinin okuduğu metni sorgulaması, başkasının kendisine soru sormasından farklıdır. Öğrencinin, arkasına yaslanıp soru almaktan ziyade, kendi sorularını oluşturması, oluşturduğu sorular aracılığıyla yeni fikirlerle etkileşim içerisine girmesi ve soruları kullanarak metni anlamlandırmaya çalışması daha yararlıdır. Öğrenciler / okurlar sorgulama yaparak kendi gelişimlerini de gözden geçirmiş olurlar. Örneğin, “Bu akla uygun mu?” “Yanlış okuyup okumadığımı veya emin olmak için bir önceki paragrafı okumalı mıyım?” “Anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle çıkarabilir miyim?” “Metinde açıklığa kavuşmayan, anlaşılmayan bir bölüm kaldı mı?” ve benzeri sorular oluşturabiliriz.

3. Zihinsel Görüntüler Oluşturma (Creating Mental Images): Öğretimsel aktiviteler, yazarın metinde ifade ettiklerini zihninde canlandırmasına yardımcı olurlar. Okur ne zaman ki metni anlamlandırmak için zihnindeki görüntülerle meşgul olur, o zaman sanki kelimeler görünmez olur onun yerine beyindeki DVD çalışmaya başlar. Okur, yazarın kullanmış olduğu kelimelerin verdiği ipuçlarından hareketle muhayyilesinde oluşan görüntü ve deneyimleriyle metne yaklaşır. Eğer, okur metindeki ifadeleri, kelimeleri anlamakta zorlanırsa o zaman yazarın dile getirdiği düşünceleri anlamada, muhayyilesindeki bilgileri harekete geçirmede zorlanabilir.

4. Çıkarım Yapma (Making Inferences): Öğretimsel faaliyetler, öğrenciyi/ okura yazarın verdiği ipucu ve öğrencinin /okurun ön bilgilerini kullanmalarını sağlayarak metni tanıma, analiz etme ve anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Okur, gelişmiş çıkarımsal becerileri sayesinde yazar tarafından metne yerleştirilen bilgileri, ön bilgilerini etkin bir şekilde kullanarak anlam boşluklarını tamamlayarak metni anlamlandırır.

5. Önemli Bölümleri Belirleme (Determining Importance): Öğretimsel aktiviteler, öğrencilere arka plandaki bilgilere ve kavramlara odaklanmaları noktasında yardımcı olurlar. “Yazarın bakış açısı ne? Yazar bana bunu niçin söylüyor?” gibi sorularla metindeki önemli kısımları belirlemelerine katkı sağlar. Sınıf içi stratejilerle yapılan etkinlikler, öğrencilerin metin yapılarını anlamalarına, metinde önemli olanı belirleme noktasında olmazsa olmaz etkinliklerdir.

6. Sentezleme (Synthesizing): Materyalin özündeki anlamı çıkarmada öğretimsel etkinlikler büyük öneme sahiptir. Birleştirme ve sentezleme, anlamının zirve noktasıdır. Bu işlem için öğrenilenler arasında bağlantılar kurulmalı, soru üretmeli, çıkarımlar yapılmalı ve önemli bölümler tespit edilmelidir. Birleştirmenin yapısından kaynaklanan bu özelliklerinden dolayı birçok öğrenci bu süreçte zorlanmaktadır.

7. Okuduğunu İzleme ve Düzeltme Stratejilerini Uygulama (Monitoring Reading and Applying Fix- Up Strategies):Okur, okuma sürecinde okuduğunu anlama sürecinde anlayıp anlamadığını sürekli izlemelidir. Eğer anlayamadığı bir kelime veya bölüm olursa başka bir stratejiyi kullanarak karşılaştığı problemleri çözmelidir. Etkin okurlar, bilinmeyen kelimeler veya anlaşılmayan bölümler karşısına çıktığında duraklarlar ve anlamaya çalışırlar ya da anlamlandırmak için ek stratejiler kullanırlar. Etkin okurlar, “Ben okudum fakat anlayamadım.” diye söylemezler. Anlamak için mücadele ederler.

Sonuç olarak etkileşimli okuma için öğrencilerin yukarıda belirtilen stratejiler doğrultusunda metne yaklaşımları gerekmektedir. Çalışmamızda, ortaya konulan bu stratejiler Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli ve sosyal bilişsel etkileşimsel okuma yaklaşımına göre, bilgi ve becerilerin yapılandırılmasının okuyucu, metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunması da göz önünde bulundurularak ders planları hazırlanmış; metinler, etkinlikler ve eğitim ortamı da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Böyle bir öğretim programı ile öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri geliştirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denence test edilmiştir:

- ❖ Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği (okuma öncesi, sırası ve sonrası) *ön test* puanları kontrol edildiğinde, *son test* başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

YÖNTEM

Bu araştırma, yarı deneysel desenlerden “ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”e göre desenlenmiştir. Çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde etkileşimsel okumaya dayalı hazırlanan metinler ve geliştirilen etkinliklerin uygulanarak öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd., 2015). Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir (Ekiz, 2003, s. 93). Bu çalışmada Türkçe derslerinde etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Burada okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları bağımlı değişken iken; etkileşimsel okuma eğitimi ve mevcut öğretim bağımsız değişkenlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında, Ankara ili Kızılcahamam ilçesinde bulunan Orhangazi ve İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde 11 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler zaman zaman farklı özellikler (zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, ailenin yaşantısı vb.) taşıyabilirler. Bu farklılıklar araştırma sonuçlarını etkileyebilirler (Fraenkel, Hallen ve Hyun, 2012, s. 162). Seçkisiz örnekleme yöntemleri bu sorunu büyük bir oranda çözer. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bu yöntemlere göre örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralı söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2015). Ancak seçkisiz olmayan bir örnekleme çalışmak zorunda olan bir araştırmacı çalıştığı grupların hangi şekilde bir araya getirildiğini bilmediği için birtakım önlemler almalıdır. Bu gibi durumlara karşılaşılan araştırmacılar öncelikle çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna karar vermeli ve bu değişkenleri kontrol etmeye yönelik adımlar atmalıdır (Fraenkel vd., 2012, s. 162). İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması beklenir. Bu çalışmada, hazır gruplar üzerinden çalışma yapıldığından yarı deneysel desenlerden “ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”e göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Eşleştirilen gruplar

işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Araştırmada etkileşimsel okuma eğitiminin etkililiğini sınamak için Kızılcahamam Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu'nda bulunan 6.sınıf öğrencilerinden bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda etkileşimsel okuma modeline dayalı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grubundaki öğrenciler belirlenirken bazı ölçütlerden yararlanılmıştır. Bunlar; okuduğunu anlama ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği, okudukları kitap sayısı gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada kullanılan “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu” yarı deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	M	O1	(Etkileşimsel Okuma) X	O3
K (Kontrol)	M	O2	Mevcut Öğretim	O4

Çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre durumları incelendikten sonra, araştırmacının Orhangazi Ortaokulu'nda görev yapmasından dolayı deney grubu Orhangazi Ortaokulu'nda okuyan 6. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. İmam Hatip Ortaokulu'nda okuyan 6. sınıflar ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” araştırmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliğini sağlamak amacıyla ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin herhangi bir metni kavramak için okuma öncesinde planlama, okuma sırasında düzenleme ve okuma sonrasında ise değerlendirme stratejiler ile ilgili bilişsel farkındalıklarını ölçmek için Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” araştırmacının izni ile kullanılmıştır.

Okuma stratejilerini bir ölçek haline getirmek için ilk önce literatür taranmış ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak bilinçli okurların okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme sürecinde kullanabilecekleri 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Konu alanı uzmanı beş kişinin değerlendirmesi sonunda havuzdaki madde sayısı 33'e düşürülerek likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. İlköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ölçeğin ön uygulaması yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, düzenli çalışmayan bazı maddeler düzeltildikten sonra ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine tekrar uygulanmıştır. Birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenen madde8 ile madde20 işlevsel olarak aynı okuma stratejisi olduğu görülmüş, faktör yükü daha düşük olan madde8'in ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için tekrar uzman görüşü alınarak güvenilirliğini test etmek için ikinci kez doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Karatay, 2009).

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin yapı geçerliliği çalışması için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen parametre tahminleri incelendiğinde Faktör 1 ($\lambda = ,26- ,54$), Faktör 2 ($\lambda = ,20- ,57$) ve Faktör 3'e ait ($\lambda = ,39- ,54$) maddeler ve faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ait iç tutarlılık katsayıları aracılığıyla

incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına ait sonuçlar incelendiği her eğitim düzeyindeki öğrenciler de ölçeğin tüm faktörleri ve toplamı için .50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Okuma stratejileri ölçeğinin madde analizleri düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt / üst % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri incelenmesi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .35- .54 arasında bulunduğu görülmüştür. % 27'lik alt-üst grup madde puanları arasındaki farkların t587 değerlerinin 9,364 ($p < .000$) ile 23, 389 ($p < .000$) arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir (Karatay, 2009, s. 58- 80).

Yapılan bu çalışma ile ön test sonuçlarından elde edilen veriler üzerinde yapılan hesaplamada ölçeğin güvenilirlik katsayısı ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Ön test Güvenirlik Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
<i>Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	32	0,887
Okuma Öncesi (Planlama) Stratejileri	9	0,648
Okuma Sırası (Düzenleme) Stratejileri	14	0,667
Okuma Sonrası (Değerlendirme) Stratejileri	9	0,803

Kişisel Bilgi Toplama Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için kişisel bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin cinsiyeti, ailelerin gelir düzeyleri, kardeş sayıları, anne babaların eğitim durumları hakkında bilgi almaya dönük sorulardan oluşmaktadır.

Okuduğunu Anlama Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için okuduğunu anlama ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından okuduğunu anlamayı ölçmek için dört test kullanılmıştır. Bu testlerden ikisi bilgilendirici diğer ikisi de öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama seviyesini ölçmek üzere hazırlanmıştır.

Okuma Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için okuma tutum ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçebilmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen "Okuma Tutum Ölçeği"ne ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, her iki grubun öğrencisine de "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanlar ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi sona erdiğinde de ön test olarak uygulanan ölçekler ikinci aşamada tekrar deney ve kontrol grubuna uygulanıp elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın hedefine yönelik olarak hazırlanan tüm veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar kullanılan ölçeklerin geçerlilik çalışmalarına uygun olarak

skorlandırılmış ve ölçek ve alt boyutlarının skorları hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ile anket sorularına verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Ön test ve son test sonucunda elde edilen skorların deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında bağımsız gruplarda t testi, deney ve kontrol gruplarında ön test-son test karşılaştırması ise bağımlı gruplarda t testi ile incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için güvenilirlik analizi yapılmış ve cronbach alfa katsayısı elde edilmiştir. Yapılan analizler %95 güven düzeyinde yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ortaokul 6.sınıf Türkçe derslerinde, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel uygulamada yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve gruplar karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denencesi "Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır." cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

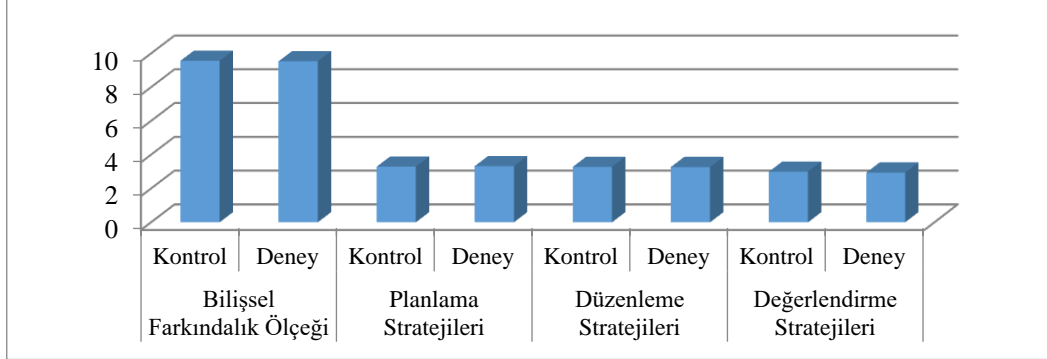
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ve alt boyutları için ön test sonuçlarının kontrol ve deney grubuna göre ortalamaları ile bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanlarının Dağılımı

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Bilişsel Farkındalık	Kontrol	30	9,56	1,77	0,083	0,934
	Deney	30	9,53	1,18		
Planlama Stratejileri	Kontrol	30	3,29	0,62	-0,240	0,811
	Deney	30	3,32	0,43		
Düzenleme Stratejileri	Kontrol	30	3,28	0,55	0,087	0,931
	Deney	30	3,27	0,32		
Değerlendirme Stratejileri	Kontrol	30	3,00	0,70	0,335	0,739
	Deney	30	2,94	0,58		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ve planlama stratejileri, düzenleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri ön test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).



Şekil 1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik de incelendiğinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ve planlama stratejileri, düzenleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri ön test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği gözlenmektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ve alt boyutları için son test sonuçlarının kontrol ve deney grubuna göre ortalamaları ile bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

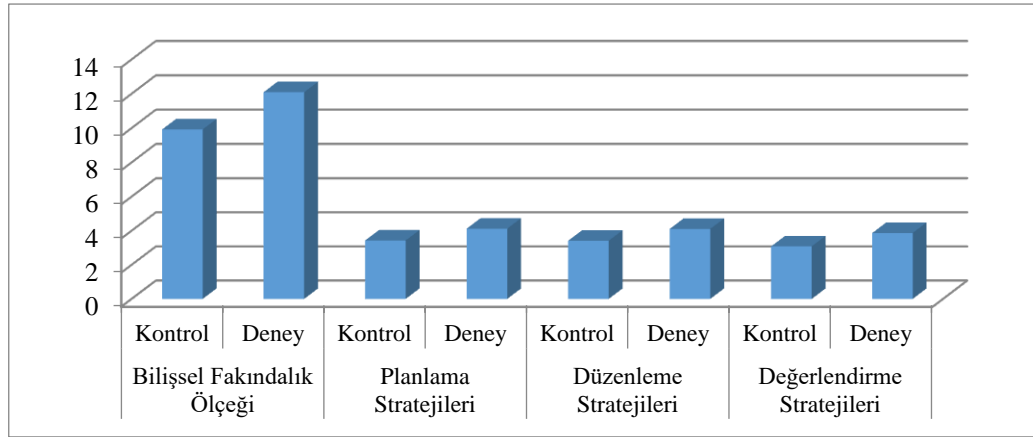
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Son Test Puanlarının Dağılımı

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P	
Bilişsel Farkındalık	Kontrol	30	9,92	1,60	-6,058	0,000*
	Deney	30	12,09	1,14		
Planlama Stratejileri	Kontrol	30	3,43	0,53	-5,697	0,000*
	Deney	30	4,12	0,40		
Düzenleme Stratejileri	Kontrol	30	3,41	0,52	-6,117	0,000*
	Deney	30	4,10	0,33		
Değerlendirme Stratejileri	Kontrol	30	3,08	0,65	-5,381	0,000*
	Deney	30	3,87	0,47		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile planlama stratejileri, düzenleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri son test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Kontrol grubunun bilişsel farkındalık ölçeği geneli 9,92; planlama stratejileri ortalaması 3,43; düzenleme stratejileri ortalamaları 3,41; değerlendirme stratejileri ortalamaları ise 3,08'dir. Deney grubunun bilişsel farkındalık ölçeği geneli 12,09; planlama stratejileri ortalaması 4,12; düzenleme stratejileri ortalamaları 4,10;

değerlendirme stratejileri ortalamaları ise 3,87'dir. Deney grubu ortalamaları kontrol grubu ortalamalarından anlamlı derecede daha büyüktür ($p < 0,05$). Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmada mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik de incelendiğinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile planlama stratejileri, düzenleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri son test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Eldeki verilere bakılarak, uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının bilişsel farkındalık üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

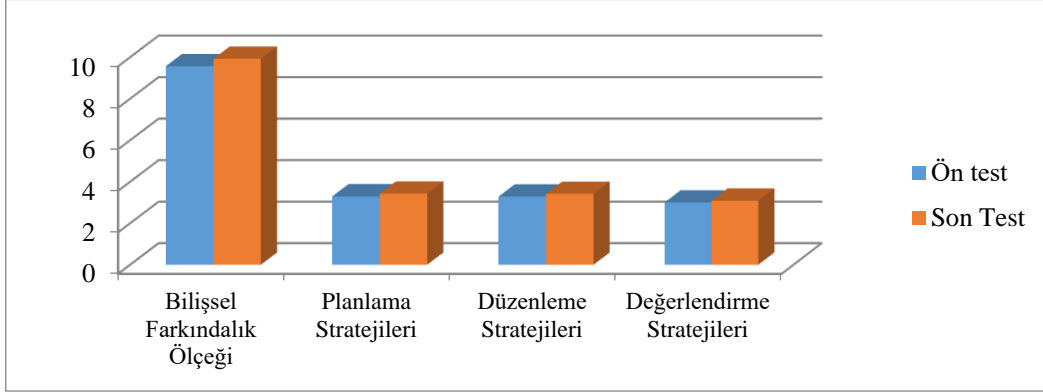
Kontrol grubu okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		T	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Bilişsel Farkındalık	9,56	1,77	9,92	1,60	-7,252	0,000*
Planlama Stratejileri	3,29	0,62	3,43	0,53	-6,928	0,000*
Düzenleme Stratejileri	3,28	0,55	3,41	0,52	-5,274	0,000*
Değerlendirme Stratejileri	3,00	0,70	3,08	0,65	-4,160	0,000*

* $p < 0,05$

Bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; bilişsel farkındalık ölçeği ön test ortalaması 9,56, son test ortalaması 9,92; planlama stratejileri ön test ortalaması 3,29; son test ortalaması 3,43; düzenleme stratejileri ön test ortalaması 3,28; son test ortalaması 3,41'dir. Değerlendirme stratejileri ön test puanı ortalaması 3 iken, son test ortalaması ise 3,08'dir. Bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri son test ortalamaları ön test ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$).



Şekil 3. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık olduğu gözlenmektedir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile alt boyutları ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

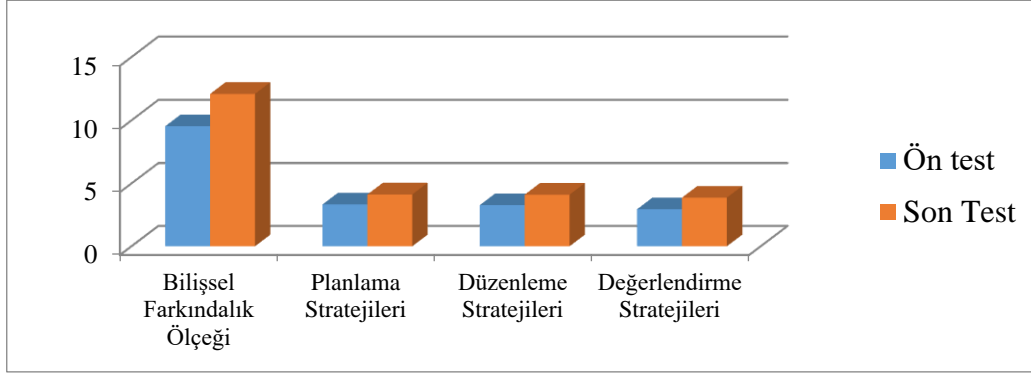
Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		t	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Bilişsel Farkındalık	9,53	1,18	12,09	1,14	-10,449	0,000*
Planlama Stratejileri	3,32	0,43	4,12	0,40	-8,046	0,000*
Düzenleme Stratejileri	3,27	0,32	4,10	0,33	-13,229	0,000*
Değerlendirme Stratejileri	2,94	0,58	3,87	0,47	-9,160	0,000*

* $p<0,05$

Bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre bilişsel farkındalık ölçeği geneli ön test puanı ön test ortalaması 9,53; son test ortalaması 12,09; planlama stratejileri ön test

ortalaması 3,32; son test ortalaması 4,12; düzenleme stratejileri ön test ortalaması 3,27; son test ortalaması 4,10'dur. Değerlendirme stratejileri ön test puanı ortalaması 2,94 iken, son test ortalaması ise 3,87'dir. Bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri son test ortalamaları ön test ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir ($p < 0,05$). Araştırma bulgularına göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık kazandırmada uygulanan programın etkili olduğu ifade edilebilir.



Şekil 4. Deney grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği geneli ile alt boyutları ön test-son test ortalamaları karşılaştırıldığında son test ortalamaları ön test ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Eldeki verilerden hareketle etkileşimsel okumaya dayalı Türkçe öğretiminin bilişsel farkındalık becerisi kazandırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalıkları becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretimin öğrencilerin bilişsel farkındalıkları becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2014a; Buehl, 2008; Grabe, 1990; Guthrie, 2002; Güneş, 2014a; Kuzu, 2003; Manzo & Manzo, 2001; Ruiz, 2015; Rumelhart, 1977; Shahnazari & Dabahhi, 2014; Ülper, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Alanyazın tarandığında ülkemizde ana dili öğretiminde etkileşimsel okuma modeli üzerine pek fazla çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Kuzu (2003), "Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışmayı üniversite düzeyindeki öğrencilerle 10 haftalık bir deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile eğitimbilimsel ve dilbilimsel veriler ışığında Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma, anlama, yorumlama sürecine katkıda bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen istatistik verileri bakıldığında etkileşimsel okuma öğretimin deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okuma öğretiminde, etkileşimsel modele uygun olarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin

“kavrama”, “uygulama” ve “okuduğunu anlama toplam” erişimi ortalamaları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama”, “uygulama” ve “toplam” erişimi ortalaması arasında etkileşimsel model grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kuzu (2003)’nin çalışmasından elde edilen veriler, çalışmamızın verilerini destekler mahiyettedir. Çalışmamızın sonucunda elde edilen istatistik veriler ve öğrenciler ile yapılan görüşmelere bakıldığında öğrencilerin okuma sürecine aktif olarak katıldıkları, yapılan çalışmanın okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Yurt dışındaki etkileşimsel okuma çalışmalarına bakıldığında daha çok ikinci dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaları görmekteyiz (Carrell, Devine, & Eskey, 1990). Bunun yanı sıra etkileşimsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini temel alan çalışmalar da mevcuttur. Ruiz (2015), tarafından etkileşimsel okuma stratejilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimsel okuma stratejilerine dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Uygulanan etkileşimsel okuma programında tahmin etme, zihinde canlandırma, metni sorgulama gibi stratejiler kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle de geleneksel öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ön testte kontrol grubundaki öğrencilerden düşük olmasına rağmen son testte kontrol grubuna göre önemli bir puan artışı gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte aldığı puanlarda ise fazla bir değişim yaşanmamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler etkileşimli okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Kullanılan okuma öncesi (tahmin etme...vb), okuma sırası (gözden geçirme...vb) ve okuma sonrası (okuma materyali ile ilgili sorulara cevap verme... vb) gibi etkileşimli okuma stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, çalışmamızın verilerini desteklemektedir. Etkileşimsel okuma eğitimine katılan öğrenciler, geleneksel öğretim ile ders işleyen öğrencilere göre daha fazla puan almışlardır. Drakeford (2000), tarafından yapılan araştırma ise karşılıklı öğretim ile ilişkilendirilmiş etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarının uygulanmasına dayalı üç durum çalışması üzerine tasarlanmıştır. Çalışmaya yükseköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmanın üç amacı vardır. Birincisi yükseköğretim fakültesinin okuma anlama öğretim metotlarını belirlemek ve bunların kullanım derecesini belirlemek, ikincisi öğrencilerin etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarıyla bilgiyi elde etmeleri ile bu metotların uygulanışı arasındaki ilişkiyi incelemek, üçüncüsü ise etkileşimsel okuma anlama metotlarının okuduğunu anlama ve öğrenci performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Veriler, yapılan gözlem ve araştırma ile fakülte ve öğrencilerden toplanmıştır. Öğretim üyelerinin kullandıkları ders notları, stratejilerini kullandığı derslerin ses bantları, sınıf içi dokümanlar ve öğretmen tarafından oluşturulan testler ile bu veriler toplanmıştır. Uygulanan test sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de yükseköğretimde etkileşimsel öğretimin bazı yönleri uygulanırken etkileşimsel öğretiminin bütün yönleriyle kullanılmadığı da ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler deney öncesi, sırası ve sonrasında yeni öğretim metotlarına istekli olmuşlardır. Yapılan etkileşimli okuma anlama öğretimi programının sınıf içi performans ve okuduğunu anlama test sonuçlarına çok büyük bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Drakeford, 2000; Kuzu, 2003; Ruiz, 2015), alanda yapılan çalışmalardan elde edilen veriler çalışmamızı desteklediği görülmektedir. Yapılan çalışmalar da, okuma stratejileri öğretiminin ve sınıf içinde uygulanmasının okuma becerisi üzerine etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda da okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere etkileşimsel okuma

modeline işlerlik kazandıracak okuma stratejileri kullanılmıştır. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test son test verileri karşılaştırıldığında bu sonuçlara ulaşmak mümkündür. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda kontrol grubu öğrencilerinin de bilişsel farkındalık son test puanlarının ön test puanlarına göre biraz arttığı görülmektedir. Ama deney grubu öğrencileriyle kıyaslandığında, deney grubu öğrencilerindeki puan artışı kontrol grubundaki öğrencilere göre oldukça yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Gelen (2003), yaptığı araştırmada uygulanan BFOA stratejisinin Türkçe dersinde, bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini olumlu yönde artırdığını saptamıştır. Burns (1994), yaptığı çalışmada K-W-L okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerindeki etkisini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol gruplu iki ortaokulda çalışma yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile bilgilendirici metinler üzerinde K-W-L stratejileri ile öğretim yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile ise geleneksel öğretim metotları ile bilgilendirici metinler üzerinde öğretim yapılmıştır. Uygulanan K-W-L stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu yalnız okuma tutumları üzerinde çok önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Epçaçan (2008), “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı çalışmasında, İTS (İşbirlikli Öğrenme-Tartışma- Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin-İnceleme- Örgütlenme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde daha etkili oldukları saptanmıştır. Okuma stratejilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma da Temizkan (2007) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma ile okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 25, 83 iken bu değer deney sonrasında 38,25 düzeyinde gerçekleşmiştir. Okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu saptanmıştır. Kanmaz (2012) ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. İstatistik verilere göre deney grubunda uygulanan İSOAT okuma stratejisinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve bilişsel farkındalık üzerindeki etkisi bakımından kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile öğrenciler çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışırlar (Akyol, 2014a). Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşmektedir. Öğrenciler okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğretmen, metin ve arkadaşları ile sürekli etkileşim içerisine girmektedirler. Bilişsel düşünme süreçlerini etkin olarak kullanmaktadırlar. Etkileşimsel okuma anlayışına göre okuyucu okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemler yapmaktadır. Okuma öncesinde (metni tekrar gözden geçirme, içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma, kendine sorular sorarak ön bilgilerini harekete geçirme), okuma sırasında (not alma, anlaşılması zor yerleri bağlamdan tahmin etme veya önemli kısımları kendi sözcükleriyle özetleme, altını çizme), okuma sonrasında (genel olarak metni tekrar

gözden geçirme, özetleme, başkalarıyla tartışma, tahminlerinin ne kadarının karşılandığını sorgulama, metnin kavram haritasını çıkarma) ve okuma süresinin tamamında K-W-L (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?), BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme), işbirlikçi stratejik okuma gibi birtakım okuma öğrenme strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmek, öğrenme süreci ile bilişsel farkındalık edinmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan bu etkileşimsel okuma öğretimi programının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği elde edilen istatistik veriler ve öğrencilerin okuma programı ile ilgili görüşleri göstermektedir. Uygulanan bu program ile öğrencilerin derse olan ilgisi artmıştır.

Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu taşımayacak kadar edilgin, bağımsız düşünme ve bağımsız hareket edemeyecek kadar da pasif bir konumdadırlar. Oysaki günümüzde beklenen öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergileyen öğrencilerin varlığıdır. Etkin öğrenmede öğrenciler; birbirleriyle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için araştırır, düşünür ve keşfederler (Açıkgöz, 2011, s. 39). Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programı ile öğrenciler metin, ortam ve yazar ile etkileşim içerisine girmişler; Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli'nin uygulamasıyla da öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olmuşlardır. Uygulanan program ile öğrencilerin metinlere karşı stratejik yaklaşması ve bilinçli eylemlerde bulunmaları için çalışmalar yürütülmüştür. Alanda yapılan diğer deneysel çalışmalar da müdahalede bulunulan okuma ve öğrenme stratejilerinin okumanın niteliğini geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışına göre olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Belet (2005) tarafından gerçekleştirilen "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmada öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritaları kullanılmıştır. Çalışmanın yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Razi (2010) da üniversite düzeyinde bilişüstü okuma stratejilerinin okuma başarısı ve bilişüstü stratejiler üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmadan elde edilen verilere bakıldığında biliş üstü okuma stratejileriyle uygulanan okuma programının geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli bir biçimde artırdığı görülmektedir. Çakıroğlu (2007), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisini incelemiştir. Yapılan deneysel çalışmada üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama erişimi düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlarla çalışmamızdan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Uygulanan stratejilerin okuma becerisi üzerine etkili olduğu görülmektedir.

Alanda yapılan diğer pek çok çalışmada da (Emiroğlu, 2014; Karabay, 2012; Karasu, 2013; Kuşdemir, 2014; Özyılmaz, 2010; Tuna, 2016; Sulak, 2014; Uyar, 2015) uygulanan öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu da gösteriyor ki bu tür strateji, yöntem ve tekniklerin ders ortamında kullanılması öğrenmenin niteliğini artıracaktır.

Sonuç olarak araştırmamızda ve araştırmayı destekleyen araştırmalarda etkileşimli ve eleştirel strateji, yöntem ve tekniklerin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerileri olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumlarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Uygulanan etkileşimsel öğretim ve öğrenme çalışmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine

katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Uygulanan programın etkililiğini ortaya koymak için farklı sınıf düzeylerinde deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin sınıf ortamında programı nasıl kullandıkları incelenebilir. Yapılan araştırma, haftada işlenen altı saatlik Türkçe dersi ve yaklaşık on bir haftalık süreyle sınırlıdır. Bu süre zarfında sadece okuma becerisi üzerine deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Haftalık uygulama saati düşürülerek daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada birçok okuma ve öğrenme stratejisinden yararlanılmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı gruplar üzerinde bu stratejilerden bir veya birkaçı (KWL, BDA, metin kodlama vb.) üzerinde çalışılabilir. Her stratejinin öğrenme üzerine etkisi araştırılabilir.

Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamında bilişsel farkındalık öğretimi yapılandırılmış uygulama etkinlikleri yoluyla gerçekleştirmelidirler. Çalışmada kullanılan ders planları, metin ve etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Araştırmacı sesli düşünme stratejisini kullanarak, okuma stratejilerinin nerde nasıl kullanılacağını rehberlik ederek öğretmiştir. Daha sonra ise öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Bu şekilde öğrencilere bilişsel farkındalık öğretimi yapılabilir. Etkileşimsel yaklaşıma göre okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu- metin- sosyal ortam etkileşimine bağlıdır. Oluşturulan öğrenme ortamında öğrencinin kendini rahatça ifade etmesine imkân tanınmalıdır. Öğrencinin öğretmen, metin (yazar) ve akranlarıyla etkileşim içerisine girmesi için rehberlik yapılmalıdır. Yapılan çalışmada içe kapanık, kendini ifade etmekte sıkıntı çeken öğrencilerin grup çalışmalarında diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Sınıf içi yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin böyle öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için uygun ortamları düzenlemesi gerekmektedir. Onları, grup çalışmalarına etkin bir şekilde katılmaları için cesaretlendirmeleri gerekir. Yapılan çalışmada metinlerin öğretiminde birtakım grafiklerden oluşan stratejilerden (hikâye yüzü, hikâye haritası, kavram haritaları, balık kılıcı vb.) yararlanılmıştır. Grafiklerin kullanımının önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri önemli bilgiler üzerinde yoğunlaştırmada etkili olduğu görülmüştür. Grafik örgütlemelerin bilgileri düzenli bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf içi yapılacak çalışmalarda grafik organize edicilerden yararlanabilir. Yapılan çalışmada, etkileşimsel okuma öğretimi okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı bir program çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Her aşamada nasıl hareket edilmesi gerektiği, hangi okuma stratejilerinin kullanılacağı aşamalı sorumluluk aktarım modeli çerçevesinde öğretilmiştir. Uygulanan programın, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde öğrencilerin metin, öğretmen ve arkadaşlarıyla nasıl etkileşim içerisine gireceği bu yolla öğretilir. Öğrencilerde görülen okuma ve anlama sorunları izlenmeli ve bu sorunları gidermek için onlara rehberlik yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Eğitim.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu.
- Akdur, T.E. (1996). *Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward physics, attitude toward concept mapping and metacognitive skills at high school level*. Master's Thesis, Middle East Technical University (METU) The Institute of Sciences, Ankara.
- Akyol, H. (2014a). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2014b). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Best, R.M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: the role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-83.
- Buehl, D. (2008). *Classroom strategies for interactive learning*. USA: International Reading Association.
- Burns, P. M. (1994). *The effect of the K —W—L reading strategy on fifth graders' reading comprehension and reading attitude*. Doctoral Dissertation, Temple University, United States.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carrell, P. L. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*(pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University.
- Cox, B. (1997). The rediscovery of the active learner in adaptive contexts: A developmental-historical analysis of transfer of training. *Educational Psychologist*, 32, 41- 55.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çelik, J. (1998). Dil öğretiminde okuma- anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 107-115.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diken, R.B. (1993). *A case study of six EFL freshman readers: Overview of Metacognitive Ability in Reading*. Master's Thesis, Bilkent University The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 11(4)*, 2021- 2043.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231- 242.
- Epçapan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*(pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University.
- Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8'th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Psychology*, 60, 517-529.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Grabe, W. (1990). Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*(pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University.
- Guthrie, J. T. (2002). *Engagement and motivation in reading, Handbook of reading research*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the Classroom: Examining Theory and Practice, *Pedagogy*,(3), (1), 109-113.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2014b). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay(Ed.), *Türkçe Öğretimi* (s. 221-264). Ankara: Pegem.
- Katims, D.S.,& Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol:41, Issue:2, 116-124.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Keene, E. O.,& Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction (2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keskin, H.K. ve Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 1-12.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 No:1, 55-77.
- Maitland, L.E. (2001). Ideas in practice: Self-regulation and metacognition in the reading lab, *Journal of Developmental Education*,(24), (2), 26-32.
- Manning, B.H.,& Payne, B.D. (1996). *Self-talk for teacher and Student: Metacognition Strategies for Personal and Classroom Use*, USA: Allyn and Bacon.
- Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content area literacy interactive teaching for active learning*. United States of America: John Wiley & Sons.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001)*, Ankara:MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- MEB-EARGED. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2013). *PISA 2012 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB(2016). *PISA 2015 projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB-Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes. National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of NewWorld Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Bahar M. (2013). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. M. Özbay (Ed.) *Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler*. (s. 171- 188)Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Palincsar, A.S.,& Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, (25), (4), 211-225.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rand Reading Study Group (2002) Reading for understanding. *The Report Was Prepared For The Office Of Educational Research And Improvement (OERI)*, U.S. Department Of Education. www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: a quantitative study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix Educational Technology, United States.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance, Volume 4*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shahnazari, M. T.,& Dabaghi, A. (2014). A critical overview of models of reading comprehension with a focus on cognitive aspects. *IJRELT*, Vol 1 - Winter, No. 3, 7-19.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tunçman, N. (1994). *Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East*

- Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts.* Master's Thesis, Bilkent University The Institute of Humanities and Letters, Ankara.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and Learning Across the Curriculum.* Pearson Education: Boston.
- Vaidya, S.R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, (120), (1), 186-190.
- Verhoeven, L. & Snow, C.E. (Editors). (2001). *Motivation and reading: Cultural and social perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. *Advances in text comprehension: Model, process and development. Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci veli görüşleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.