



**SORU-CEVAP İLİŞKİSİ STRATEJİSİ ÖĞRETİMİNİN DÖRDÜNCÜ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE SORU
SORMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Mehmet Can

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet

Soyadı : CAN

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf
Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Teaching Question-Answer Relationship Strategy on
Fourth Grade Students' Reading Comprehension and Questioning
Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Can

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet CAN tarafından hazırlanan “Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Özlem BAŞ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Seyit ATEŞ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 05/07/2024

Bu tezin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Varlığıyla başkasına ihtiyaç duyurmayana...

Mehmet CAN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sonrasında verdiğim uzun süreli araya rağmen benden desteklerini esirgemeyen ve her yılgnlığa düştüğümde sınırsız desteğini yanımda hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ hocama sonsuz minnetlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sırasında ve tez aşamasında her zaman desteğini sunan ayrıca öğrencisi olma şerefine nail olduğum için kendimi şanslı hissettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL’a teşekkürlerimi sunarım.

Hem doktora eğitim hayatımda hem de tez döneminde benden katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım; Prof. Dr. Seyit ATEŞ ve Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince benden desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Adnan ALTUN, Prof. Dr. Fatih AYDIN ve Prof. Dr. Kaya YILDIZ’a, özellikle istatistiksel konularda sürekli desteğini gördüğüm Prof. Dr. Hakan YAMAN’a minnetlerimi sunarım.

Son olarak eğitim hayatımın her aşamasında desteğini gördüğüm kıymetli eşime ve kendilerinden vakit çaldığım canım kızlarıma sabırlarımdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet CAN

**SORU-CEVAP İLİŞKİSİ STRATEJİSİ ÖĞRETİMİNİN DÖRDÜNCÜ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE SORU
SORMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Mehmet Can

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2024

ÖZ

Araştırmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerine Soru Cevap İlişkisi stratejisinin öğretiminin bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve soru sorma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, daha önceden oluşturulmuş olunan gruplarla çalışma yapıldığı için nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçeye bağlı iki farklı ilkokulda öğrenimlerine devam eden üç farklı sınıfta öğrenim gören 87 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci gruplarından ikisi deney ve biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Birinci deney grubu 28, ikinci deney grubu 29, kontrol grubu ise 30 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci deney grubunda uygulayıcı olarak araştırmacı, ikinci deney ve kontrol gruplarında ise uygulayıcı olarak kendi sınıf öğretmenleri görev almışlardır. Araştırmada ön ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Okuduğunu Anlama Testi’ kullanılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin soru sorma becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek için “Soru Oluşturma Formu” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Soru oluşturma formu ile elde edilen veriler ise, soru sınıflandırmalarının her biri birer tema olarak kabul edilerek yorumlanmıştır. Uygulama süreci biri hazırlık olmak üzere 12 hafta boyunca devam etmiştir. Bu süre içerisinde soru cevap ilişkisi stratejisi ile deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve soru

oluşturma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testler incelendiğinde soru cevap ilişkisi stratejisinin dördüncü sınıf ğrencilerinin hem okuduğunu anlama hem de soru oluşturma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca grup içi değerlendirmelere bakıldığında Soru Cevap İlişkileri stratejisinin aynı olumlu katkıyı hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde de sağladığı görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Soru-cevap ilişkisi stratejisi, okuduğunu anlama, soru oluşturma, metin türleri, doğrudan ğretim

Sayfa Adedi : xix + 138

Danışman : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

**THE EFFECT OF TEACHING QUESTION-ANSWER
RELATIONSHIP STRATEGY ON FOURTH GRADE STUDENTS'
READING COMPREHENSION AND QUESTIONING LEVELS**

(Ph.D Thesis)

Mehmet Can

GAZİ UNİVERSTY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2024

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of teaching the Question-Answer Relationship strategy to fourth-grade students on their reading comprehension and question-asking skills. Since the study was conducted with previously formed groups, a quasi-experimental design was preferred among quantitative research methods. The study group of the study consisted of 87 students studying in three different classes in two different primary schools in the central district of Bolu province in the 2022-2023 academic year. Two of the student groups were determined as the experimental and one as the control group. The first experimental group consisted of 28 students, the second experimental group consisted of 29 students, the control group consisted of 30 students. The researcher served in the first experimental group, their own classroom teachers as the implementers in the second experimental and control groups. The 'Reading Comprehension Test' prepared by the researcher was used as the pre- and post-test in the study. In addition, the "Question Form" was used to determine the change in the students'

question-asking skills. The data obtained from the reading comprehension test were analyzed with the help of the SPSS 21 package program. The data obtained with the question generation form were interpreted by accepting each of the question classifications as a theme. The application process continued for 12 weeks, one of which was preparation. During this period, the question-answer relationship strategy was used to develop the reading comprehension and question generation skills of the students in the experimental groups. When the post-tests conducted after the application were examined, it was seen that the question-answer relationship strategy made a positive contribution to the development of both the reading comprehension and question generation skills of the fourth-grade students. In addition, when the in-group evaluations were examined, it was seen that the Question-Answer Relations strategy made the same positive contribution to both narrative and informative texts.

Key Words : Question-answer association strategy, reading comprehension, question generation, text types, explicit instruction

Page Number : xix + 138

Supervisor : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okuma	11
2.2. Anlama	13
2.3. Anlama Düzeyleri.....	15
2.3.1. Basit Anlama	15
2.3.2. Çıkarımsal Anlama	16
2.4. Anlama Stratejileri.....	16
2.4.1. Anlamayı İzleme Stratejisi	19
2.4.2. İşbirlikli Öğrenme Stratejisi	19
2.4.3. Grafik ve Anlamsal Düzenleyiciler Kullanma Stratejisi	19
2.4.4. Metin Yapısı Stratejisi	20
2.4.5. Özetleme Stratejisi	20
2.4.6. Çoklu Stratejiler Kullanma Stratejisi	21
2.4.7. Soru Oluşturma Stratejisi	21
2.4.8. Soru Cevap Stratejisi	22
2.4.8.1. Soru Cevap İlişkisi Stratejisi.....	22
2.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi.....	25
2.5.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Örtük (Dolaylı) Öğretimi	26
2.5.2. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Açık (Doğrudan) Öğretimi.....	26
2.6. Soru Taksonomileri.....	28
2.6.1. Bilişsel Süreçleri Dikkate Alan Sınıflandırmalar	29
2.6.1.1. Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Sınıflandırması.....	29
2.6.1.2. Barret'in (1968) Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar Sınıflandırması..	30
2.6.1.3. Day ve Park'ın (2005) Sınıflandırması.....	31
2.6.1.4. Öğrenme Çıktılarının Yapısı (SOLO) Sınıflandırması	32
2.6.1.5. Ulusal Düzeyde Yapılan Uygulamalarda Kullanılan Soru Sınıflandırmaları.....	33

2.6.1.5.1. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ..	33
2.6.1.5.2. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı.....	34
2.6.1.6. Uluslararası Düzeyde Yapılan Uygulamalarda Kullanılan Soru Sınıflandırmaları.....	34
2.6.1.6.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 34	
2.6.1.6.2. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)	35
2.6.2. Cevabın Kaynağını Dikkate Alan Sınıflandırmalar	36
2.7. Metin Türleri	37
2.7.1. Hikâye Edici Metin	38
2.7.1.1. Olay.....	38
2.7.1.2. Kurgu	39
2.7.1.3. Çatışma	39
2.7.1.4. Karakter	39
2.7.1.5. Sahne	40
2.7.1.6. Zaman.....	40
2.7.2. Bilgilendirici Metin	40
2.8. İlgili Araştırmalar	41
2.8.1. Yurt İçi Araştırmalar	41
2.8.2. Yurt Dışı Araştırmalar	49
BÖLÜM III	56
YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Katılımcılar	57
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi	60
3.3.1.1. Metinlerin Belirlenmesi	61
3.3.1.2. Soruların Oluşturulması	62
3.3.1.3. Sorular İçin Uzman Değerlendirmesi	62

3.3.1.4. Anlama Testinin Pilot Uygulaması.....	62
3.3.1.5. Testin Güvenirlik Analizi	67
3.3.2. Soru Düzeyi Belirleme Formu.....	68
3.4. Veri Toplama Süreci	68
3.5. Verilerin Analizi	68
3.6. Pilot Uygulama	69
3.7. Uygulama Süreci	70
3.7.1. Hazırlık Aşaması	70
3.7.1.1. Metinlerin belirlenmesi	70
3.7.1.2. Etkinlik kâğıtlarının hazırlanması	72
3.7.1.3. Planların oluşturulması	72
3.7.1.4. İkinci Deney Grubu Öğretmeninin Belirlenmesi ve Bilgilendirilmesi	73
3.7.2. Uygulama Aşaması.....	73
BÖLÜM IV	75
BULGULAR	75
4.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular.....	75
4.1.1. Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular.....	75
4.1.1.1. Hikâye Edici Metinlerde Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	75
4.1.1.2. Hikâye edici metinlerde ikinci deney grubu öğrencilerinin ön test son test başarı durumlarına yönelik bulgular	76
4.1.1.3. Hikâye Edici Metinlerde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	77
4.1.1.4. Hikâye Edici Metinlerde Grupların Toplam Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	77
4.1.2. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular.....	78

4.1.2.1. Bilgilendirici Metinlerde Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	79
4.1.2.2. Bilgilendirici Metinlerde İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	79
4.1.2.3. Bilgilendirici Metinlerde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	80
4.1.2.4. Bilgilendirici Metinlerde Grupların Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	80
4.1.3. Testin Genelinden Elde Edilen Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular.....	81
4.1.3.1. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	81
4.1.3.2. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	82
4.1.3.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular	82
4.1.3.4. Testin Genelinde grupların son test başarı durumlarına yönelik bulgular.....	83
4.2. Soru Oluşturma Becerisine Yönelik Bulgular	84
4.2.1. Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerilerine Yönelik Bulgular	84
4.2.2. Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Yönelik Bulgular ...	85
BÖLÜM V	87
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Öneriler	93
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	112
EK 1. Anlama Testi Metinleri ile İlgili Uzman Görüşü Formu	113
EK 2. Okuduğunu Anlama Testi	114

EK 3. Soru Düzeyi Belirleme Formu (Hikâye Edici)	121
EK 4. Soru Düzeyi Belirleme Formu (Bilgilendirici)	123
EK 5. Uygulama Metinleri ile İlgili Uzman Görüşü Formu.....	124
EK 6. Etkinlik Planı (Bireysel Değerlendirme)	125
EK 7. Etkinlik Planı (Akran Değerlendirme).....	127
EK 9. Uygulama Genel Planı.....	130
EK 10. Ders Planı	132
EK 11. Etik Kurul İzni.....	135



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>NRP’de Yer Alan Stratejiler ve Kullanılma Sayıları</i>	18
Tablo 2. <i>Türkiye 2001 ve 2021 PIRLS Uygulama sonuçları</i>	36
Tablo 3. <i>Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler</i>	58
Tablo 4. <i>Grupların Hikâye Edici Metin Ön test Analiz Sonuçları</i>	59
Tablo 5. <i>Grupların Bilgilendirici Metin Ön test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	59
Tablo 6. <i>Grupların Toplam Ön test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 7. <i>Metinlere İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları</i>	61
Tablo 8. <i>Madde Analiz Tablosu</i>	64
Tablo 9. <i>Madde Toplam İstatistikleri</i>	65
Tablo 10. <i>Cronbach Alpha Katsayısı Değerlendirme Tablosu</i>	67
Tablo 11. <i>Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler</i>	69
Tablo 12. <i>Ders Kitabı Metinlerine İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları</i>	71
Tablo 13. <i>Diğer Kaynak Metinlerine İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları</i>	72
Tablo 14. <i>Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 15. <i>İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 16. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 17. <i>Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Son Test Toplam Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	77

Tablo 18. <i>Hikâye Edici Metin Son Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 19. <i>Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 20. <i>İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 21. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 22. <i>Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 23. <i>Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 24. <i>İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 25. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İÇin T-Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 26. <i>Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 27. <i>Toplam Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 28. <i>Grupların Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Ön Test – Son Test Bulguları</i>	85
Tablo 29. <i>Grupların Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Ön Test – Son Test Bulguları</i>	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Soru cevap ilişkisi sınıflandırması.	23
Şekil 2. SCI açıklama çizimleri.	24
Şekil 3. Araştırmanın akış şeması	57
Şekil 4. Madde ayırt edicilik indeksi.....	66
Şekil 5. Madde güçlük indeksi	66

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SCI	Soru Cevap İlişkisi
SDBF	Soru Düzeyi Belirleme Formu
PISA	International Student Assessment Program (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMSS	International Mathematics and Science Trends Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
PIRLS	International Reading Skills Development Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
NEAP	National Assessment of Educational Progress (Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi)
NRP	National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)
ABD	United States (Amerika Birleşik Devletleri)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Soru cevap ilişkisi (SCI) stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisini incelemek amacıyla planlanmış olan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümleri yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de son yıllarda sıklıkla yapılan eğitim reformlarına rağmen uluslararası düzeyde istenilen hedeflere ulaşılamamıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) uygulamaları sonuçlarından elde edilen sonuçlar da Türkiye’nin uluslararası düzeyde istenilen hedeflere ulaşmadığını göstermektedir. Yapılan bu uluslararası uygulamalardan özellikle PIRLS uygulaması dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaktadır. Türkiye çalışmaya ilk olarak 2001 yılında katılmış ve 35 ülke arasından 28 sırada yer almıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ülkelerin puan ortalaması 500 iken Türkiye’nin puan ortalaması 449’da kalmıştır (Mullis, 2003). 2021 yılında yapılan uygulamada ise Türkiye, katılımcı 59 ülke ve bölge arasından 39. sırada yer almıştır. Katılımcı ülkelerin ortalama puanları 500 iken Türkiye’nin ortalama puanı 496 da kalmıştır. Alınan sonuçlar, Türkiye’deki dördüncü sınıf öğrencilerinin 2021 PIRLS uygulamasında 2001’e göre puanının artırdığını ancak hâlâ diğer ülkelere oranla yeterli düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Okuma ve anlama becerileri diğer bütün öğrenme alanları için çok önemli, önemli olduğu kadar da ön koşul bir beceri konumundadır (Beydoğan, 2010). Snow (2002) okumanın bir amacı ve sonucu olması gerektiğini ifade etmektedir. Akyol (2003) ise okumanın temel amacının anlam kurma olduğunu ifade etmektedir. Okuduğunu anlama, ön bilgilere, okumanın amacına ve yapılan bağlama dayanan bütünsel bir süreçtir (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Akt. Bailey Henry, 2018). Tankersley (2005, s.5) okuduğunu anlamamanın ön koşulları olarak okuyucunun yaptığı etkinliklerle ilgili bir amaca sahip olmasını, metin ile ön bilgi ve tecrübelerini harmanlayabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Artis (2008) ise akıcı okumanın, kelime hazinesinin ve ön bilgilerin okuduğunu anlamada ana unsurlar olduğunu belirtmektedir.

Okuduğunu anlama öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de yaşam becerilerinin temelini oluşturur. Yıldız vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de sekizinci sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ancak eğitim kademelerinden özellikle ilkökul, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için temel oluşturan bir dönemdir. İlkokul döneminde okuma öğretiminin ana hedefi öğrencilerin sınıf seviyesindeki metinleri okumaları için gerekli olan becerileri edinmelerine, bu metinleri anlamalarına ve onlardan çıkarımlarda bulunmak için gerekli olan yeterlilikleri edinmelerini sağlamalarına olanak tanımadır (Scull, 2010). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ilkökul kademesinin ilk yıllarında edinilmesi gereken temel beceriler olarak ifade edilebilirler.

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yeterli seviyeye ulaşamayan bireyler okuldaki akademik başarılarında geri kalmakla birlikte büyüdüklerinde de yaşamlarının birçok noktasında eksiklik yaşarlar (Van den Broek, Kendeou ve Lousberg, 2011). Kamphi (2009) seviyelerinin altında okuma becerisine sahip olan çocukların %70’inin hiçbir zaman yeterli düzeyde okuyucu olamadıklarını ifade etmektedir. Güneş (2021, s.21) anlamamanın aynı zamanda kendini ve dünyayı sorgulamak olduğunu ifade etmektedir. Okuyucu, metni anlamak için metinde yer alan bilgileri alıp ön bilgileri ile karşılaştırır ve metindeki bilgilerle ön bilgilerinin bütünleştirir. Tüm bu süreçlerde bireylerin sorgulama yapmasına katkı sağlar.

Son yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) merkezli olarak yapılan birçok araştırmada, sorgulamanın yararlı ve evrensel olan pedagojik bir yaklaşım olarak kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. (McComas ve Abraham, 2004). Sorgulama yapmanın temel araçlarından biri ise sorulardır. Ancak hem Türkiye’de (Akyol, Yıldırım,

Ateş ve Çetinkaya, 2013; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kaya, 2005) hem de uluslararası literatürde (Day ve Park, 2005; McComas ve Abraham, 2004) yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin öğrencilere nicelik olarak çok fazla soru sordukları ifade edilmekle birlikte bu soruların büyük çoğunluğunun nitelik olarak istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Soru sorma, öğretmenlere sınıf ortamını yapılandırmada, dersin içeriğini düzenlemede, sınıfta sunulan bilgilerin zihne işlenmesinde, öğrencilerin anlama düzeylerini kontrol etmede ve onları eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünmeye sevk etmede son derece etkili olan bir tekniktir (McComas ve Abraham, 2004; Olivero, 2020, s.1). Ayrıca Heiman'a (1987) göre soru sorma konusunda yetkin öğrenciler eleştirel düşünme becerileri konusunda da yetkindirler (Akt. Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Ancak Türkiye'de öğrenciler ilkokuldan sonraki üst sınıflarda bile soru üretme konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Soru sorma öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında bir etkileşimin kapısını aralar. Sorular, öğretmenlerin öğrencilerle en yoğun olarak etkileşime geçtikleri araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin sordukları soruların niteliksel boyutu eğitim hedeflerine ulaşma açısından önem arz etmektedir.

Eğitim ortamlarında soruların kullanımı hem araştırma temelli bir sınıf ortamının oluşmasına hem de bireylerin sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sunar (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Brualdi (1998) öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesinin önemli olduğunu, öğretmenlerin soru kullanımında ise mutlaka niteliksel boyutuna dikkat etmesi gerektiğini söylemiştir. Aynı araştırma öğretmenlerin derslerde üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruları imkânlar ölçüsünde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak hem Türkiye'de hem de farklı ülkelerde yapılan birçok araştırma öğretmenlerin ve ders kitaplarının çok fazla bir şekilde düşük düzey düşünme becerileri gerektiren sorular kullandıklarını göstermektedir (Akyol vd., 2013; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Day ve Park, 2005; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kılıç ve Erkuş, 2015; Kanık Uysal, vd., 2022; McComas ve Abraham, 2004; Olivero, 2020; Özdemir, 2011).

Olivero (2020, s.5), üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruları kullanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, derslere aktif katılımlarını teşvik edip öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca üst düzey sorgulama öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerine ve bunlarla yeni edindikleri bilgileri

ilişkilendirmelerine ve bütünleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin üst düzey sorgulama yapmalarının bir göstergesi ise metni tartışmalarıdır. Pearson ve Cervetti (2013) okunan metnin tartışılmasının, okuyucuların bilişsel süreçlerini kullanma becerilerini özümsemelerine olumlu katkı yaptığını ifade etmektedirler. Üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorgulama, yüzeysel bir cevabın aksine öğrencilerin cevaplarındaki derinliğe odaklanmasını hedefleyen sorular kullanmayı gerektirir. Ayrıca, Olivero (2020, s.1) sınıfta üst düzey soruları kullanmanın öğrencilerin düşüncelerini diğer öğrencilerin düşünceleri ile karşılaştırmalarına olanak tanıdığını ifade etmektedir.

Yapılan bilimsel çalışmalar, öğretmenlerin günlük olarak ortalama 300-400 arasında soru sorduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim zamanlarının %35-50 arasındaki süreyi de soru sorarak kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler dersleri işlerken kullandıkları soru sorma tekniği, anlatım tekniğinden sonra en sık kullanılan tekniktir (Olivero, 2020, s.1-13). Soru sorma tekniğinin bu kadar sıklıkla ve uzun süredir kullanılmasından hareketle öğretmenlerin bu tekniği kullanma konusunda istekli olduğu sonucuna varılabilir. Ancak yapılan birçok bilimsel araştırmada öğretmenlerin nicelik olarak çok fazla soru sordukları halde kullandıkları soruların niteliksel olarak düşük olduğu ifade edilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Day ve Park, 2005; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, vd., 2022; Kaya, 2005; McComas ve Abraham, 2004; Olivero, 2020).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerine Soru Cevap İlişkisi stratejisinin öğretiminin bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada araştırmacının ilgili sınıfta uygulayıcı olduğu “Birinci Deney”, ilgili sınıfın kendi öğretmeninin uygulayıcı olduğu “İkinci Deney” ve “Kontrol Grubu” olmak üzere üç katılımcı grubu bulunmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki belirtilen araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metni anlama ön test ve son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları öğrencileriyle Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metni anlama son test başarı durumları arasında gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metni anlama ön test ve son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları öğrencileriyle Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metni anlama son test başarı durumları arasında gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
5. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam ön test ve son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
6. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam son test başarı durumları arasında gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
7. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlere yönelik oluşturdukları soruların düzeylerine göre dağılımı uygulama öncesi ve sonrasında nasıldır?
8. Soru Cevap İlişkisi stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ve Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinlere yönelik oluşturdukları soruların düzeylerine göre dağılımı uygulama öncesi ve sonrasında nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde öğrencilerin okuma, okudukları metinleri anlama ve bu metinleri yorumlama becerilerini geliştirmek için birçok strateji geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiği sınanmıştır. Türkiye’de de bu tür çalışmalarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Örneğin; okuma saati uygulamasının yapılması, kütüphanesiz okul kalması projesi ya da yazarla okuru buluşturma projeleri gibi etkinliklerin altında yatan en temel etken öğrencileri okumaya yönlendirmektir. Ancak yapılan birçok çalışmaya rağmen ilkökul öğrencilerinden birçoğunun yeterli okuduğunu anlama becerilerine sahip olmadıkları görülmektedir (Broock, vd. 2011). Türkiye’de de yapılan projeler ile nicel olarak öğrencilerin okuma süreleri artsa da nitelik olarak okuma düzeylerinde ve okumanın temel hedefi olarak kabul edilen okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir artış görülmemektedir. Bunun en büyük kanıtı ise uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda okuduğunu anlama becerisinde Türkiye’nin ortalamasının altında olmasıdır. Ancak bu sorun yalnız Türkiye’ye ait bir sorun değildir. Örneğin ABD Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesinin (NEAP) 2017 tarihindeki raporlarında, dördüncü sınıf öğrencilerinin %63’ünün kendi sınıf seviyelerinin altında performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Green, 2019, s.4). Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olarak kabul edilen ABD’de dördüncü sınıflarda her üç öğrenciden ikisinin sınıf seviyesinin altında bir anlama becerisine sahip olduğu (Green, 2019, s.4) bilgisi bu konunun yeterince önemsenmesine katkı sağlayacaktır.

İlkokul seviyesinde okulun en temel hedefi öğrencilerin okuma ve anlama yeteneğini bağımsız okuyucu düzeyine çıkarmaktır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı okuyucuların metni anlamalarına katkı sağlar (Humphries, 2013, s.21) ve iyi okuyucular bu stratejileri etkin olarak kullanırlar, zayıf okuyucular ise strateji kullanımında iyi okuyuculara göre daha geridirler (Bailey Henry, 2018, s.27). Bundan dolayı da öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri için kullanabilecekleri stratejileri kazandırmak onların bağımsız okuyucu olmalarına katkı sağlayacaktır.

NAEP (1998), raporunda; akranları ile okuduğu metni, metin hakkındaki yorumlarını tartışan öğrencilerin bu uygulamayı yapmayan öğrencilere nazaran okuduğunu anlama testlerinde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin anlama düzeylerini arttırmak için sınıf ortamında düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve birbirlerinin fikirlerini tartışabilecekleri aktif ortamlar oluşturmak gereklidir. Öğrencilerin okuduğunu anlaması için bu süreçte aktif olmaları gerekmektedir. Aktif okuyucu olmak için de okuma stratejilerini kullanmak gereklidir (Bailey Henry,

2018, s.27). Mier'e (1984) göre, öğrencilere anlama stratejisi öğretimi, onların okuma sürecinde aktif olmalarına katkı sağlar (Akt. Humphries, 2013, s.22).

Goldman ve Pellegrino (2015) öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bireysel olarak keşfedebileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Ancak Carrier'in (2006) de belirttiği gibi genç okuyucuların okuduğunu anlama stratejilerini kendilerinin keşfedebilmeleri çok zordur. Vaughn ve Bos (2012, s.172) öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerektiğini, Ramsay, Sperling ve Dornisch (2010) ise yapmış oldukları araştırmada, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencilerden metinleri yorumlama ve onları anlama becerisi bekleniyorsa öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine sahip olmaları için gerekli koşullardan biri de okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarıdır. (Bailey Henry, 2018, s.20). Strateji kullanımı öğrencilerin bireysel olarak öğrenmelerine, metin ile ilgili yorumlama becerilerine sahip olmalarına ve metindeki bilgileri zihinlerindeki bilgilerle ilişkilendirip bütünleştirmelerine yardımcı olur (Kırmızı, 2007). Yapılan araştırmalar ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilerin aynı zamanda yorumlama becerisinden de yoksun olduklarını göstermektedir (Bailey Henry, 2018, s.5). Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okudukları metinleri yorumlama becerilerini geliştirmek için onların aktif olarak kullanabilecekleri, kullanmaktan zevk alacakları stratejileri sınıf ortamında kullanmalı ve bunların kullanımını öğrencilere kavratmalıdırlar.

Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), okuduğunu anlama becerisini geliştirmede sekiz stratejinin son derece etkili olduğu ifade edilmektedir. Bunlar; anlama-izleme, işbirlikçi öğrenme, grafik ve anlamsal düzenleyiciler kullanma, metin yapısı, özetleme, çoklu stratejiler kullanma, soru oluşturma ve soru cevap stratejileridir. Panelde okuduğunu anlama etkinliğinde en güçlü strateji olarak soru oluşturma stratejisi ifade edilmektedir. Soru oluşturma okuyucuların kendi sorularını üretmeleri olarak ifade edilebilir.

Okuma eyleminin temel amacı olarak ifade edilen anlamının oluşması için temel şartlardan biri de okuyucuların süreç esnasında aktif olmalarıdır. Okuyucular, soru oluşturma esnasında metindeki bilgileri kullanarak sorular oluştururlar ve bu soruları

yanıtlarlar. Bu da onların okuma ve anlama sürecinde aktif olmalarına katkı sağlar. Yapılan bilimsel çalışmalar okudukları metinlerle ilgili sorular oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir (Humphries, 2013, s.15-6). Okuyucuların metinle ilgili soru oluşturmaları onların metni dikkatli bir şekilde okumalarını ve aktif olarak bilgiyi yapılandırmalarını zorunlu kılar (Lewin, 2010). Rosenshine, Meister ve Chapman'a (1996) göre, soru oluşturma becerisi için ön koşul olarak ifade edilebilecek beceriler olan metni irdeleme ve birleştirme becerileri okuyucuların metni anlamalarına katkı sağlar. Soru oluşturma becerisi okuduğu metni anlama becerisine katkı sağlar. Çünkü sorgulama yapabilmeyen ön koşullarından biri de okuduğu metni kavramaktır. Singer ve Donlan (1982), bireylerin oluşturdıkları soruların onların anlama becerilerini geliştiren bilişsel süreçlere katkıda bulunduğunu ifade eder. Rosenshine (1996) okuyucunun metinle ilgili bir soru oluşturmaması onun bilişsel bir strateji kullandığının kanıtı olarak görülebileceğini ifade eder. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında soru oluşturma bireylerin okuma esnasında metne daha fazla odaklanmalarına yarayan ve soru oluşturmak için metindeki bilgileri birleştirme becerisi isteyen bir strateji olduğu için öğrencilerin aktif olarak okuma eyleminde bulunmalarını sağlayan bilişsel bir strateji olduğu söylenebilir.

Ulusal Okuma Panelinde (2000), okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ifade edilen diğer bir önemli strateji ise soru yanıtlama stratejisidir. Soru yanıtlama öğretmenin sorduğu soruların öğrenciler tarafından yanıtlanmasını içerir. Bu strateji hem okuduğunu anlama hem de yorumlama becerisi gerektirir. Panelde ayrıca okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer almalarının gerektiği ve etkileşimli stratejilerin bu becerinin geliştirilmesinde son derece önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları ve etkileşimli soru yanıtlama stratejilerinden biri de Soru Cevap İlişkisi (SCI) stratejisidir (Humphries, 2013, s.11).

Soru Cevap İlişkisi stratejisi, öğrenciye soru ve cevaplar arasındaki ilişki konusunda bilgileri düzenleme, yansıtma ve soyut düşünebilme fırsatı sağlar (Green, 2019, s.14). Ayrıca öğrenciler SCI stratejisini kullanarak, kendilerine yöneltilen anlama sorularının türünü kavrayabilirler. Bundan dolayı da yanıtlamada gerekli olan bilginin nerede olduğu konusunda zorluk yaşamazlar (Raphael, 1986). Sorgulama becerisi, bireyi düşünmeye yönlendirdiği için onlarda okuduğunu anlama becerisinin gerçekleşmesine katkı sağlar (Humphries, 2013, s.16).

İlgili literatür incelendiğinde SCI stratejisinin doğrudan öğretimi neticesinde dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları metinleri anlama düzeyleri ve bu metinlerle ilgili soru

sorma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Davidson (2017, s.18) SCI stratejisini bilen öğretmenlerle yaptığı anket çalışmasında, öğretmenlerin bu stratejinin kullanımında genellikle (%91) herhangi bir dezavantaja sahip olmayan normal düzeydeki öğrencilerde daha verimli olabileceğini ifade ettiklerini bulmuştur (s.18). Ancak özellikle yabancı literatür incelendiğinde SCI stratejinin genellikle sınıf seviyesinin altında olan öğrencilere uygulandığı görülmüştür (Brabant, 2006; Cummins, Streiff ve Ceprano, 2012; Davidson, 2017; Green, 2019; Humphries, 2013). Çalışmada SCI stratejisinin öğretimi ile okuduğunu anlama sorularını yanıtlama ve oluşturma becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirse Türkiye’deki literatürde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından rahatlıkla uygulanabilecek etkileşimli bir okuduğunu anlama stratejisine sahip olunacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcılar uygulanacak ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Deney ve kontrol grubu öğretmen ve öğrencilerinin araştırma süresi boyunca SCI stratejisi hakkında birbirleri ile bilgi paylaşmamışlardır. Bu sayıltıyı sağlamak için deney ve kontrol grupları iki farklı okuldan seçilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Sınırlılıklar araştırmacı tarafından araştırmanın eksik görülen noktaları olarak ifade edilebilir. Genellikle bunlar kontrol zorluğu ve araştırmanın maliyetinin artma olasılığından kaynaklanır (Büyüköztürk, vd., 2020, s.73).

1. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde, iki farklı okulda, dördüncü sınıfta öğrenim gören 87 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmalarda yer alan işlevsel terimlerin tanımlanması çalışmayı okuyacak kişilerin daha iyi anlamalarına olanak tanıyacaktır (Büyüköztürk, vd., 2020, s.74). Çalışmamızın daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki tanımların açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Okuduğunu Anlama: Okunan metinden bireyin anlam oluşturma sürecidir (Green, 2019, s.20-21)

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için kullanılan bilişsel yöntemlerdir (Allen, 2003).

Soru Cevap İlişkisi stratejisi: Öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruların cevaplarını nerede bulabileceklerini sınıflandıran stratejidir (Raphael, 1986).

Stratejinin Açık Öğretimi: Stratejinin öğrencilere modellenerek ve aşamalı olarak, bir uzman tarafından doğrudan öğretilmesini ifade eden strateji öğretim yöntemidir (McTavish, 2008).

Alt Düzey Soru: Cevaplamak için metnin farklı bölümlerinde yer alan bilgilerin kullanıldığı soruları ifade eder (Akyol, 2020, s.47).

Üst Düzey Soru: Cevaplamak için öğrencilerin ön bilgileri ile metinde yer alan bilgileri ilişkilendirmelerini gerektiren soruları ifade eder (Humphries, 2013, s.14).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın kapsamı içerisinde yer alan; okuma, okuduğunu anlama, anlama düzeyleri, anlama stratejileri, anlama stratejilerinin öğretimi, soru taksonomileri ve metin türleri literatür çerçevesinde açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.1. Okuma

Bireylerin yaşamlarını iyi bir şekilde yaşadıkları toplumlarla birlikte devam ettirebilmeleri için bazı yeterlilikleri edinmeleri gerekmektedir. Bu yeterlilikleri edinirken kullandığımız en temel beceriler ise dil becerileridir. Öğretim programlarında temel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan bu becerilerin bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmış olan Türkçe öğretim programının temel amaçlarından birinin de öğrencilerin ‘dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi’ olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019a, s.10). Kişilerin hem öğretim ortamlarında hem de bunların dışında başarılı olmaları için edinmeleri gereken temel becerilerden biri (Kudret ve Baydık, 2016) okumadır. Ayrıca okuma, içinde bulunduğumuz zaman diliminde bilgilere ulaşmak için bu dört temel dil becerisinden en sık olarak kullandığımız (Durukan, 2020) ve eğitim yoluyla kazanılan tek anlama becerisidir (Baş, 2015, s.86).

Okuma, farklı zihinsel süreçlerin işe koşulması ile ön bilgilerle sembollerin bütünleştirilip yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2024, s.127) Gündüz ve Şimşek (2013, s.15) ise okumayı “sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğine” benzetmektedir. Benzer (2019) ise “semboller anlamlı hâle geldikten sonra başlayan ve problemi tanımlama, çözüm aşamalarını içeren

benzerlikler içinden farklılıkları, farklılıklar içinden benzerlikleri fark etme, eleştirme, çıkarım yapma ve karar verme gibi bilişsel becerilerinin işe koşulduğu bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Snow (2002, s.15) bir amaca ulaşmak için yapılan eylem; Johnson (2018, s.4) anlam oluşturmak için metinlerde yer alan görsel bilgilerle zihninde yer alan görsel olmayan bilgilerin birleştirilmesi; Peregoy ve Boyle (2004, s.174) basılı sözcüklerden anlam çıkarma içeren bir dizi beceri; Güneş ve Sidekli (2018, s. 153) ise kişinin dünyaya açılan bir penceresi ve özgür düşüncenin anahtarı olarak tanımlamaktadırlar. Tüm bu okuma tanımları göz önüne alındığında okumanın birtakım fiziksel ve zihinsel becerilerin işe koşulduğu bir süreç olduğu ve bu sürecin temel hedefinin ise okunan metinlerden anlam oluşturma olduğu söylenebilir.

Okuma, yazılı sembollerin duyu organları vasıtasıyla beyne aktarılması ve bu sözcüklerin anlaşılıp kavranması olarak tanımlanır (Durukan, 2020). Akyol’a (2020, s.33) göre “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir.” Snow (2002, s.15) ise okumayı, bir amaç doğrultusuna hedefi olan bir eylem olarak tanımlamaktadır. Birey, okuma esnasında metinden aldığı bilgilerin anlamını yapılandırmaya çalışır. Yani bireyler yalnız metni seslendirmekle kalmayıp okunan metnin anlamını oluşturmaya çalışırlar (Maulida, 2017). Okuma, metinlerden anlam çıkarmayı içeren (Peregoy ve Boyle, 2004, s.174), öğrenmenin merkezinde yer alan (Khusniyah ve Lustyantie, 2017) bir dil becerisidir. Aynı zamanda kelimelerin kodlarını çözmeyi, kelimelerle oluşturulan mesajları düşünmeyi (Shea ve Ceprano, 2017), yazılı metinlerden anlam oluşturmayı ve strateji kullanımı gerektiren (Harris ve Hodges, 1995) öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları bir beceridir. Mongkolrat (2017, s.13) ise iyi okuyucuların dört temel özelliğe sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar; etkili okuma becerisine sahip olma, yeni bilgiler öğrenmek için önceki bilgilerini kullanma, okumaya ve okudukları metinlere motive olma son olarak da anlamalarına yardımcı olacak uygun stratejiler kullanma özellikleridir.

Okuma becerisi bireylerin sahip oldukları bilgiyi arttırmalarına bakış açılarını zenginleştirmelerine, yorumlama ve ifade yeteneklerini açığa çıkarmalarına olanak tanıyan bir eylemdir (Elbir ve Bağcı, 2013). Okuma tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine devam etmeleri için sahip olmaları gereken ana beceri (Ardhian, Ummah, Anafiah ve Rachmadtullah, 2020) ve bireylerin hem akademik hem de diğer yaşam başarıları için ön koşul bir beceridir Garcia ve Cain (2013). Ayrıca Allington (2012) yapmış olduğu araştırmada, alt sınıflarda okuma becerisinde yeterli seviyeye ulaşamayan bireylerin sınıf

düzeyleri ilerledikçe bu becerilere sahip öğrencilerle olan öğrenme farklılıklarının da derinleştiğini ifade etmektedir. Okuma becerisinin gelişiminde yeterli düzeye ulaşamayan bireyler ile bu becerileri elde eden bireyler arasında öğrenme farklılıkları da oluşabilmektedir.

Shea ve Ceprano'ya (2017, s.1) göre okuma, kod çözme ve metinde var olan mesajın anlaşılmasını içeren iki aşamalı bir süreçtir. Bu aşamalardan ikincisi olan metindeki mesajın anlaşılması sağlanamamışsa okuma gerçekleşmemiş demektir. NAEP'e (2015) göre öğrencilerin okumada yeterli olarak ifade edilebilmeleri için öğrenciler metni genel olarak anlayabilmeli, metindeki bilgilerden çıkarımlar yapabilmeli ve bunları kendi yaşam deneyimleri ile bütünleştirip geliştirebilmelidirler.

2.2. Anlama

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri öğrenme sürecinin merkezinde olan becerilerdir. Rosenblatt (1994) okuduğunu anlamayı; metin, okuyucu ve yazar arasındaki sürekli etkileşim sonucunda oluşan, bireyin yeni bilgiler edinme ve okuduklarından zevk alma için yaptığı bir iş olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi, farklı bilişsel yeterliklerin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir eylemdir. Bundan dolayı da okuduğunu anlama becerisi yalnız metnin içeriğini anlamakla kalmaz, bireylerin ilerleyen eğitim, iş ve sosyal yaşamlarındaki başarıları için de son derece önemli bir beceridir (Khusniyah ve Lustyantie, 2017, s.2). Okuduğunu anlama, metnin verdiği mesajının yorumlanması, analizi ve değerlendirilmesiyle bu üç öğrenin yanında okuyucunun aktif katılımını zorunlu kılan oldukça karmaşık bir aktivitedir (Shea ve Ceprano, 2017, s.14; Vaughn ve Bos, 2012, s.170). Okuduğunu anlama, metinde yer alan bilgilerle okuyucunun zihninde var olan ön bilgilerini birleştirerek anlam kurması olarak da tanımlamaktadır (Kaya ve Yıldırım, 2016; Vaughn ve Bos, 2012, s.170). Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için bireylerin aktif olarak katılımlarının sağlandığı bir süreç olarak planlamasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama, okunan metinlerde yer alan bilgileri hatırlamayı, metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmayı, metinle ilgili üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerde bulunmayı, zihninde okunan metnin bir görselini oluşturmayı ve metin yapısını anlamayı da içerir (Van Den Broek ve Kremer, 2000). “Okuduğunu anlama

becerisi düşünme, hayal etme, akıl yürütme ve yorumlama becerilerini içeren üst düzey zihinsel süreçleri içeren bir beceridir” (Kamhi, 2009). Okuduğunu metinlerden çıkarılan anlamın yapılandırılması için de sorgulama, yorumlama, tahmin etme, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de kullanılması gerekmektedir (Güneş, 2024, s.201). MEB tarafından hazırlanmış olan Türkçe Öğretim Programının temel amaçlarından birinin de öğrencilerin ‘okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması’ olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019a, s.10). Tüm bunlar göz önüne alındığında okuduğunu anlama becerisinin, öğrencilerde akıl yürütme, yorumlama, eleştirel değerlendirme ve sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına ve gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisi, okuma esnasında neyi, niçin, ne kadar ve nasıl okunacağını bilinilmesini zorunlu kılar. İyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmak için bir takım zihinsel etkinlikleri kullanmak gereklidir. Okuma esnasında kullanılan bu zihinsel etkinlikler ise okuma stratejileri olarak tanımlanırlar. Okuduğunu anlama stratejileri edinilen bilgilerin zihinde daha iyi organize edilip daha uzun süre hafızada tutulabilmesine imkân sağlayan etkenlerdir (Hartman, Akyol ve Baş, 2021, s.77). Degennaro (2018) öğretmenlerin çoğunun öğrencilere okuduğunu anlamayı öğrettiklerine inanırken aslında onların okuduğunu anlama becerilerini ölçtüklerini ya da gözlemlediklerini ifade etmektedir (s.5). Vaughn ve Bos (2012) ise, metni okuduktan sonra sorulan soruların öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarına katkı sağlamayacağını ifade etmektedir. Bunun yerine, öğrencilere metinlerle nasıl etkileşime girebileceklerini ve metni anlamlandırabileceklerini gösteren öğretim stratejileri kavratılmalıdır (s.175).

Öğrencilerin okuma sürecinde strateji kullanmaları anlama düzeylerine olumlu etki yapmakla birlikte, onlara okuma sorunlarını da gidermede yardımcı olarak iyi bir okuyucu ve anlam kurucu olmalarına katkı sağlar (Hartman, vd., 2021, s. 8). Ulusal Okuma Panelinde de (2000), öğrencilerin bir metni okurken nasıl aktif düşünürler olacaklarını öğreten okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (s.232). Öğrencilere bir beceriyi nasıl elde edeceklerini öğretmeden onların bu beceriyi kazanma düzeylerine bakılması doğru bir uygulama değildir.

2.3. Anlama Düzeyleri

Okuduğunu anlama, Robinson ve Good'a (1987) göre metinde yer alan bilgiyi ve öğeleri bulma gibi becerileri gerektiren basit anlama; metnin ana fikrini bulma, önemli fikirleri belirleme ve bunları organize etme, metinle ilgili genellemeler, ilişkilendirmeler ve çıkarımlar yapabilme gibi beceriler gerektiren yorumlayıcı anlama ve son olarak da okunan metni eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi gerektiren sorgulama olmak üzere üçe (Akt. Yılmaz 2008, s.5) ayrılmaktadır. Araştırmada anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal anlama olmak üzere iki başlık altında yer almıştır.

2.3.1. Basit Anlama

Bu anlama türünde metinde doğrudan verilmiş olan bilgi ve düşünceye odaklanılmaktadır. Okunan metinden en kolay veya doğrudan çıkarılan anlam olarak da ifade edilen bu anlama düzeyinde metinlerde yer alan bilgileri anımsama, olay ve olguları sıralanma becerisi gerektiren anlama türüdür (Akyol, 2020, s.47; Yıldırım, 2012). Basit anlama düzeyini belirlemek için okuyuculara, bilme, hatırlama, tanıma vb. alt düzey bilişsel beceriler gerektiren sorular sorulur (Akyol ve Şahin, 2019, s.307). Yüzeysel anlama olarak da ifade edilen bu düzey metin içerisinde doğrudan yer alan bilgilerin zihinden tekrarlanması ya da metin gözden geçirilerek ifade edilmesidir (Akyol, 2020, s.47). Bu düzeyde kullanılan sorular bireylerin hatırlama becerisi gibi düşük düzeyli bilişsel becerileri kullanmasını gerektirir (Akyol, 1997).

Basit anlama düzeyine hitap eden soruların öğrencileri daha üst düzey olan sorulara hazırlamak için, yorumların çıkış noktasını belirtmek için ve aktif olmayan öğrencileri sürece dâhil etmek için (Akyol, 1997), metinle ilgili 5N 1K sorularını yanıtlamak için (Ulu, 2017) faydalıdır. Kintsch (1988) metinde yer alan bir takım kelime ve kelime gruplarının anlaşılmadığında metnin anlaşılmasının mümkün olamayacağını ifade etmektedir (Akt. Ulu, 2017). Ayrıca Akyol'da (1997) bu tür sorular da her ne kadar düşük düzeyli bilişsel süreçleri gerektirseler de bazen yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmayı gerektirebilirler ve bu tür sorular çıkarımsal anlama sorularından önce sorulmalıdır. Basit düzeyli sorular metnin anlaşılması için gereklidirler. Ancak öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri ilerledikçe aşamalı olarak çıkarımsal düzeyli soruların kullanım oranı artırılmalıdır.

2.3.2. Çıkarımsal Anlama

Derinlemesine anlama olarak da ifade edilen bu anlama düzeyi, okunan metinlerde yer alan bilgiler ile ön bilgilerini ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi sonucu ulaşılan anlama düzeyi olarak ifade edilmektedir (Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant, 2001). Ayrıca metinde yer verilmeyen çıkarımları da anlamayı ifade eder (Güneş, 2024, s.217). Bu anlama düzeyi metinde yer alan karakterler ile okuyucu arasında duygudaşlık kurulmasını da amaçlar (Ulu, 2017). Bu düzeyde kullanılan sorular bireylerin bağımsız düşünmeye yönlendiren yüksek düzeyli bilişsel becerileri kullanmasını gerektirir (Akyol, 1997). Yüksek düzeyli düşünme becerisi gerektiren sorular, bireyin metin içinden ya da dışından farklı kaynaklardan cevabı bulmaya çalıştığı sorulardır (Cardin, Vidal Barca, Martinez, Gilabert ve Gil, 2009).

Okunan metinle ilgili çıkarımlarda bulunma, okuyucunun metinde doğrudan ifade edilmeyen bilgiyi ya da ifadeyi ön bilgileri ile veya daha önce okuduğu metinler yardımıyla bulmasını gerektirir. Birey okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunurken bilgiyi veya ifadeyi tam olarak anlamak ve kavramak için metin hakkında sorular üretmek zorunda kalır. Çıkarımda bulunma için üretilen sorular ise bireyin metni anlama becerisi kazanmasına yardımcı olur (Humphries, 2013, s.14).

Gall'in (1984) daha önce yapılan araştırmalardan elde ettiği verilere göre, basit anlama düzeyine yönelik oluşturulan sorular 'öğrenme özüllü' öğrenciler, çıkarımsal anlama düzeyine göre hazırlanmış olan yüksek düzeyli bilişsel becerileri kullanmasını gerektiren sorular ise yeterli öğrenme becerisine sahip ya da daha üst düzeyde olan öğrenciler için daha etkili olmaktadır (Akt. Akyol, 1997). Sınıf ortamlarında farklı zihinsel yeterlilik düzeylerine sahip öğrenciler olduğundan hem basit hem de çıkarımsal anlama düzeylerine uygun soruların kullanılması gerekmektedir.

2.4. Anlama Stratejileri

Okuma becerisi gelişmiş bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, onların okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejileri denilen birtakım etkinliklerde bulunduklarını ortaya koymaktadır. Ness (2006, s.5) yapmış olduğu araştırmada ABD okullarındaki sınıflarda ders içerisinde kullanılan zamanın ne kadarının anlama öğretimine harcandığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı yaptığı yaklaşık 2482 dakikalık gözlemin yalnızca %3 kadarının, yani 82 dakikasının anlama eğitime harcandığını gözlemlemiştir. Ateş (2011,

s.168) Türkiye’de yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin Türkçe derslerinde zamanlarının yalnız %1.1 ile %2.2 kadarını strateji öğretime ayırdıklarını ifade etmektedir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için strateji kullanımına yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir.

Strateji öğretiminde sıklıkla kullanılan stratejiler olarak da Ness (2006, s.5) yapmış olduğu gözlem çalışmasında, 2482 dakikanın %75,6’sının soru cevap stratejisine, %22’sinin Metin Yapısı stratejisine ve kalan %2,4’ünün ise Özetleme stratejisine harcadığını tespit etmiştir. Ateş (2011, s.168) ise stratejilerin kullanım sayısına bakarak 653 defa strateji kullanıldığını bunlardan %57.1’inin soru cevap stratejisi olduğunu tespit etmiştir. Hem Ness’in (2006) hem de Ateş’in (2011) çalışmalarına en sık kullanılan stratejinin soru cevap stratejisi olduğu görülmektedir. Ayrıca soru cevap stratejisi Ulusal Okuma Panelinde (NRP, 2000, s.266) önerilen sekiz strateji içerisine yer almaktadır. Yine 2017 yılında yayımlanan ABD Eğitimde Ulusal Değerlendirme Raporunda yer alan bilgiye göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin %64’ünün istenilen seviyenin altında okuma becerisine sahip oldukları ifade edilmektedir (Washburn vd., 2021). Bu iki veri birleştirildiğinde sınıflarda harcanan zamanın çok küçük bir kısmının anlama eğitime harcanması bireylerin okuduğunu anlama becerisinde yetersiz olmalarının en büyük nedenlerinden biri olarak söylenebilir.

Bireylerin okudukları metinleri üst düzeyde anlamaları ve bu durumu devam ettirebilmeleri için kullanmış oldukları zihinsel etkinlikler okuduğunu anlama stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Allen, 2003; Jitendra ve Gajria, 2011; Takala, 2006, Akt. Kudret ve Baydık, 2016). Ulusal Okuma Paneli (2000) göre ise anlama stratejileri, bireylerin okumaya çalışırken anlama düzeylerinin farkında olmalarına yarayan özel prosedürler olarak tanımlanmaktadır (s.232). Bir başka tanımda da “Anlama stratejileri, belirli bir bilişsel hedefe ulaşmak amacıyla okumayı kendi kendine düzenlemek için kullanılan bilinçli, kontrol edilebilir süreçler” (Samuelson ve Braten, 2005, s.107) olarak ifade edilmektedir. Bireylerin ana dili kullanma düzeyleri ile okuma-anlama becerileri karşılıklı olarak bir diğerini geliştiren iki unsurdur. Bundan dolayıdır ki dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedefleyen strateji araştırmalarının büyük çoğunluğu okuma becerisi üzerinedir (Kuzu, 2004).

Okuma becerisi istenilen düzeye ulaşamamış bireylere bu stratejilerin kavratılmasıyla onların da okuma düzeylerinin arttığı belirlenmiştir (Özdemir ve Kiroğlu, 2017).

Okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenciler öğrenmelerinde; pasif bilgi alıcıları olmak yerine öğrenmelerini izleme sorumluluğunu üstlenirler (Dole, 2000: Akt. Ness, 2006, s.11). Yine öğrenciler metinde yer alan bilgileri anlamak, metnin içeriğini yorumlamak, yapısını belirlemek, farklı metin türleri geliştirmek ve analiz etmek için stratejiler kullanabilirler (Khusniyah ve Lustyantie, 2017). Ulusal Okuma Panelinde (2000, s.4-5) öğrencilere strateji öğretmek okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Kırmızı'ya (2007) göre de temel eğitimde öğrencilerin okuma alışkanlığını arttırılmak için okuma stratejileri öğretimi yapılması gereklidir. Tüm bu çalışmalar ışığında strateji öğretiminin hem istenilen düzeyin altında okuma becerisi sergileyen okuyucularda hem de yeni okuyucularda okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Literatürde okuduğunu anlama ile ilgili çok fazla strateji bulunmaktadır. Ancak Ulusal Okuma Panelinde (2000, s.232), bireylerde okuduğunu anlama becerisini geliştirme hususunda daha önce yapılmış olan 203 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan 16 stratejiden sekizinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede son derece etkili olduğu ifade edilmektedir. Sınıf öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için etkili ve umut verici olarak değerlendirilen bu stratejiler ve NRP'de kullanılma sayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

NRP'de Yer Alan Stratejiler ve Kullanılma Sayıları

Stratejiler	Kullanılma Sayıları
Anlama-İzleme Stratejisi	22
İşbirlikçi Öğrenme Stratejisi	10
Grafik ve Anlamsal Düzenleyiciler Kullanma Stratejisi	11
Metin Yapısı Stratejisi	17
Özetleme Stratejisi	18
Çoklu Stratejiler Kullanma Stratejisi	38
Soru Oluşturma Stratejisi	27
Soru Cevap Stratejisi	17
Diğer	43
Toplam	203

Tablo 1 incelendiğinde en fazla Çoklu Stratejiler Kullanma Stratejisinin daha sonra ise Soru Oluşturma Stratejisinin kullanıldığı ifade edilebilir.

2.4.1. Anlamayı İzleme Stratejisi

Anlamayı İzleme Stratejisi öğrencilerin okuma esnasında bilinçli olmasının hedeflendiği ve bu durumda ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkma yollarını öğrendiği stratejidir (NRP, 2000, s.233). Anlamayı İzleme Stratejisi tüm okuyucu gruplarında okuma esnasında kullanılabilecek bir üst bilişsel stratejidir. Bu stratejide okuyucu metin içerisinde anlamadığı yerleri anlamak için okuma sürecini irdelleyip tekrar okuma, durarak okuma ve üst düzey okuma gibi farklı okuma teknikleri uygular (Kıroğlu, 2020, s.9). Anlamayı İzleme Stratejisi farklı stratejilerle birlikte kullanıldığında okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etki oluşturur (NRP, 2000, s.266). Ayrıca bu stratejinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlaması için kullanan okuyucuların; yaşadıkları anlama probleminin nedenlerini tespit etme ve bunları çözüme kavuşturmak için farklı çözüm yolları bulma konusunda yetkin olmaları gerekmektedir.

2.4.2. İşbirlikli Öğrenme Stratejisi

Öğrencilerin okuma bağlamında gerekli olan becerileri öğrenmek için birlikte hareket ettikleri okuduğunu anlama stratejisidir (NRP, 2000, s.233). Öğrencilerin akranlarıyla birlikte okuma stratejisini yapılandırması stratejinin edinilmesini ve okuduğunu anlama becerisinin artmasını kolaylaştırır. Ayrıca bu strateji zaman tasarrufu konusunda da öğretmenlere imkân sağlar (NRP, 2000, s.267). İşbirlikçi öğrenme stratejisinin temelinde, anlama-izleme, soru sorma ve cevaplama ile sentezleme yöntemleri vardır (Kıroğlu, 2020, s.34). Strateji öğrencilerin hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile diyalog içerisinde olmasını gerektirdiği için (Akyol ve Şahin, 2019, s.339) öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine de olumlu etki sağlayabilir.

2.4.3. Grafik ve Anlamsal Düzenleyiciler Kullanma Stratejisi

Öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan kelime ve kelime gruplarının altlarında yatan fikirleri anlamalarını ve grafiksel olarak ifade etmelerini gerektiren okuduğunu anlama stratejisidir (NRP, 2000, s.233). Bu stratejiyi kullanan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Stratejinin temel etkisi, kullanan öğrencilerin hafızalarının gelişimine yaptığı olumlu katkıdır (NRP, 2000, s.267). Strateji metindeki bilginin okuyucu tarafından kavranması ilkesine dayandığı için bilgilerin kalıcılığını da

arttırır (Akyol ve Şahin, 2019, s.355). Strateji öğrencilerin okudukları metni görselleştirerek zihinlerinde daha kolay organize etmelerine imkân tanır.

2.4.4. Metin Yapısı Stratejisi

Öğrencilerin metin yapısıyla ve metinde yer alan olay veya olaylarla ilgili kim, ne, nerede, ne zaman, neden gibi soruları sorup yanıtlama becerisi gerektiren okuduğunu anlama stratejisidir (NRP, 2000, s.233). Metinlerin içeriğinin ve yapısının öğrencilere kavratılması, okuduğunu anlama sorularını cevaplama ve metni hatırlama konusunda öğrencilere olumlu katkı yapar. Ancak bu strateji özellikle okuduğunu anlama konusunda alt düzey okuduğunu anlama becerisine sahip öğrenciler için daha işlevseldir. Çünkü üst düzey anlama becerisine sahip okuyucular zaten metnin yapısı ve metnin hatırlanması konusunda zorluk yaşamazlar (NRP, 2000, s.267). Metinlerin her birinin kendilerine has bir yapısı bulunmaktadır. Okuyucuların bu yapıları bilmesi ve okuma esnasında bunları kullanmaları onların metni daha iyi anlamalarına katkı sağlar (Kıroğlu, 2020, s.13).

2.4.5. Özetleme Stratejisi

Öğrencilerin metindeki fikir ve olayları tutarlı bir şekilde bütünleştirip birleştirdiği ve temel düşüncüyü oluşturduğu okuduğunu anlama stratejisidir. (NRP, 2000, s.233). Özetleme stratejisi okumanın yanında yazma becerisi de gerektiren bir stratejidir. Strateji ana fikri belirlemenin yanında ayrıntı olarak düşünülebilecek bilgilerin dışarıda bırakılmasına ve hafızayı geliştirmeye de katkı sağlar. (NRP, 2000, s.268). Özetleme stratejisi kullanılırken amaç metin içerisinden önemli görülen düşüncelerin tespit edilmesi ve metnin tutarlı bir biçimde kısaltılmasıdır. Etkili bir özetleme becerisinin kazandırılması için okuyucuların gelişim özelliklerine uygun metinler seçilmeli, metnin orijinaline bağlı kalınmalı, özetleme esnasında ana metin okuyucunun yanında bulunmalı ve yapılan özet üzerine tartışma ortamı oluşturulmalıdır (Akyol, 2020, s.49-51). Özetleme stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayan bir strateji olmakla birlikte uygulama esnasında öğretmen tarafından rehberlik edilmesi gereken bir stratejidir. Aksi durumda öğrencilerin metinlerde yer alan cümleleri parça parça ve anlamsal bir bütünlük olamadan yan yana getirmeleri kaçınılmaz olabilir.

2.4.6. Çoklu Stratejiler Kullanma Stratejisi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öğretmenle etkileşim halinde birden fazla stratejiyi kullandıkları durumlarıdır. Bu stratejide esnek bir şekilde uygun stratejilerin kullanılması etkililiği artırır (NRP, 2000, s.233). Okuma becerisi birkaç stratejinin esnek bir biçimde bir arada kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Bu stratejilerin diğer bir avantajı da öğrencilerin daha fazla okumaya motive etmeleridir (NRP, 2000, s.268). Okumada tek strateji yerine çoklu stratejileri kullanmak öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaşmasına da yardımcı olabilir. Ancak rehber konumunda yer alan öğretmenlerin kullanılması planlanan stratejiler hakkında yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

2.4.7. Soru Oluşturma Stratejisi

Öğrencilerin kendisine metindeki olaylar ve fikirler hakkında sorular sorduğu bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bu sorular kim, ne, nerede, ne zaman, neden gibi sorulardan oluşabilir (NRP, 2000, s.233). Soru oluşturma okuyucuların metin hakkında kendilerine yönelik sorular oluşturduğu en etkili anlama stratejilerinden biri ve üst düzey düşünme becerisidir (Humphries, 2015, s.2). Soru oluşturma stratejisi öğrencilerin bağımsız olarak anlamalarını geliştiren stratejileri kullanmalarına, aktif okuyucu olmalarına ve ön bilgilerinin harekete geçirilmesine katkı sağlayan bir okuduğunu anlama stratejidir (NRP, 2000, s.264,306-308). Bu strateji aynı zamanda okuyucuları metnin ana fikrini belirlemesine, metinle ön bilgileri arasında ilişki kurmasına ve metni kavramalarına imkân sağlar (Antonacci ve O'Callaghan, 2020, s.214). Bu stratejide temel amaç öğrencilerin okuma esnasında kendilerine sorular sormalarını ve metnin anlaşılmasını sağlamaktır (NRP, 2000, s. 306-308).

Humphries (2015, s. 2) öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça oluşturdukları soruların daha karmaşık bir düzeye ulaştığını, ikinci sınıf öğrencilerinin metne yönelik soruları sormalarının beklendiğini ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin ise çıkarım yapma becerisi gerektiren soruları oluşturması gerektiğini ifade etmektedir. Ulusal Okuma Panelinde okuduğunu anlama becerisini geliştiren stratejiler arasında en güçlü kanıtı sahip olan strateji soru oluşturma stratejisi olarak ifade edilmektedir. Ancak bu strateji de çoklu stratejiler ile kullanıldığında daha iyi sonuçlar verir (2000, s. 266).

2.4.8. Soru Cevap Stratejisi

Soru cevap stratejisi; öğrencinin öğretmen tarafından yöneltilen soruları cevaplandığı, geri bildirim aldığı (NRP, 2000, s.233), öğretmen ve öğrencinin aktif olmasını gerektiren, öğrencilerde dil, düşünme ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan (Akyol ve Şahin, 2019, s. 341), ön bilgilerinin harekete geçirilmesi için kullanılabilinecek (NRP, 2000, s.264) bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bu stratejinin öğretilmesi öğrencilerin metinden öğrenmelerine ve metinle ilgili akıl yürütmelerine yardımcı olur (NRP, 2000, s.308). Soru cevap stratejisi de çoklu stratejiler ile kullanıldığında daha etkin sonuçlar verir (NRP, 2000, s.267). Derslerin gözlenmesi ile yapılan bilimsel çalışmalarda en sık kullanılan strateji olarak yer almaktadır (Ness, 2006; Ateş, 2011). Soru Cevap İlişkisi Stratejisi ise soru cevap stratejisine ek olarak öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları cevaplarken cevabın kaynağını düşünmelerini gerektiren bir stratejidir.

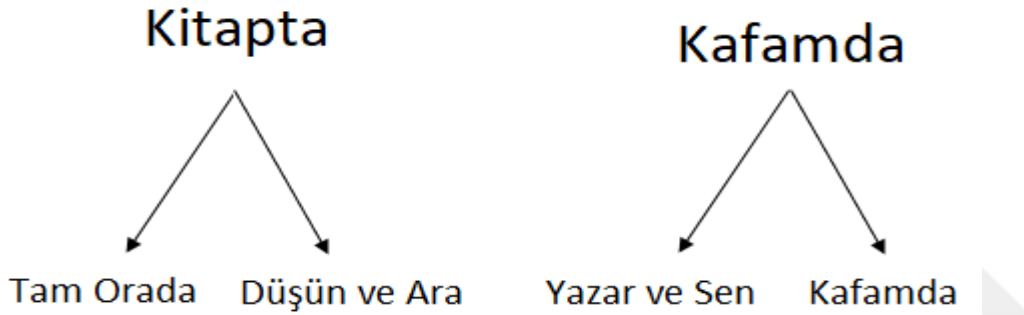
2.4.8.1. Soru Cevap İlişkisi Stratejisi

Yapılan bilimsel çalışmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için soruların sınıflandırmalara ayrılmasının yararlı olduğunu göstermektedir (Raphael ve Pearson, 1985). Ayrıca incelenen araştırma verileri, SCİ stratejisinin öğrencilerin öz-yeterliliklerini ve kendilerine olan güven duygularını da geliştiren bir yöntem olduğunu göstermektedir (Antonacci ve O'Callaghan, 2020, s.235). Öğretmenlerin öğrencilere sorduğu anlama soruları genellikle metinde yer alan gerçek bilgilerden, metindeki bilgilerin ilişkilendirilip bütünleştirilmesinde ve öğrencilerin ön bilgilerinden oluşur. Ayrıca öğrencilere sorulan bir sorunun cevaplanamaması durumunda öğrencilerin yeniden metne bakmalarını öğretmenin, onların öğrenmelerini kolaylaştırır. Öğrenciler soruları metne dayalı, kendi bilgilerine dayalı ve çıkarım yapmayı gerektiren sorular olarak sınıflayabilirler (NRP, 2000, s.308). SCİ stratejisi Pearson ve Johnson (1978) tarafından tanımlanan daha sonra da Raphael ve Pearson (1985) tarafından geliştirilen, okuduğunu anlama sorularını bireyin kendisinde olan bilgi ve metin üzerinden iki temel cevabı olacağının ifade edildiği bir sınıflandırmadır.

Pearson ve Johnson (1978) öncelikle metin açık, metin örtük ve okuyucu örtük olmak üzere üç farklı soru cevap ilişkisi düzeyi belirlemişlerdir. Metin açık sorular cevaplarının doğrudan metinde açık bir şekilde yer alan soruları, metin örtülü sorular cevaplarının metinde farklı cümle ve paragrafların ilişkilendirmesi ile bulunabilen soruları, son olarak

da okuyucu örtük sorular ise cevapların yalnızca okuyucunun ön bilgisinde bulunabilen soruları ifade etmektedir (Raphael ve McKinney, 1983). Raphael ve Pearson (1982) ise bu düzeyleri “Tam Orada, Düşün ve Ara ve Kendi Başım” olmak üzere üç farklı isme dönüştürmüştür. Ancak bu dönüşüm yalnız düzeylere verilen isimlerin farklılaşmasıdır. Düzeylerin ifade ettiği anlamda bir değişim olmamıştır.

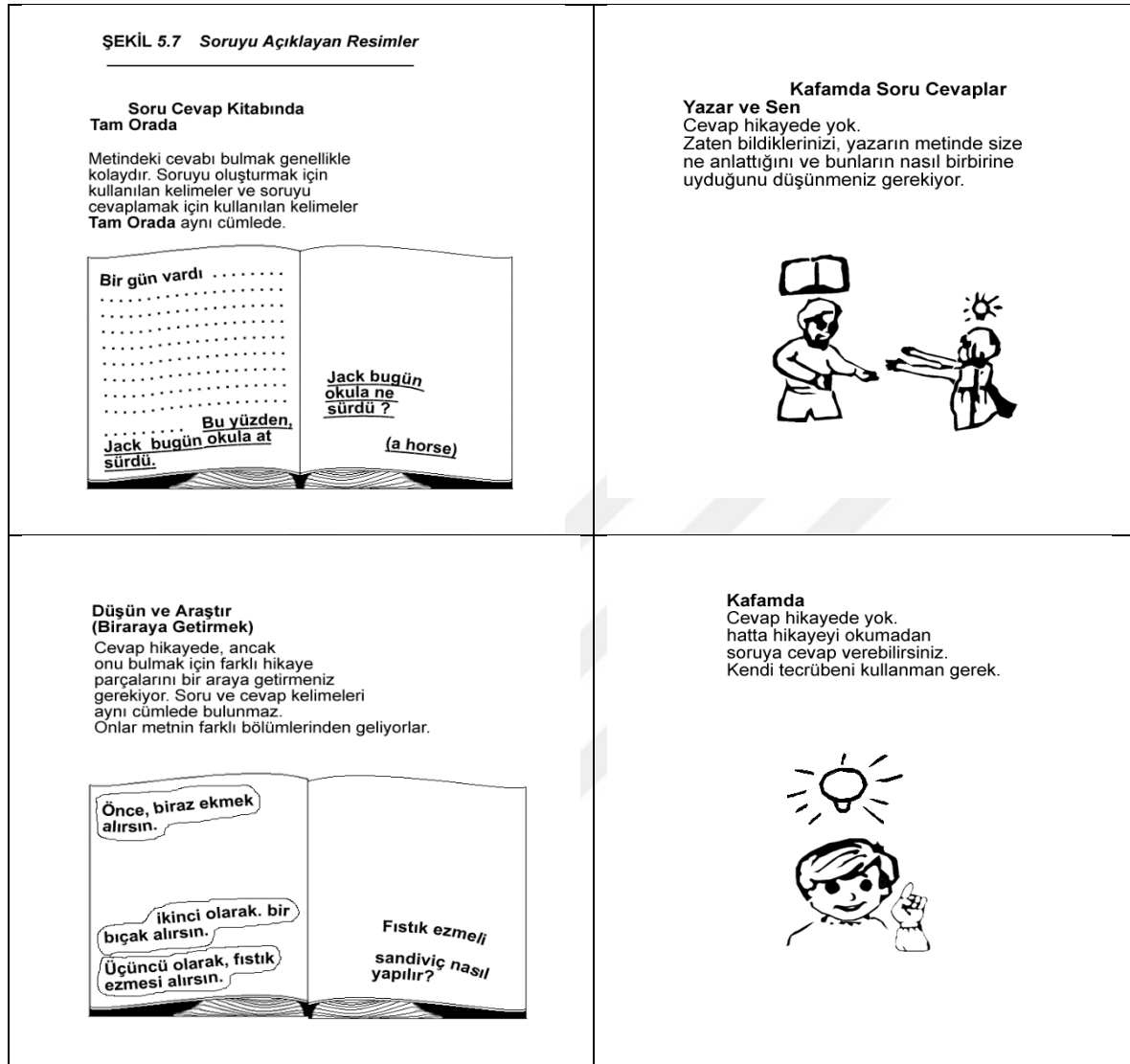
Raphael (1986) ise stratejiyi uygulayan öğretmenlerden aldığı dönütlerle bu üç düzeye bir düzey daha ekleyerek dördüncü düzeyi oluşturmuş ve daha kolay uygulanabilmesi içinde iki temel düzey ve bu düzeylere ait iki alt düzeye ayırmıştır. Temel düzeyler kitapta ve kafamda düzeyleridir. Kitapta düzeyi kendi içinde ‘tam orada’ ve ‘düşün ve ara’ olarak ikiye ayırmıştır. Kafamda düzeyi ise ‘yazar ve sen’ ve ‘kafamda’ olarak iki alt düzeye ayrılmakta



Şekil 1. Soru cevap ilişkisi sınıflandırması. Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.

Kitapta kategorisinde sorularının ayrıldığı ilk düzey olan ‘tam orada’ düzeyi soruların cevaplarının metinde tek bir cümlede net olarak verildiği ve soruyu oluşturan cümle ile cevabı oluşturan cümlelerin içinde çoğunlukla aynı kelimelerin bulunduğu düzeydir. İkinci düzeyi olan ‘düşün ve ara’ düzeyi ise cevabı metinde yer alan farklı bölümlerden bilgilerin bir araya getirilmesi ve soruyu oluşturan cümleler ile cevabı oluşturan cümlelerin aynı kelimeleri içermediği soruları ifade etmektedir. Kafamda kategorisinde soruların ayrıldığı ilk düzey olan ‘yazar ve sen’ cevabın metinde olmadığı, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimlerinin ilişkilendirilmesi ile bulunan soruları ifade eder. İkinci düzeyi olan ‘kafamda’ düzeyi ise cevabın metinde olmayıp, yalnız okuyucunun ön bilgi ve deneyimlerinde bulunduğu düzeyi ifade etmektedir. Bu iki düzey arasındaki temel fark, okuyucunun ‘kafamda’ düzeyinde sorulara uygun cevap verebilmek için metni okumasına gerek olmamasıdır (Raphael, 1986; Vaughn ve Bos, 2012, s.184). Okuyucu sorulan soruya metni okumadan uygun cevap verebiliyorsa bu ‘kafamda’ düzeyini eğer uygun cevabı

vereabilmek için metni okumaya ihtiyaç duyuyorsa bu da ‘yazar ve sen’ düzeyini ifade etmektedir.



Şekil 2. SCİ açıklama çizimleri. Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.

Soru cevap ilişkisi stratejisi öğrencilere kavratılırken başlangıçta iki ana düzeyi sonra da ikiye alt düzeylerin arasında ayırmanın kavratılması gerekir (Vaughn ve Bos, 2012, s.183). Raphael'e (1986) göre SCİ stratejisinin öğrencilere kavratılması esnasında izlenecek aşamalarının sıralaması şöyle olmalıdır. SCİ stratejisinin öğretiminde öncelikle bir ya da birkaç cümleden oluşan kısa bir metin yardımı ile öğrencilerden sorulan sorunun cevabının kitapta mı yoksa kafamda mı olduğunu bulmaları sağlanır. Öğrencilere ana düzeyler yeterince kavratıldıktan sonra da alt düzeylerin öğretimine geçilir. Alt düzeyleri öğretimi esnasında her bir alt düzey ayrı ayrı kavratılır. Her bir ana düzeyin altında yer

alan alt düzeylerle ilgili etkinlikler yapılır. Bir alt düzey kavranmadan diğerine geçilmesi öğrencilerde kafa karışıklığı oluşturabilir. Öğrenciler kısa metinlerde SCİ stratejisini yeterli düzeyde kullanabildikten sonra farklı türde ve daha uzun metinlerle kademeli olarak stratejiyi içselleştirmelerine olanak sağlanmalıdır (Vaughn ve Bos, 2012, s.183).

Soru cevap ilişkisi stratejisi öğretilirken yapılan uygulamalardaki etkililik düzeyi kademeli olarak öğretmenden öğrenciye geçer. Uygulama sonucunda öğrencinin bağımsız olarak stratejiyi uygulaması beklenilir. Vaughn ve Bos (2012) SCİ stratejisinin kullanımının kademeli olarak öğrencilere bırakılması için yapılması gereken aşamaları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Bütün sorular için SCİ stratejisindeki düzeyini ve neden bu düzeyde bir soru olduğunu açıklayın.
- Bütün sorular için SCİ stratejisindeki düzeyini siz açıklayıp, neden bu düzeyde bir soru olduğunu öğrencilerin yanıtlamasını sağlayın.
- Öğrencilere metni, soruyu ve yanıtları verip onlardan SCİ stratejisindeki düzeyini ve neden bu düzeyde bir soru olduğunu yanıtlamasını sağlayın.
- Öğrencilere metni ve soruyu verip onlardan yanıtları, SCİ stratejisindeki düzeyini ve neden bu düzeyde bir soru olduğunu yanıtlamasını sağlayın (s.183).

Soru cevap ilişkisi stratejisi öğrencilere temel olarak; bilginin yerini bulma, metin yapıları ile bu yapıların bilgiyi nasıl yansıttığını bulma ve ne zaman bir çıkarım yapılması gerektiğini tahmin etme stratejilerini öğretir (Raphael, 1986). SCİ stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırma (Cummins, 2012, s.2), üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve geliştirme (Raphael, Highfield ve Au, 2006), öğrencileri soruları tanımaya, nasıl geliştirildiğini kavramaya ve cevap kaynağının ne olabileceğini düşünmeye yönlendirme (Brabant, 2009, s.3), öğrencilere soru oluşturma becerisi kazandırma (Davidson, 2017, s.2) gibi etkileri yapılan bilimsel çalışmalarda ifade edilmektedir. Ayrıca bu strateji ile öğrenciler cevap kaynağını bularak okuduğunu anlama sorularına daha kolay cevap verebilirler ve farklı düzeylere soru oluşturma becerisini de kazabilirler.

2.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalar bu becerinin kendiliğinden gelişmediğini, bilişsel çabalarla gerçekleşen bir beceri olduğunu ifade

etmektedir (Çubukçu, 2008). Bireylerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak için kullanmış oldukları bu zihinsel çabalar ise okuduğunu anlama stratejileri olarak adlandırılabilirler. Bireylerin anlamlandırma becerilerini geliştirmek için kullanacakları stratejiler onlara kavratılmalıdır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere nasıl kavratılması ile ilgili açık ve örtük strateji öğretimi olmak üzere iki farklı yöntem bulunmaktadır (Ness,2006, s.11). Ulusal Okuma Panelinde (2000) öğrencilere örtük ya da açık strateji öğretiminin okudukları metinleri anlama becerilerini geliştirebileceği ifade edilmektedir (s.232). Bu yöntemlerden ilki temel olarak öğrencilerin stratejiyi kavramaları gerektiğini, ikincisi ise öğrencilerin model alarak stratejiyi kavrayabileceklerini ifade eder.

2.5.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Örtük (Dolaylı) Öğretimi

Okuduğunu anlama stratejilerinin örtük ya da diğer bir ifade ile dolaylı öğretimi, stratejilerin öğrencilerin bilişsel etkileşimleriyle kendileri tarafından yapılandırıldığını, öğrencilerin bu süreçte tümevarımsal olarak etken bir şekilde yer aldıklarını ifade eder (Ness,2006, s.11). Strateji öğretiminde örtük öğretimi savunanlara göre; öğrenme doğası gereği ‘yapılandırmacı’ olmalıdır. İnsanlar kendi eylem ve etkileşimleri ile kavramalarını geliştirirler. Öğrenenler öğrenme sürecinde pasif değil aktif olarak yer alırlar. Özellikle geleneksel ve davranışçı yaklaşımlarda kullanılan bu modelde öğrencilerin, metinleri sürekli okuyarak, inceleyerek ve kelimelerin anlamlarını öğrenerek kendilerine uygun öğretim stratejilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Ancak bu çalışmalar beklenen sonuçları vermeyince stratejilerin açık (doğrudan) öğretimi modeline geçilmiştir (Güneş, 2021, s.175).

2.5.2. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Açık (Doğrudan) Öğretimi

Okuduğunu anlama stratejilerinin açık öğretimi, kavratılması hedeflenen stratejilerin amacını öğrencilere belirten, uygulanmasını modelleyen, uygulama esnasında sesli düşünen ve öğrencilerle rehberli uygulama yapıp bu esnada da geri bildirim sağlayan öğretmenler tarafından sağlanır (McTavish, 2008). Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2021) yapmış oldukları çalışmada açık strateji öğretiminin, örtük strateji öğretimine göre öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını olumlu düzeyde arttırdığını ifade etmektedirler. Yine Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000, s.1-4) açık strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Literatürde okuduğunu

anlama stratejilerinin öğretiminde açık strateji öğretimi ile ilgili farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerden bazıları;

Mier'in (1984) strateji öğretimi: Bu model strateji öğretiminin üç bileşen olarak sınıflandırmaktadır. Modelde ilk olarak öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri, okuma amaçları ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalık geliştirmeleri gerektiren birinci süreç tamamlanmalıdır. İkinci süreç olarak da öğretmenin okuma stratejileri konusunda kılavuzluk yapması ve son olarak da öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak uygulayabilene kadar öğretmenin model olmasıdır (Akt. Ness,2006, s.11).

Duke ve Pearson'un (2002) strateji öğretimi: Bu strateji öğretimi modeli okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması için öğrencilere bağımsız olarak strateji kullanmayı öğretmeyi hedefleyen beş adımda uygulanmaktadır. Bunlar;

1. Stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bir açıklama yapma
2. Stratejiyi iyi bir modelle öğrenciye sunma
3. Stratejiyi öğrencilerle iş birliği içinde örnekleme
4. Stratejiyi rehberli bir şekilde uygulayarak sorumluluğu kademeli olarak öğrenciye devretme
5. Stratejiyi bağımsız olarak öğrencilerin kullanması

Bilişsel strateji öğretimi: Hacker, Dunlosky ve Graesser (2009) tarafından ortaya konulan model, öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmek için altı adımda uygulamayı gerektiren bir modeldir.

1. Öğrencilerde bulunan ön bilgileri geliştirip aktif hale getirme
2. Kavratılması hedeflenen stratejiyi öğrencilere anlatma ve stratejiyi tartışma
3. Stratejiyi modelleme
4. Öğrencilerin stratejiyi ezberlemelerini sağlama
5. Öğrencileri stratejiyi kullanmaları konusunda destekleme
6. Öğrencilerin bağımsız olarak stratejiyi kullanmalarını sağlamak.

2.6. Soru Taksonomileri

Sorular, öğretmenler tarafından öğrencilerin bilgilerini ölçmek, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek ve anlama becerilerini geliştirmek için bir öğretim aracı olarak uzun zamanlardan beri kullanılmaktadır. İyi yapılandırılmış sorular, konunun kapsamlı bir şekilde araştırılmasına yardımcı olur, tartışma ortamı oluşturur ve yeni fikirlere kapı açar. Ancak iyi yapılandırılmamış sorular ise yaratıcı düşünmeyi sınırlar, kafa karışıklığı oluşturur ve öğrencilerin kaygı düzeylerini arttırır (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Öğretin aracı olarak kullanılan soruların beklentileri karşılayabilmeleri için iyi yapılandırılmış olmaları gerekmektedir.

Aslında sorular eğitimin her anında bulunurlar, ancak önemli olan niceliksel olarak çok fazla soru sormak yerine nitelikli soruları doğru yerde kullanmaktır. Doğru zamanda ve doğru yerde nitelikli soruları kullanma becerisi doğuştan gelen bir yetenek değildir. Bu beceri eğitimle kazanılabilir (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili sorular farklı düzeylere ayrılmaktadır. Ryder ve Graves (1998) göre bazı okuduğunu anlama soruları, metinden yüzeysel olarak elde edilen bilgiler yardımı ile cevaplanabilirken, bazı soruları cevaplandırmak için de metnin derinlemesine irdelenmesi ve ön bilgiler yardımı ile metinle ilgili çıkarımlar yapılması olmazsa olmaz bir gerekliliktir (Akt. Cortese, 2020, s.2).

Soruların sınıflandırılması, öğreticilerin soruları kullanırken tek düzelikten kurtularak farklı düşünme becerileri gerektiren sorular kullanmalarına yardımcı olur (Nitko ve Brookhart, 2016; s. 25). Ayrıca öğreticiler bu sınıflandırmalar sayesinde istedikleri ya da hedefledikleri bilişsel düzeyde soruları kullanarak öğrencilerin bilişsel düzeylerini geliştirebilirler (Büyükanan Filiz, 2009). Eğitim ortamlarında soruların hazırlanması aşamasında soru taksonomilerinin kullanılması öğrencilere farklı düzeylerde düşünme becerilerinin öğretilme durumlarının da değerlendirilmesine imkân sağlar (Nitko ve Brookhart, 2016, s.26). Literatürde okuduğunu anlama soruların sınıflandırılması ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu sınıflandırmaları genel olarak cevaplama kullanılacak bilişsel süreçlere (Bloom, 1956; Barrett, 1968; Barret ve Smith, 1976; Biggs ve Collis, 1982; Day ve Park, 2005) ve cevabın kaynağına (Pearson ve Johnson, 1978; Akyol, 1994) göre olmak üzere ikiye ayırabiliriz.

2.6.1. Bilişsel Süreçleri Dikkate Alan Sınıflandırmalar

Bilişsel süreçleri göz önüne alan sınıflamalarda genel olarak okuyucuların sorulan soruları cevaplamak için kullanmış oldukları bilişsel süreçleri göz önüne alınarak bir sınıflama yapıldığı için bunlar birbirleri ile pek uzak olmayan çalışmalardır.

2.6.1.1. Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Sınıflandırması

Soru sınıflandırmalarından belki de en fazla olarak kullanılanı (Özdemir, 2011, s.35; Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019) ve eğitim ile alakalı olarak bir başlangıç olarak kabul edilebilecek olanı Bloom'un (1956) öğrenme kategorilerinin dikkate alınarak birkaç araştırmacı tarafından hazırlanmış olan soru sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırma ilk olarak eğitim hedeflerine yönelik olarak oluşturulup daha sonra öğretim ve değerlendirmeye adapte edilmiştir (Özdemir, 2011, s.35). Bu sınıflandırma bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı düzeyden oluşmaktadır (Nitko ve Brookhart, 2016, s.26). Okuduğunu anlama ile ilgili soruların sınıflandırılmasında genel olarak okuyucuların soruları cevaplamak için kullandıkları, yukarıda ifade edilen bu zihinsel süreçler göz önüne alınmıştır.

Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında, sıraladıkları bilişsel düzeyler, Anderson ve Bloom (1956) soru sınıflandırması, Krathwohl (2001) tarafından günümüze uyarlanarak “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” olarak yeniden düzenlenmiştir (Cochran ve Conklin, 2007). Yapılan düzenlemede temel olarak sentez düzeyi ‘yaratma’ olarak değiştirilmiş ve yaratma ile değerlendirme düzeyleri ise yer değiştirmiştir. Bu düzenleme bir şeyin analizinden sonra değerlendirmesinin yapılmasının daha sonra da yeni bir şey oluşturma daha mantıklı olmasından ötürü doğru görülebilecek bir düzenlemedir (Nitko ve Brookhart, 2016, s.26).

Bloom'un (1956) yenilenmiş soru sınıflandırmasındaki ilk basamak olan hatırlama basamağında temel olarak metinde net olarak yer alan bilgilerin hatırlanması gereken sorular sorulur (Akyol, 2020, s.216). Bu düzey bilişsel seviyelerden en düşük düzeyi gösterir ve öğretmenler tarafından en sık olarak kullanılan soru düzeyidir (Tofade, Elsner ve Haines, 2013; Akyol vd. 2013). Ancak metinde yer alan ana bilgilerin edinilmesi hususunda önemli bir düzeydir. Çünkü metindeki ana bilgileri edinememiş bir okuyucunun daha üst düzey soruları cevaplayabilmesi pek olanaklı değildir (Güfta, 2008). Bu düzeydeki soruya örnek olarak metinde olayın geçtiği mekân yer alıyorsa: ‘Metnin geçtiği

yer neresidir?’ sorusu verilebilir. Sınıflandırmanın ikinci basamağı olan anlama düzeyinde okuyuculara metinden ipucu kullanarak cevaplayabilecekleri sorular sorulur (Akyol,2020, s.216). Bu düzey öğrenilen bilgilerin zihinde anlamlandırılması olarak ifade edilir (Güfta, 2008). Bu düzeydeki soruya örnek olarak: ‘Metnin ikinci paragrafında yer alan düşünceyi ifade ediniz?’ sorusu verilebilir. Eğitimde soyut olarak verilen bilgilerin somut hale dönüştürüldüğü düzey üçüncü düzey olan uygulama düzeyidir (Akyol,2020, s.216). Bu düzeyde kullanılan sorular okuyucuların ortaya bir ürün koymasını gerekli kılar. Bu düzeydeki soruya örnek olarak: ‘Metinde yer alan betimlemelere kendi hayatınızdan örnek veriniz?’ sorusu verilebilir. Bir bütün olarak verilen bilgilerin parçalara ayrılarak irdelenmesini gerektiren soruların kullanıldığı dördüncü düzey analiz düzeyidir (Akyol,2020, s.216). Bu düzeyde kullanılan sorular okuyucuların derinlemesine düşünmelerini gerekli kılar. Bu düzeydeki soruya örnek olarak: ‘Metnin geçtiği çevre ile kendi yaşadığınız çevrenin benzer ve farklı özelliklerini ifade ediniz?’ sorusu verilebilir. Sınıflandırmada yer alan bir diğer basamak ise okuyucuların bireysel tepkilerinin ortaya çıkarılmasının hedeflendiği değerlendirme düzeyidir (Akyol,2020, s.216). Okuyucunun metnin öğelerini ve yazarını değerlendirmesini gerekli kılan soruların kullanıldığı düzeydir. Bu düzeydeki soruya örnek olarak da: ‘Metnin yazarının başka eserlerini de okumak ister misiniz? Neden?’ soruları verilebilir. Sınıflandırmanın son basamağı ise metinde yer alan parçalardan ve birtakım yeni bilgileri kullanarak bütüne ulaşmayı gerektiren yeniden oluşturma düzeyidir (Akyol,2020, s.216; Nitko ve Brookhart, 2016, s.26). Bu düzey metinde parça parça olarak yer alan bilgileri bir bütün haline getirerek yeni ve özgün bir bilgi oluşturma olarak da ifade edilebilir (Güfta, 2008). Bu düzeyde okuyucunun yeni bir bilgi oluşturma düzeyi önemli olduğu ve her okuyucu için oluşturulacak olan bilgi farklı olabileceği için ortak bir cevap olmayabilir. Bu düzeydeki soruya örnek olarak da: ‘Metnin bir resmini çiziniz?’ sorusu verilebilir.

2.6.1.2. Barret’in (1968) Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar Sınıflandırması

Barret (1968) tarafından; Bloom (1956), Letton (1958), Guszak (1965) ve Sanders’in (1966) geliştirmiş oldukları soru sınıflandırmalarından yararlanılarak (Akt. Akyol vd., 2013), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019) oluşturulan bir soru sınıflandırmasıdır. Sınıflandırma, basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet olmak üzere beş düzeyden oluşur (Akyol vd., 2013).

1. Basit anlama, metinde yer alan bilgiyi veya olayı hatırlama/tanımayaya yönelik sorulardan oluşan düzeydir.
2. Yeniden organize etme, yine metinde açık olarak yer alan bilgi ve düşünceleri analiz etmesini ya da sentezleyip yeniden organize etmesini gerektiren sorulardan oluşan düzeydir (Akyol vd., 2013). Bu iki düzeydeki sorular öğrencilerin metinde yer alan bilgi ve fikirleri kullanarak soruları cevaplayaabilecekleri tek doğru cevabı olan soruların yer aldığı düzeylerdir (Yıldırım, 2012).
3. Çıkarım yapma, metinde yer alan bilgilerin ötesine geçmenin hedeflendiği bu düzeyde öğrencilere ön bilgilerini kullanma olanağı sağlar (Akyol vd., 2013).
4. Değerlendirme düzeyinde ise metnin konusunun, fikirlerinin ve üslubunun metin dışı kaynaklarla karşılaştırılması düzeyidir.
5. Memnuniyet düzeyi ise öğrencilerin okumuş oldukları metne karşı duyuşsal ve estetik yönden tepki vermesini gerektiren düzeydir (Akyol vd., 2013). Bu üç düzeydeki sorular ise öğrencilerin cevaplama ön bilgi ve deneyimlerini kullanmalarını zorunlu kılan, birden çok cevabı olması muhtemel olan soruların yer aldığı düzeydir (Yıldırım, 2012).

2.6.1.3. Day ve Park'ın (2005) Sınıflandırması

Sınıflandırma, Barret (1968) tarafından yapılmış olan ‘Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar Sınıflandırması’ temel alınarak yapılan bir çalışmadır. Sınıflandırma, basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki olmak üzere altı düzeyden oluşmaktadır (Akt. Kocaarslan ve Yamaç, 2018).

Basit anlama, cevapları doğrudan ve açık şekilde metinde yer alan bilgilerden oluşan soruları; yeniden organize etme, cevaplamak için metnin farklı bölümlerinde yer alan bilgilerin kullanıldığı soruları ifade eder. Bu iki düzey alt düzey düşünme becerisi gerektirir. Çıkarımsal anlama, cevaplamak için öğrencilerin ön bilgileri ile metinde yer alan bilgileri ilişkilendirmelerini gerektiren soruları; tahmin yürütme, öğrencilerin metnin bir sonraki bölümünü veya sonrasında neler olabileceğini belirlemek için önceki deneyimleri ile metni ilişkilendirmelerini gerekli kılan soruları; değerlendirme, öğrencilerin metne ilişkin daha genel ve evrensel kanaatlarda bulunmalarını gerektiren soruları; kişisel tepki düzeyi ise öğrencilerin metin ve metnin öğelerine ilişkin kişisel

duygularını ifade etmesini gerekli kılan soruları belirtir. Day ve Park'ın (2005) soru sınıflandırmasının son dört düzeyinde (çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki) yer alan sorular, ilk iki düzeyine (basit anlama, yeniden organize etme) göre daha fazla üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulardan oluşmaktadır (Kocaarslan ve Yamaç, 2018).

2.6.1.4. Öğrenme Çıktılarının Yapısı (SOLO) Sınıflandırması

Öğrenme Çıktılarının Yapısı (SOLO) soru sınıflandırması, Biggs ve Collis (1982) tarafından geliştirilip Biggs ve Tang (2007) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Sınıflandırmada alt düzeyden üst düzeye doğru bir sıralama yer almaktadır. Sınıflandırmadan öğrencilerin öğrenme durumlarını değerlendirmek ve onlara öğrenme hedefleri koymak için yararlanılmaktadır. Bu sınıflandırma iki temel ve iki alt kategori olmak üzere dört kategoriden oluşan bir yapıya sahiptir. Birinci temel kategori olan 'yüzeysel yapı' alt düzey düşünme becerileri gerektiren, metin ile ilgili soruların yer aldığı düzeydir. Düzey kendi içerisinde, cevabı metinde açık olarak yer alan bilginin hatırlanmasını gerekli kılan 'tek yapısal' ve cevabı metinde farklı yerlerde yer alan bilgi veya öğelerin arasında bağlantı kurmayı gerektiren soruların yer aldığı 'çoklu yapısal' olmak üzere iki alt düzeye ayrılır. İkinci temel kategori olan 'derin yapı' üst düzey düşünme becerileri gerektiren metin dışı öğelerinde kullanıldığı soruların yer aldığı düzeyi ifade etmektedir. Düzey kendi içerisinde, öğrencilerin soruyu yanıtlamak için farklı düşünce ve olayları birleştirmelerini gerektiren soruların yer aldığı 'ilişkisel' ve öğrencilerin metinde yer almayan genellemeleri yapabildikleri 'soyut yapısal' olmak üzere iki alt düzeye ayrılır (Özdemir, 2011, s.41).

Okuma ve okuduğunu anlama üzerine ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan uygulamalar da bilişsel süreci dikkate alan sınıflandırmalara örnek olarak verilebilir. Ulusal düzeyde Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE), Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, uluslararası düzeyde ise, PISA, PIRLS uygulamaları bunlardan bazılarıdır.

2.6.1.5. Ulusal Düzeyde Yapılan Uygulamalarda Kullanılan Soru Sınıflandırmaları

2.6.1.5.1. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda öğretimin değerlendirilmesinde ürün ve süreç odaklı değerlendirmelerin bir arada yapılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koymaktadır (MEB, 2019b, s.36). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ADİBE) bu amaç doğrultusunda süreç odaklı bir yaklaşım olarak kullanılması hedeflenerek oluşturulan bir projedir. Araştırma bireylerin okulda kazandıkları bilgilerin günlük hayatta uygulama yeterliliğini ve bireylerin edinmesi istenilen zihinsel yeterliliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir (MEB, 2019b, s.9-13).

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi projesinde öğrencilerin yanıtlarını kendilerinin oluşturmasına olanak tanımayan çoktan seçmeli soruların yanında onların üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olanak sağlayan açık uçlu soruların kullanılması hedeflenmektedir. Projede üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi hususunda üç tür madde türü kullanılmıştır. Bunlar; seçme, oluşturma ve açıklama türlerindeki maddelerdir (MEB, 2019b, s.13).

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi projesinde Türkçe değerlendirme çerçevesinde kullanılan sorular bilişsel süreçler bakımından dört beceri düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bunlar; Tanıma/Hatırlama, Basit Düzeyli Çıkarım Yapma, İlişkilendirme/Bütünleştirme/Yorumlama ve Değerlendirme/Eşleştirme/Üretme süreçleridir (MEB, 2019b, s.19).

Tanıma/Hatırlama düzeyinde öğrencilerin metinde yer alan ve açıkça verilen bilgileri bulması ile sınırlıdır. Basit Düzeyli Çıkarım Yapma düzeyinde öğrencilerin metinde yer alan bilgilerden yola çıkarak metinde açıkça yer verilmeyen anlamları bulması bağlama uygun çıkarımlarda bulunabilmesi ile sınırlıdır. İlişkilendirme/Bütünleştirme/Yorumlama düzeyinde öğrencilerin metnin genelinden yola çıkarak metinde yer alan bilgileri ilişkilendirip/bütünleştirmesinin istenildiği düzeydir. Son olarak da Değerlendirme/Eşleştirme/Üretme düzeyi ise öğrencinin yazarın amacını, fikirlerini ve perspektifini analiz edip değerlendirmesinin beklenildiği düzeydir (MEB, 2019b, s.19).

2.6.1.5.2. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda belirtildiği üzere öğrencilerin anadildeki temel dil becerileri olan dört dil becerilerini ölçmek için geliştirilen bir uygulamadır. Bu uygulama tamamıyla elektronik ortamda gerçekleştirilen ve standart testlerin kullanıldığı bir çalışmadır. Çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin uluslararası bir seviyede ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu dil becerilerinden olan okuma ve dinleme becerileri ile ilgili 20 çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. Konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmek için ise öğrencilere ikişer görev verilmiştir (MEB, 2020a, s.10).

Çalışmada öğrencilere dört farklı düzeyden oluşan sorular sorulmuştur. Bunlar; metinde yer alan bilgileri Hatırlama/Tanıma/Seçme, metinde doğrudan yer alan bilgilerden yola çıkarak Anlama/Çıkarımda Bulunma, metinde doğrudan yer almayan bilgilerden yola çıkarak Çıkarımda Bulunma/Yorumlama ve son olarak da metni Değerlendirme/Yansıtma düzeyleridir (Eroğlu vd. 2020). Görüldüğü üzere Dört Beceride Türkçe Dil Sınavında kullanılan düzeyler ile ABİDE projesinde kullanılan düzeyler paralellik göstermektedir.

2.6.1.6. Uluslararası Düzeyde Yapılan Uygulamalarda Kullanılan Soru Sınıflandırmaları

Çeşitli uluslararası örgüt ve kuruluşlar tarafından ülkelerin okuma alanındaki yeterlilikleri ile ilgili uluslararası düzeyde birçok uygulamalar yapılmaktadır. Yapılan bu uygulamalardan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) okuma ve okuduğunu anlama alanı ile ilgili yapılan uygulamalara örnek olarak verilebilir.

2.6.1.6.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilere, üç yılda bir yapılan öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında kullanabilme yeterliliklerini değerlendiren bir uygulamadır. PISA uygulamasında farklı türde sorular (çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu vb.) kullanılmaktadır. PISA uygulaması ilk defa 2000 yılında başlamış ve Türkiye 2003 yılında ilk defa bu uygulamaya dâhil olmuştur (MEB, 2020b).

PISA 2018 uygulamasında bilgiye ulaşma, anlama ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç farklı bilişsel süreç gerektiren soru düzeyi bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma düzeyi, öğrencilerin metinde yer alan bilgilerin yerlerini doğru bir şekilde bulmalarını ve paragrafların uyumluluğunu değerlendirebilmelerini gerektiren düzeydir. Anlama düzeyi ise metinde yer alan bilgileri bir araya getirme ve bunları yorumlayabilme becerisi gerektirir. Son olarak da yansıtma/değerlendirme düzeyi ise öğrencilerin metnin içeriğini, biçimini eleştirel bir şekilde değerlendirip yansıtmasını gerektiren düzeydir (İstanbul, 2021, s.64).

2.6.1.6.2. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi uygulaması, Uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu olan Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi (IEA) kuruluşu tarafından geliştirilen bir ölçme aracı ile her BEŞ yılda bir uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Araştırmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarılarının ölçülerek uluslararası bir karşılaştırma yapmaktır. Uygulama ilköğretim düzeyinde okuduğunu anlama başarısı için dünya çapında bir standart olarak görülmektedir (Mullis ve Martin, 2019, s.11). 2021 yılında çalışmanın beşinci uygulaması 59 ülke ve bölge ile yapılmıştır (Mullis vd., 202023). 2021 PIRLS uygulamasında da önceki dört PIRLS uygulamasında da kullanıldığı gibi metinde açık bir şekilde verilmiş bilgi ve fikirleri anlama; metindeki bilgilerden basit çıkarım yapma; metindeki bilgileri ve fikirleri birleştirme ve yorumlama; metnin içeriğini, öğelerini ve dilini değerlendirme olmak üzere dört farklı düzeyden oluşmaktadır (Mullis ve Martin, 2019, s.12).

Metinde açık bir şekilde verilmiş bilgi ve fikirleri anlama soruları, metinde açık bir şekilde yer alan ve öğrencilerin bunları ayırt etmesini gerektiren soruları; basit çıkarım yama soruları, metinde yer alan bilgi ve fikirlerden doğrudan çıkarım yapma becerisi gerektiren soruları; metindeki bilgi ve fikirleri birleştirme soruları, öğrencilerin metindeki bilgi ve fikirleri yorumlarken ön bilgi ve deneyimlerini kullandıkları soruları; son olarak da metnin öğelerini ve dilin değerlendirme soruları ise, ön bilgilerini kullanarak metnin öğelerini ve dilini eleştirel olarak değerlendirdiği soruları ifade eder (Kudret ve Baydık, 2016).

Türkiye 2001 yılında yapılan PIRLS uygulamasına dâhil olduktan 20 yıl sonra yapılan 2021 yılı uygulamasına da dâhil olmuştur. Yapılan uygulama neticesinde Türkiye 59 ülke

arasından 39. Sırada yer almıştır. 2001 ve 2021 yılında yapılan PIRLS uygulamasından Türkiye'nin elde ettiği sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye 2001 ve 2021 PIRLS Uygulama sonuçları

Yıl	Grup	Türkiye Ortalama Puan	Uygulama Ortalama Puan	Fark
2001	Kız	459	510	-51
	Erkek	440	490	-50
	Genel	449	500	-51
2021	Kız	505	509	-4
	Erkek	488	493	-5
	Genel	496	500	-4

Tablo 2 incelendiğinde her ne kadar Türkiye 2001 yılına göre hem kız hem erkek hem de genel olarak ülke puanının arttırmış olsa da hâlâ tüm bu gruplarda uluslararası ortalamanın altında yer almaktadır. Ancak 2001 yılında uluslararası ortalamanın yaklaşık olarak %10 oranında az puana sahip olan Türkiye, 2021 yılında uluslararası ortalamanın yaklaşık olarak %1 gerisinden gelmektedir. Bu veriler ışığında Türkiye'nin dördüncü sınıflarda okuduğunu anlama becerisi düzeyinde kendisini geliştirdiğini ancak hâlâ istenilen düzeye ulaşamadığının söyleyebiliriz.

2.6.2. Cevabın Kaynağını Dikkate Alan Sınıflandırmalar

Verilen cevabın kaynağı göz önüne alınarak yapılan sınıflamalarda (Pearson ve Johnson, 1978; Akyol, 1994) genel olarak metinle ilgili sorulan soruların cevaplarının nerede olduğu göz önüne alınarak yapılan soru sınıflamalarıdır. Bu türden yapılan iki sınıflandırmanın ilki olan Pearson ve Johnson'un (1978) yaptıkları sınıflandırma temel olarak “cevabı metin içerisinde açık olarak verilen, cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevabı metin içerisinde olmayan sorular” olmak üzere üç düzeye ayrılır. Pearson ve Johnson'un (1978) sınıflandırması soruları, soru-metin-okuyucu arasındaki ilişkiye dayandığı için diğer sınıflandırmalardan farklıdır. Bu sınıflandırma soruların oluşumunda metinlerin ve okuyucunun etki olduğunu söyler.

Pearson ve Johnson'un (1978) yapmış oldukları sınıflandırmada metinler arası noktasında bir eksiklik olduğunu gören Akyol (1994, s.15) ise bu sınıflandırmaya metinler arası sorular olmak üzere bir düzey daha eklemiştir. Akyol (1994, s.15) ise soruları, metin içi, metin dışı ve metinler arası olarak üç temel başlık altında sınıflandırmaktadır. Metin içi

sorularda cevabı bulmak için mutlaka metinden yararlanılmalıdır. Bu soru türü cevabı doğrudan metinde yer alan ve cevabı metin içerisinde ima yoluyla bulunan sorular olmak üzere iki ayrı alt türe ayrılır. Cevabı doğrudan metin içerisinde bulunan sorular da cevap metinde yer alır ve okuyucunun hatırlama düzeyini ölçer. Cevabı metinde ima yoluyla bulunan sorularda ise okuyucular ön bilgi ve deneyimleriyle metinde yer alan ipuçlarını kullanarak cevaba ulaşırlar. Metin dışı sorularda ise cevap tamamen okuyucunun ön bilgi ve deneyimlerine dayanır (Akyol, 2020, s.217). Bu tür sorularda okuyucuların ön bilgi ve deneyimleri kullanıldığı ve her okuyucunun bu yeterlilikleri farklı olduğu için tüm okuyucuların vermiş oldukları cevaplar farklılaşabilir. Son olarak da Akyol’un (1994, s.15) eklediği metinler arası sorular bulunmaktadır. Bu tür sorularda okuyucuların planlı bir şekilde farklı kaynaklara yönlendirilmesi söz konusudur (Akyol,2020, s.219). Bu tür sorularda okuyucu ilgili soruyu cevaplandırabilmek için daha önce kullandığı metinlerden istifade etmelidir.

2.7. Metin Türleri

Okuma eyleminde anlam oluşturma becerisi metinler vasıtasıyla yapılmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019, s.285). Metinler, içerisinde yer alan bilgi, duygu ve düşüncelerin bir düzen içerisinde dil bilgisi kuralları çerçevesinde oluşturulduğu anlamlı yapılardır (Güneş, 2024, s.239). Okuma ve anlama çalışmaları dil eğitiminin temel unsuru olan metinler vasıtasıyla yapılır. Okuma becerisinin kazandırılmasından, öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerinin belirlenmesine kadar birçok aşamada metinler kullanılmaktadır (Kuşdemir, 2020). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) metin kavramını “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak açıklanırken, Akyol ve Şahin (2019) tarafından ise metin “kendisinden anlam çıkarılabilen her şey” olarak ifade edilmektedir (s.286). Metinler biçim, teknik özellik ve konular bakımından yapılan sınıflandırmalarına göre farklı türlere ayrılırlar (Güneş ve Sidekli, 2018, s.186). Okuma ve anlama çalışmalarında kullanılan metinler de farklı formlarda karşımıza çıkabilmektedir. Bu farklılığın temel nedeni metinler üzerine araştırmalar yapan bilim insanlarının bunlara bakış açılarının farklılaşmasıdır. Güneş (2024, s.240) metinleri sözlü metin, yazılı metin ve görsel metin olarak üçe ayırmaktadır. Türkçe öğretim programında ise (MEB, 2019a, s.19) metinler, bilgi verici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır. Kuşdemir, (2020) ise metinleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler olarak iki türde

sınıflandırmaktadır. Yapılan bu çalışmada da metinler, bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki ayrı türde ele alınmıştır.

2.7.1. Hikâye Edici Metin

Hikâye edici metinler sözlü anlatıma daha elverişli ve kurgusal olan (Kuşdemir, 2020) ayrıca; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi, fıkra, roman ve tiyatro (MEB, 2019a, s.19) gibi türleri içinde barındıran, bir olayı anlatan (Akyol ve Şahin, 2019, s.292) metin türleri olarak ifade edilebilir. Bu metin türü anlatma fiili ile yapılandırılmış edebi bir türdür ve bir olayın nakledilmesi olarak tanımlanabilir. Hikâye edici metinlerin ana ögesi olaydır. Metinde kullanılan diğer tüm öğeler olayın etrafında metni zenginleştirmek için yer alır (Başaran ve Akyol, 2009). Hikâye edici metinlerde kullanılan anlatım; giriş bölümü ve arkasından hikâyede yer alan kişi, zaman ve yerin tanımlanması, hikâyede yer alan olaylar, sorunlar ve bu sorunların çözüm girişimleri ile son olarak da olayların sonucunun anlatıldığı üç bölümden oluşur (Güneş, 2024, s.255). Hikâye edici metinleri oluşturan yapılar ile ilgili alan yazında birçok unsurun bulunduğu gözlenmektedir. Olay, kurgu, çatışma, karakter, sahne, zaman ve bakış açısı bu unsurlardan bazılarıdır (Akyol ve Şahin, 2019, s.293-294).

2.7.1.1. Olay

Hikâye edici metinlerde okuyucunun zihninde anlamın oluşmasına yardım eden en temel unsur olaydır. Bu unsur hem hikâyede geçen eylemlerin gerekçelerini hem de bunların içinde yer alan unsurdur (Akyol ve Şahin, 2019, s.292). Hikâye edici metinlerin ana ögesinin olay (Başaran ve Akyol, 2009) olduğu düşünüldüğünde, bu unsurun hikâyenin olmazsa olması olduğu söylenebilir. Hikâyede yer alan karakterlerin yaşadıkları çatışmaların, yazar tarafından oluşturulan bir plan dâhilinde gerilim, hareket oluşturarak ilerlemesi okuyucunun hikâyeye ilgi duyarak odaklanmasına katkı sağlayacaktır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.141). Okuyucunun hikâyeye olan ilgisini canlı tutmak için hikâyede yer alan olayın yazar tarafında iyi planlanması ve okuyucunun yaş seviyesine de uygun olması gerekmektedir.

2.7.1.2. Kurgu

Kurgu, hikâyeyi oluşturan kişinin iki temel unsur olan olay ve sahneyi, hikâyeyi oluşturmak için sentezlemesi olarak ifade edilebilir. Yazar iyi bir kurgu ile hikâyede yer alan olayları iyi bir şekilde sıralayıp, aralarında mantıksal ilişki kurarak hikâyeyi düzenler. Kurgu unsuru hikâyedeki en dikkat çeken unsur olarak yer alır (Akyol ve Şahin, 2019, s.292). İyi kurgulanmış bir hikâye akıcı bir olay örgüsü ile okuyucuları kendine bağlayabilir.

2.7.1.3. Çatışma

Problem durumu olarak da ifade edilen bu unsur, hikâyenin başlangıcında yer alan olaydaki gerilimdir (Akyol ve Şahin, 2019, s.292). Hikâyedeki kahramanın farklı bir karakterle yaptığı mücadele sonucu oluşan hikâyenin olay örgüsünü oluşturan temel etken metne çatışmanın eklenmesidir. Ancak bazı durumlarda karakter iki farklı seçenekten ötürü içsel bir çatışma da yaşayabilir (Lukens vd., 2018, s.146-147). Hikâyedeki tüm olayların ana çıkış noktasını bu gerilim durumunun oluşturduğu ve hikâyenin bu çatışma üzerine şekillendirildiği düşünüldüğünde bu unsurun da hikâye için ne kadar önemli olduğu daha iyi kavranabilir.

2.7.1.4. Karakter

Karakter kelimesi kişiyi diğer bitreylerden ayırasn zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerinin tamamı olarak ifade edilebilir (Lukens vd., 2018, s.113). Hikâyenin barındırdığı konunun vurgulanmasında odak noktada yer alan kişi ya da kişileştirilen insan dışı varlıklar ana karakter, bunların etrafında yer alan ve onlarla olan ilişkileri derecesinde önem kazanan karakterlere ise yardımcı karakter denir (Akyol ve Şahin, 2019, s.293). Çocuk edebiyatının okuyana keyif verme dışında, okuyucu ile onu çerveyeleyen dünya arasındaki etkileşimi kavramaktır. Çocuklar etkileşimde bulundukları hikâyelerde yer alan karakterlere tepki verirler ve o karakterler etrafında gerçekleşen olayların tutarlılığına duyarlıdır. Okuyucuda okuma isteğini arttıran metinlerde, okuyucunun kendisi ile benzeşim kurabildiği karakteri ve çevresinde yer alan farklı kültür ve gelenekleri barındıran öykülerdir (Lukens vd., s.113-137). Karakterlerin güçlü olması, birbirleri arasındaki ilişkilerin uyumlu olması ve okuyucuda merak uyandırabilecek kültürel ve geleneksel öğeleri barındırması hikâyeyi güçlü kılan en temel özelliklerdendir.

2.7.1.5. Sahne

Sahne unsuru hikâyede yer alan bütün olayların olduğu mekânlar olarak ifade edilebilir (Akyol ve Şahin, 2019, s.293). Hikâyelerde yer alan karakterlerin tasviri ve olayların gelişimi özellikle çocuk kitaplarında çoğunlukla detaylandırılmış bir mekânda gerçekleşir. Hikâyedelerdeki sahne unsuru, karakteri, çatışmayı ve konuyu doğrudan etkiler (Lukens vd., s.169). Sahne unsuru okuyucuların metni anlamak için zihinlerinde olayı canlandırmalarına yardımcı olarak metnin daha kolay anlamlandırılmasına da katkı sağlar.

2.7.1.6. Zaman

Hikâyelerde de gerçek dünyada olduğu gibi olayları içinde barındıran zaman kavramına ihtiyaç duyulmaktadır. Olayların içerisinde gerçekleştiği zamandan bağımsız olarak düşünmek imkânsızdır. Hikâye edici metinlerde; olayın gerçekleşme zamanı, nakledilme zamanı ve başlama-devam etme-bitme zamanı olmak üzere üç farklı zaman dilimi bulunmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019, s.294). Metinlerde yer alan zaman kavramı okuyucuları olayları idrak edebilmeleri için son derece önemlidir. Okuyucu hikâyeyi, olayın gerçekleştiği zaman dilimi içerisinde anlamlandırmaya çalışır.

2.7.2. Bilgilendirici Metin

Belirli bir problem ya da konu hakkında okuyucuyu bilgilendirmeyi hedefleyen, düşünceler aktaran veya öneriler barındıran metinlerdir. Bu metin türünde çoğunlukla kurgusallık yer almaz. Bunun yerine üslup kaygısı taşımayan düz bir anlatım içerir ve bilgiyi aktarmayı (Başaran ve Akyol, 2009), yani okuyucuları bilgilendirmeyi (Kuşdemir, 2020) hedefler. Bilgilendirici metinler; anı, biyografi, dilekçe, reklam, haber metni, mektup, makale, vb. (MEB, 2019a, s.19) gibi birçok türü içinde barındırır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda, çalışmaların dış geçerliliği; metinlerin türü, yapısı, zorluk analizleri, kelime düzeyi gibi özellikleri dikkate alınarak geliştirilebilir. Yapılan bilimsel araştırmalarda ise genellikle metin türünün bir değişken olarak ele alınmadığı gözlemlenmiştir. Etkili bir okuduğunu anlama öğretiminin farklı metin türlerinde etkili olup olmadığını deneyimlemek bu öğretimin uygulanması için önemli olacaktır. (NRP, 2000, s.272-274). Soru cevap ilişkisi stratejisi hem hikâye hem de

bilgilendirici metin türlerinde kullanılabilecek bir okuduğunu anlama stratejisidir (Bainbridge ve Malicky, 2000, Akt. Bailey Henry, 2018, s.30).

2.8. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinde soruların kullanımı ile ilgili hem yurt içi hem de yurt dışı birçok araştırma göze çarpmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde bu çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçi Araştırmalar

Yurt içi literatür incelendiğinde sorularla ilgili dikkat çekici bir çok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir;

Akyol (2001) yapmış olduğu araştırmada 1999-2000 yılında Tebliğler Dergisinde önerilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki soruların düzeylerini ve hazırlanma şeklini incelemiştir. Araştırmada Tebliğler Dergisi tarafından önerilen altı kitapta yer alan 269 metin incelenmiştir. Metinlerde toplam 1687 soru yer almaktadır. Araştırmacı kitaplarda yer alan soruların %17'sinin metin öncesi ve %83'ünün metin sonrası sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir. Yine kitapta yer alan soruların %99,5'inin 'klasik' sorulardan, %0,5'inin ise 'çoktan seçmeli' sorulardan oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise soruların öğrencileri büyük oranda ezbere yönelten sorulardan oluştuğunu ifade etmesidir.

Kaya (2006) 20'si deney, 20'si kontrol grubunda yer alan 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrenciyle yapmış olduğu araştırmada deney grubu öğrencilerinin altı hafta boyunca okuduğunun anlama düzeylerini geliştirmeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme, hikâye haritası, kes-yapıştır ve KWL teknikleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmada bu tekniklerin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Güfta ve Zorbaz (2008) yaptıkları araştırmada ortaokul Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları soruları incelemişler. Araştırmacılar Hatay ilinde 36 okulda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirme için kullandıkları 96 tane sınav kâğıdında buluna 383 adet soruyu, Bloom 'un (1956) ve Pearson ve Johnson'un (1978) soru sınıflandırmalarına göre analiz etmişlerdir. Araştırmacılar yazılı kâğıtlarında yer alan

soruların Bloom (1956) soru sınıflandırmasına göre, %88,22 oranında alt düzey sorulardan oluştuğunu, Pearson ve Johnson'un (1978) soru sınıflandırmalarına göre ise %74,7 oranında metin içi sorulardan oluştuğunu bulmuşlardır.

Büyükalın Filiz (2009) çalışmasında öğretmenlere soru cevap yöntemi eğitimi vererek onların soru sorma düzeylerindeki değişimi incelemiştir. Araştırmada 20'si deney, 20'si kontrol grubunda yer alan toplam 40 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın başlangıcında her iki grupta yer alan öğretmenlere “soru sorma düzeyi belirleme aracı” ve “soru sorma teknikleri gözlem formu” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından 9 saati soru sorma düzeyi ve 3 saati de soru sorma teknikleri olan toplam 12 saat süren bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın başlangıç aşamasında uygulanan “soru sorma düzeyi belirleme aracı” deneysel çalışmanın sonunda katılımcılara yeniden uygulanmıştır. Her iki katılımcı grupta yer alan öğretmenler dörder ders saati sınıf içerisinde gözlenerek “soru sorma teknikleri gözlem formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlere verilen soru sorma eğitiminin onların hem soru sorma düzeylerinin hem de soru sorma tekniklerinin değişmesini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Özdemir (2011) yılında yayımladığı çalışmasında 2004 yılında yayımlanan ilkökul 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruların kazanımlarla, öğrenci yaş seviyesiyle ve soru yazım kuralları ile uyuşmasını incelemiştir. Araştırmacı Türkçe ders kitaplarında yer alan 1523 okuduğunu anlama sorusu içerisinden metinle ilgili olan 852 sorunun Bloom (1956) soru sınıflandırmasına göre incelemiştir. Araştırmacı, Türkçe kitaplarında yer alan soruların %84,7 oranında alt düzey sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir. Araştırmacıya göre, Türkçe kitaplarında yer alan soruların yalnız %3,5'inin metinle ilişkili olmayan sorulardan oluşmaktadır. Araştırmaya göre Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların %98'i ise tek bir özelliği ölçmek için oluşturulmuş sorulardır. Araştırmacı ayrıca soruların kazanımlarla ilişkili olduğu ancak genel olarak öğrencilerin yaş grupları ile uyuşmadığını ifade etmiştir.

Çakıcı, Ürek ve Dinçer (2012) yaptıkları araştırmada 4-8. sınıf öğrencilerinden oluşan 816 öğrencinin fen eğitimi ile ilgili verilen iki metinden ürettikleri soruları Bloom Taksonomisine göre incelemişler. Araştırmacılar öğrencilerin sıklıkla bilgi düzeyinde sorular sorduklarını bulmuşlardır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin üst sınıflarda bile soru üretme konusunda yetersiz kaldıkları vurgulanmıştır.

Keray (2012) yaptığı araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin söyleşi metinlerine yönelik soru sorma becerilerini incelemiştir. Araştırmada deney grubu 20, kontrol grubu ise 29 katılımcı olarak yer almıştır. “ön test son test kontrol gruplu desen” olarak tasarlanan araştırma dört haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulama öncesinde her iki grupta da soruların genel olarak hatırlama ve anlama düzeyi sorularından oluştuğu, uygulama sonrasında ise deney grubunda bu yoğunluğun önemli ölçüde azaldığı anca kontrol grubunda böyle bir azalmanın son test verilerinde görülmediği belirtilmiştir.

Akyol vd. (2013) yapmış oldukları çalışmalarda 123 sınıf öğretmeninden 4. ve 5. Sınıf Türkçe kitaplarında yer alan bir bilgilendirici ve bir de hikâye edici metine yönelik beşer adet soru oluşturmaları istemişlerdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan sorular Barrett’in (1968) soru sınıflandırması ve soruların cevap kaynaklarına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından katılımcıların genellikle (%76,4), Barrett’in (1968) soru sınıflandırmasında en alt düzeyde yer alan, basit anlama düzeyinde soruları oluşturdıkları ifade edilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin %40 kadarının soruları hazırlarken çoğunlukla kılavuz kitaplarını kullandıkları ifade ettiklerini ve öğretmenlerin oluşturdıkları sorularında genel olarak alt düzeyde yer alan sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bir başka verisi ise öğretmenlerin %76,4 oranında genellikle metin içi soruları kullandıklarını ifade etmeleridir. Ayrıca araştırmada aynı öğretmenlere sorularla ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyup duymadıkları da sorulmuş ve katılımcıların yaklaşık yarısının hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Kılıç ve Erkuş (2015) yılında yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini ve bu stratejileri uygularken yaşadıkları sorunları incelemişler. Araştırma Erzurum ilinin Pasinler ilçesinde sınıf öğretmenliği yapan 10 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırmacılar verilerini yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplamışlar ve sonuçları betimsel analiz yöntemi ile analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bu tekniği %55 oranında, ekseriyetle derslerin başında ve dersin sonunda, öğrencilerin dikkatlerini çekmede ve değerlendirmede kullandıkları ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin derslerde, genellikle alt düzey düşünme becerisi gerektiren soruları kullandıklarını tespit etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler soru sorma tekniğini kullanırken öğrencilerden ve ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Duran ve Gürsoy (2018) Bloom taksonomisine göre hazırlamış oldukları metin sorularına dördüncü sınıf öğrencilerinin verdikleri cevapları ve sorulara ilişkin öğrenci görüşlerini incelemişler. Araştırmada MEB Türkçe ders kitaplarında ve çocuk dergilerinde yer alan bir hikâye edici bir de bilgilendirici olmak üzere iki metin belirlenmiş ve bu metinlerin her birine Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre altışar soru yazılmıştır. Katılımcı olarak yer alan 102 öğrencinin bu soruları yanıtlaması istenmiştir. Katılımcıların hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlere vermiş oldukları cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıflandırmanın en alt düzeyinde yer alan “hatırlama” düzeyindeki sorularına hikâye edici metinlerde %95,59, bilgilendirici metinlerde %88,92 oranında doğru yanıt verilerken, sınıflandırmanın en üst basamağında yer alan “yeniden oluşturma” düzeyinde ise hikâye edici metinlere %29,4, bilgilendirici metinlerde ise %35,2 oranında doğru yanıt verdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmada her iki metin türünde de sınıflandırmanın üst üç düzeyinde yer alan sorularda öğrencilerin alt düzeylere oranla başarısız oldukları ifade edilmiştir. Araştırmanın diğer bir dikkat çekici bulgusu ise sınıflandırmanın hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden oluşturma düzeylerinde okulun sosyo ekonomik durumuna göre bir farklılaşma olmamasına rağmen, anlama ve analiz düzeylerinde bir farklılaşmanın görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel veriler ışığında 35 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır.

Büyükalın Filiz vd., (2018) yapmış oldukları “Sınıf İçi Soru Sorma Tekniği Ölçeği Geliştirme” çalışmalarında MEB’de farklı eğitim kademeleri ve branşlarda görevli 389 öğretmen ile çalışmışlardır. Ölçeğin yapı ve güvenirlik düzeyi 2018 Mart ayında belirlenmiş ve 2018 Nisan ayında da tekrardan 314 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek; “Motivasyon”, “Sorulan Soruların Teknik Özellikleri”, “Sorulardan Yararlanma Sıklığı”, “Soru Dönüt İlişkisi” ve “Bir Değerlendirme Aracı Olarak Soru” olmak üzere beş ayrı boyuttan ve toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,881 olarak bulunmuş ve ölçek güvenilir bir ölçek olarak ifade edilmiştir.

Bülbül (2019) yapmış olduğu araştırmada, soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuma süreci aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel düzeylerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. 5. Sınıftan 58 öğrenciyle yapılan yarı deneysel çalışma öncesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin soruları oluştururken okuma sürecinin sonrasında ki sorulardan sıklıkla yararlandıkları görülmüştür. Ancak deney grubu öğrencilerine verilen 16 saatlik soru oluşturma eğitim sonrasında ise okuma sürecinin her

aşamasından soruları oluşturulduğu, kontrol grubunda ise yine okuma sürecinin sonrasına uygun sorular oluşturulduğu belirtilmiştir. Araştırmanın diğer bir sorusu olan yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soruların dağılımında ise araştırma öncesinde her iki grup da genellikle hatırlama ve anlama düzeylerinde soruları oluşturmuşlardır. Ancak verilen 16 saatlik soru oluşturma eğitimi sonrasında deney grubu öğrencilerinin çözümleme basamağı sorularında artış olmuştur. Yine deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sorularında değerlendirme ve yaratma düzeylerinde soruları da kullandıkları görülmüştür.

Yıldız, Çoban Sural ve Boz (2019) yapmış oldukları araştırmada 2000 ve 2018 yılları arasında ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılan 51 çalışmayı betimsel analiz yöntemi ile irdemişlerdir. Araştırmacının veri kaynağının 38'inin yüksek lisans ve doktora tezlerinden, 13'ünün ise makalelerden oluştuğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar bu veriye dayanarak Türkiye'de ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye dönük bir yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların büyük oranda lisansüstü tezlerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların 24'ü dördüncü sınıf düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Yine çalışmaların 41'i deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda drama tekniği, üst biliş stratejileri, zihin haritaları tekniği, çoklu zekâ kuramı destekli öğretim, işbirliğine dayalı öğretim tekniği, gösteri yöntemi, öğrenme stratejileri, öz düzenlemeli öğrenme, doğrudan öğretim modeli, SCRATCH programı ile öğretim, zihinsel imaj oluşturma öğretimi, sesli düşünme stratejisi ve ağ araştırmasına dayalı öğretim gibi yöntemlerin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunlukla 6-10 hafta süresinde bir uygulama dönemini kapsadığı ifade edilmiştir. Yine yapılan 51 çalışmanın 46'sında kullanılan yöntemin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Benzer (2019) yapmış olduğu çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim dönemi içerisinde 5-8. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama becerisine yönelik soruların düzeyleri ile PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarındaki okuma metinleri ile ilgili soruların düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada ülkemizin 2018 uygulamasındaki sonuçları ile Türkçe kitaplarındaki soruların PISA 2018 uygulamasındaki düzeylerinin birbirleri ile uyumlu olduğunu bulmuştur. Araştırmada incelenen Türkçe kitaplarından yalnızca altıncı sınıf kitabında yer alan bir sorunun PISA uygulaması 6.düzyer soru sınıflandırması seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin OECD ortalamasının üzerinde yer aldığı 2. düzey soruların Türkçe ders kitaplarında sıklıkla bulunduğu ifade edilmektedir.

Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) yaptıkları araştırmada 2018-2019 döneminde MEB tarafından oluşturulan, 1-8. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan 179 metni ve bu metinlere yönelik olarak hazırlanmış olan 960 anlama sorusunu incelemişlerdir. Yapılan incelemede metinlerin yaklaşık yarısının (%49,7) hikâye edici, %28,5'inin bilgilendirici ve %21,7'sinin ise şiirlerden oluştuğunu saptamışlardır. Araştırmacılar Türkçe kitaplarında yer alan anlama soruların %78,3 gibi büyük bir oranla metin içi sorulardan oluştuğu, metinler arası soruların ise hiç yer almadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmada Türkçe kitaplarında yer alan anlama soruları ayrıca Barrett'in (1968) soru sınıflamasına göre de sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma sonucunda, Türkçe ders kitaplarında kullanılan soruların %66,8'inin sınıflandırmanın en alt düzeyi olan basit anlama düzeyinde olduğu, sınıflandırmanın en üst düzeyi olarak ifade edilen takdir düzeyinde ise yalnız % 1,4 oranında sorunun yer aldığı ifade edilmiştir.

Aydın ve Uçgun (2020) yapmış oldukları araştırmada Türkçe dersi sınavlarında kullanılan sorularının MEB 2018 Türkçe öğretim programına uygunluğunu incelemişlerdir. Çalışmada 20 ortaokulda ulaşılan 285 sınav kâğıdında yer alan 4853 soru incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak çoktan seçmeli soruları kullandıkları, sınav sorularının ölçme hedeflerinin programda yer alan öğrenme alanlarıyla orantısız olduğu, sorular ile kazanımların dağılımının örtüşmediği, bazı kazanımların ölçülmediği ve bazı soruların ise (%8) herhangi bir kazanım ile ilişkilendirilemediği ifade edilmiştir.

Seyhan Aydemir (2021) yapmış olduğu çalışmada 25'i deney ve 25'i ise kontrol grubunda olmak üzere 7. Sınıf öğrencisi 50 katılımcı yer almıştır. Araştırmacı katılımcı deney grubu öğrencilerine verilen dört haftalık soru oluşturma eğitiminin öğrencilerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru sorma düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişki oluşturup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin soru oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yokken uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte deney grubu öğrencilerinde son test lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırmacı soru sorma eğitiminin öğrencilerin hem soru sorma düzeylerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Kanık Uysal, vd. (2022) yapmış oldukları araştırmada ortaokul Türkçe öğretmenlerinin derslerin değerlendirmesinde kullandıkları yazılı sorularını, özgünlükleri, sayfa düzenleri,

madde türleri, madde yazma ölçütleri ve soruların cevaplamasında kullanılması gereken bilişsel düzeyleri açısından irdelemişlerdir. Araştırmacılar 51 adet cevap kâğıdından 747 sorunun analizini yapmış ve bazı soruların internet kaynağından herhangi bir değişime uğratılmadan sınavlarda kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının %91'e ulaşan oranında benzer özellikler barındırdığını tespit etmişlerdir. Sınav kâğıtlarının yarısından fazlasının olması gereken sayfa düzeni özelliğini barındırmadığı, büyük çoğunlukla çoktan seçmeli soruları barındırdığı, yenilenen Bloom taksonomisine göre soruların yaklaşık % 80 oranında anlama, %20 oranında ise hatırlama düzeyinde hazırlandığı ifade edilmektedir. Araştırmada incelenen soruların binde beşinin analiz düzeyinde olduğu, değerlendirme düzeyinde hiçbir sorunun yer almadığı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

Özcan (2022) 5. Sınıf öğrencilerine verilen P4C temelli soru sorma eğitiminin anlama ve üst düzey düşünme becerilerine katkısını araştırmıştır. Çalışmada 30'u deney ve 30'u kontrol gurunda olan 60 özel yetenekli öğrenci ve 40'ı deney ve 40'ı kontrol grubunda yer alan 80 normal gelişim gösteren katılımcı yer almıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Sekiz hafta olarak planlanan araştırmada her hafta dinleme ve okuma etkinlikleri ikişer ders saati ayrılarak toplam 32 ders saati uygulama yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ayrıca olağan gelişim gösteren gruplarda okuduğu metne dönük soru sorma düzeyleri arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Yine dinlediğini anlama becerisinde de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ayrıca dinlediği metne yönelik soru oluşturma düzeyleri arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirtilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Aynı fark okuduğu metne yönelik soru sorma düzeylerinde de deney grubu lehine oluşmuştur. Ancak dinlediği metne yönelik soru oluşturma düzeylerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin dinledikleri metne yönelik soru oluşturma düzeylerinde ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ise her iki deney grubundaki öğrencilerinde P4C

temelli uygulamadan hoşlandıklarını, etkinlikleri severek yaptıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Çelikkıran (2024) yapmış olduğu araştırmada 36'sı deney 36'sı ise kontrol grubunda yer alan 72, yedinci sınıf öğrencilerine verilen soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, üst bilişlerine ve akademik öz güvenlerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem deseni kullanılan araştırmanın nicel boyutunda “Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Akademik Öz Güven Ölçeği ve Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise “Haftalık Etkinlik Değerlendirme Formu, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ve Odak Grup Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yapılan beş haftalık uygulama neticesinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği ancak aynı olumlu katkının üst bilişlerine ve akademik öz yeterliliklerine yansımadağı belirtilmiştir. Yapılan odak grup görüşmelerinde ise öğrenciler uygulamanın soru sorma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, derse katılımlarını ve akademik başarılarını ise arttırdığını ifade etmişlerdir.

Yurt içinde okuduğunu anlama becerisi konusunda soruların kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin derslerde çoğunlukla soruları kullandıkları (Kılıç ve Erkuş, 2015) ve büyük oranda alt düzey soruları tercih ettikleri (Kanık Uysal, vd. 2022; Aydın ve Uçgun, 2020; Güfta ve Zorbaz, 2008), ayrıca kitaplarda da genellikle bu düzey soruların yer aldığı (Akyol, 2001; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Özdemir, 2011) vurgulanmaktadır.

Ayrıca yapılan çalışmaların sıklıkla derslerde kullanılan kitaplardaki soruları inceleyen (Akyol, 2001; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Özdemir, 2011; Sarar Kuzu, 2013; Ülper ve Yalınkılıç, 2010), öğretmenlerin değerlendirme amacıyla kullandıkları yazılı sorularını inceleyen (Aydın ve Uçgun, 2020; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, vd. 2022), metinle ilgili öğretmen ve öğrencilerin oluşturdukları soruları inceleyen (Akyol vd., 2013; Büyükalın Filiz, 2009; Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012) ve metinle ilgili oluşturulmuş olan sorulara verilen yanıtları inceleyen (Duran ve Gürsoy, 2018) yani soruları ve soruların değerlendirme boyutunu irdeleyen çalışmalardan oluştuğu söylenebilir. Ancak yapılan yurt içi literatür incelemesinde soruların okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine bir öğretim aracı olarak kullanıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır.

2.8.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yurt dışı literatür incelendiğinde okuduğunu anlama becerisini ölçme ve geliştirmede soruları kullanma ile ilgili dikkat çekici birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir;

Raphael ve McKinney (1983) yapmış oldukları araştırmada beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin SCİ stratejisindeki soru türlerine verdikleri cevapları incelemişlerdir. Her iki öğrenci grubuna da araştırmanın ilk başlangıcında SCİ stratejisi eğitimi verilmiş daha sonra düzeylere ilişkin sorular sorulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda SCİ stratejisinin beşinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu düzeyde bir etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Ancak yapılan değerlendirmede SCİ stratejisinin eğitiminin sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığı görülmüştür.

Paphael ve Pearson (1985) farklı düzeyde okuma becerisine sahip 59 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada, SCİ stratejisi öğretiminin kavratılmasını ve verilen cevaplar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan değerlendirme sonucunda verilen SCİ eğitiminin genel olarak deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak aynı etki düşük düzeyli öğrencilerin yanıtlamış oldukları bilgi temelli sorularda oluşmamıştır.

Cunningham ve Moore (1993) yapmış oldukları çalışmada, toplam 106 tane 4-6. Sınıf öğrencilerinin araştırmacılar tarafından oluşturulan bir okuduğunu anlama testine vermiş oldukları yanıtları incelemişlerdir. Oluşturulan testte kullanılan iki metin için toplamda 20 soru kullanılmış, kullanılan soruların 10 tanesi günlük dilde kullanılan kelimelerden, diğer 10 tanesi ise akademik kelimelerden oluşmaktadır. Yapılan uygulama sonucunda katılımcıların %7,6 oranında günlük dilde kullanılan sorulara daha doğru yanıt verdikleri saptanmıştır.

Ezell, Hunsicker ve Quingue (1997) iki farklı grup öğrenciye SCİ stratejisini kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada gruplardan birinde akran destekli diğerinde ise öğretmen destekli bir öğretim çalışması uygulanmıştır. Sekiz ay kadar süren çalışma sonucunda her iki grubunda ortalama puanlarında artış kaydedilmiş ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda SCİ stratejisinin hem akran destekli hem de öğretmen destekli öğretimde etkili olduğu bulunmuştur.

Brabant (2006) yaptığı araştırmada SCİ stratejisinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı ikisi okuma seviyesi

istenilen düzeyin çok gerisinde biri de istenilen seviyenin gerisinde olarak tanımlanan üç öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma toplamda 20 gün sürmüş ve öğretmen modellemesi, grup tartışması ile düşün-eşleştire-paylaş etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı olan üç öğrencinin de hem daha başarılı cevaplar verdikleri hem de üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Peng vd. (2007) yapmış oldukları araştırmada SCI stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye katkısını ve öğrencilerin bu strateji ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Uygulama her biri 16 erkek ve 11 kız öğrencinin yer aldığı deney ve kontrol grupları ile 10 haftalık bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmada yer alan ön test ve son test verilerine göre SCI stratejisinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ancak yapılan analizler neticesinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca yapılan uygulama neticesinde en büyük artışı oluşturan soru türünün ise ‘düşün ve ara’ düzeyinde soruların oluşturduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğrencilerin yarısından fazlasının SCI stratejisini öğrendikten sonra anlama sorularını yanıtlama konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ifade etmeleri olmuştur.

Manset vd. (2008) yaptıkları araştırmada altı okuma güçlüğü çeken öğrenciye kendi kendine sorgulama tekniğini öğretmek anlama becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemişler. Araştırmacılar altıncı ve yedinci sınıf seviyesindeki metinleri öğrencilere dinletip aynı zamanda görsel olarak takip etmelerini sağlamışlardır. Sonrasında metinle ilgili yedi tane çıkarımsal soruyu yanıtlamaları ve metni özetlemeleri istenmiştir. Her ne kadar sonuçlar öğrenciler arasında bireysel olarak farklılıklar göstermiş olsa da araştırmacılar tekniğin öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Kinniburgh ve Prew (2010) yapmış oldukları araştırmada SCI stratejisinin özel eğitim, anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin stratejiyi kullanma isteklerini incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya yedisi özel eğitim olmak üzere toplam 69 öğrenci ile dört öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma toplam dört haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda SCI stratejisinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin test puanlarında olumlu gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Test uygulanmayan anasınıfı ve özel eğitim sınıfı öğrencilerinin de öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda, SCI stratejisinin bu

öğrencilerin kavrama becerilerine ve anlama düzeylerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca uygulayıcı olan öğretmenlerin de SCİ stratejisinin uygulanması konusunda istekli oldukları belirtilmiştir.

Kinniburgh ve Baxter (2012) yapmış oldukları çalışmada okuma güçlüğü çeken 10 tane dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmacılar fen derslerinde SCİ stratejisi kullanarak öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesinin hedeflemişlerdir. Yapılan dört haftalık uygulamadan sonra öğrencilerin okuma düzeylerinde olumlu bir gelişim görülmüştür. Ayrıca hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde SCİ stratejisinin kullanımının yazılı sorularını cevaplamada öğrencilere kolaylık sağladığını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Cummins vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada SCİ stratejisinin sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bir okulda eğitim gören, 24 kişilik bir sınıfta eğitim alan üçü sınıf seviyesinin altında diğer üçü ise sınıf seviyesine geç ulaşan altı kişilik bir dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişler. Araştırmacılar, sınıf dışı bir ortamda öğrencilerle 15 kez bir araya gelerek bir uygulama yapmışlar. Uygulamada ortalama uzunluğu yaklaşık 3300 kelime olan metinler kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere SCİ stratejisinin faydaları konusunda bilgilendirme çalışması yapılmış ve stratejiyi doğru kullanmalarının okudukları metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabileceği söylenmiştir. Bütün öğrencilerin son test puanlarında bir artış olmasıyla birlikte özellikle sınıf seviyesinin altında olan üç öğrenciden ikisinin son test puanlarında dikkati çeken bir oranda artış olmuştur. Araştırmacı ayrıca uygulanan program sonrasında öğrencilerin SCİ stratejisini kendi tercihleri ile kullanmaya başladıklarını ifade etmektedirler.

Humphries (2013) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında oluşturdukları anlama sorularının türlerini ve motivasyon düzeyleri ile bu soruların türleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma dördüncü sınıf düzeyinde 25 ve beşinci sınıf düzeyinden ise 21 öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler hafif ve orta düzeyde bilişsel engelleri bulunan veya ciddi öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacı öncelikle dördüncü sınıf öğrencilerine okumadan önce sesli düşünme eğitimi vermiştir. 72 saat süren bu eğitimden sonrada okuma esnasında sesli düşünme eğitimi vermiştir. Katılımcılara son olarak da okuma sonrasında sesli düşünme eğitimi verilmiştir. Aynı durum beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan diğer katılımcı gruba da uygulanmıştır. Araştırmanın sonraki aşamasında örnek olay uygulaması kapsamında

ikisi dördüncü sınıf üçü de beşinci sınıf olmak üzere toplam beş öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sık bir şekilde hatırlama düzeyinde sorular sorduklarını kullanmalarına rağmen farklı düşünme becerileri gerektiren soruları da kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, oluşturdukları anlama sorularının türlerini etkilemediğini ifade etmektedir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile sordukları soru sayısı arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir.

Aziz ve Yasin (2017) Endonezya’da yaptıkları çalışmada, SCI stratejisinin İngilizce öğretimi üzerindeki etkisinin belirlemeye çalışmışlardır. Sekizinci sınıftan biri deney biri de kontrol olmak üzere iki şube ile yürütülen çalışmaya toplam 64 öğrenci katılmıştır. Yapılan uygulama sonrasında SCI stratejisinin sekizinci sınıflarda İngilizce öğretimi konusunda etkili bir strateji olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine de katkı sağladığı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Davidson (2017) yapmış olduğu çalışmada, 36 öğretmene bir anket uygulamıştır. Ankette katılımcıların SCI stratejisinin etkililiği ve bu stratejiyi kullanma durumları sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların %60 kadarının daha önce sınıflarında bu stratejiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Strateji hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını söyleyen katılımcılara SCI stratejisi hakkında kısa bir video izlettirilip, tüm katılımcıların bu stratejinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde öğretmenlerin stratejinin etkililiğine 100 puan üzerinden 85 puan verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler SCI stratejisini en etkili olarak normal düzeydeki öğrencilerde daha verimli olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı daha sonra yeterli okuduğunu anlama becerisine sahip olmayan üç öğrenci ile SCI stratejisini kullanarak özel eğitim sınıfında birebir uygulama yapmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda iki öğrencinin SCI stratejisini tamamen, bir öğrencinin ise kısmen kavradığı ifade edilmiştir.

Erdina vd. (2017) SCI stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini incelemeyi hedefleyen çalışmalarında 36 sekizinci sınıf öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır. Deneyel olarak planlanan çalışmada üç uygulama yapılmış her bir uygulamada ise farklı bir metin işlenmiştir. Yapılan çalışmada yer alan grubun ön test ortalaması 73.05’iken son test ortalaması 87.22 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bu verileri doğrultusunda SCI stratejisinin sekizinci sınıflarda okuduğunu anlama düzeyinin artmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Mongkolrat (2017) Tayland’da yapmış olduğu çalışmada SCI stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel bir çalışma olarak yürütölen araştırmada 57 tane beşinci sınıf öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada SCI stratejisi ile eğitim gören deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrenci gruplarında derse giren öğretmenlerin SCI stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda öğretmenlerin de SCI stratejisinin okuduğunu anlama çalışması üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Bailey Henry (2018) yapmış olduğu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri için SCI stratejisini kullanma algıları üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışmada 2-5. sınıflarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile onların SCI stratejisi ile ilgili algılarını belirlemeye çalışmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme, gözlem ve belge inceleme gibi veri toplama araçlarını kullanmıştır. Araştırmacı topladığı verileri öğretim sunumu, çıkarım, bağlantılar, etkililik, öğrencilerin düşünmesi, performans, anlama ve okuma programı olmak üzere sekiz tema altında sınıflandırmıştır. Araştırmacı SCI stratejisinin, öğretmenlerin ders sunumlarını düzenlemesine yardımcı olduğunu ve sorgulama tekniklerinin gelişmesine katkı sunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin daha üst düzey düşünmeye ve anlamaya sahip yanıtlar verdiğini bulmuştur.

Green (2019) yapmış olduğu çalışmada SCI stratejisinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma testlerinden aldıkları puan üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı ayrıca azınlık öğrencilerinin sonuçlarına da ayrı olarak yer vermiştir. Yapılan altı haftalık uygulama sonucunda SCI eğitimi alan öğrenciler lehine son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtilmiştir. Ancak bu farklılık öğrencilerin azınlık olma durumlarında ise oluşmamıştır.

Afriani, Anggrain ve Risvanto (2020) onuncu sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmada SCI stratejisinin okuduğunu anlam düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. 15’er öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla yarı deneysel olarak yürütölen çalışmada SCI stratejisinin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Hunaidar (2020) SCI stratejisinin sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde okuduğunu anlama ve derslerde aktif olma durumları üzerindeki etkisini incelediği çalışma iki toplantı şeklinde planlanmıştır. Yapılan ilk oturumda öğrencilerin %67.64’ü aktifken

ikinci toplantıda bu oran %79.41'e çıkmıştır. Bu verilerden yola çıkarak SCİ stratejisinin öğrencilerin derslerde aktif olarak yer almalarına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde yapılan ön testte öğrencilerin %52.94'ü 70 puan ve üzeri almışken uygulama sonucunda ise %76.47'sinin 70 ve üzeri puan aldığı görülmüştür. Bu veriden de yararlanılarak SCİ stratejisinin İngilizce derslerinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ifade edilmiştir.

Phalen (2020) Otizm teşhisi konulan, 4-5 yaş arasında bulunan, beş öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada SCİ stratejisinin otizmlı çocukların dinledikleri metinleri anlama düzeyine etkisine bakılmıştır. Yapılan uygulamalar neticesinde SCİ stratejisinin her çocuk için farklı düzeylerde olumlu etki sağladığı ifade edilmiştir.

Pratiwi (2020) yaptığı çalışmada lise birinci sınıf öğrencileri tek gruplu çalışma desenini kullanmıştır. 36 öğrenciyle yapılan çalışmada altı uygulama yapılmıştır. Araştırma öncesinde 66.78 olan ön test okuduğunu anlama puanı ortalaması uygulama sonrasında 83.55 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda grup içerisinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Olivero (2020) yaptığı çalışmada New Jersey Eyaletinde kullanılan bir üçüncü sınıf okuma ders kitabında yer alan metin sorularının, üst düzey düşünme sıklığını ve yüzdesini kontrol etmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucunda incelediği üçüncü sınıf kitabındaki 138 sorunun %39'unun yüksek düzey, %61'inin ise düşük düzeyde sorulardan oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırmacı ayrıca incelenen kitapta, Bloom'un soru sınıflandırmasına göre en üst iki düzeyde yer alan "değerlendirme ve yeniden oluşturma" basamaklarında ise herhangi bir sorunun yer almadığını belirlemiştir.

Cortese (2020) çalışmasında SCİ stratejisini kullanarak öğrencilere konuyla ilgili olan resimlerin metinlerle ilişkilerini yorumlamayı öğretmeye çalışmıştır. Okul öncesi öğrencileriyle yapılan bu çalışmada SCİ stratejisinin resimlere uygulanmasının okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Astuti (2021) SCİ stratejisinin okuduğunu anlam düzeyine etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmaya 23 ikinci sınıf öğrencisini dâhil etmiştir. İki derslik toplam dört uygulama halinde gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların ön test ve son test puanlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulama öncesi 46 olan ortalama puanın uygulama neticesinde 80.2 olarak belirlendiği görülmüştür. Araştırmada SCİ stratejisini ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca uygulama

sonrasında yapılan anket çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin %95'inin SCI stratejisini benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

SCI stratejisi ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalarda çoğunlukla stratejinin öğrencilerin anlama becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca yurt dışında SCI stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde stratejinin farklı şekillerde uygulamalarının mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan bilimsel çalışmaların genellikle öğrencilerin okudukları metinleri anlama becerisini geliştirme aracı olarak soruların kullanıldığı söylenebilir (Bailey Henry, 2018; Brabant, 2006; Cortese, 2020; Cummins vd., 2012; Cunningham ve Moore, 1993; Davidson, 2017; Ezell, Hunsicker ve Quingue, 1997; Green, 2019; Humphries, 2013; Manset vd., 2008; Mongkolrat, 2017; Olivero, 2020; Phalen, 2020; Raphael ve McKinney, 1983; Raphael ve Pearson, 1985). Ancak bu çalışmaların birçoğu okuma yeterliliği istenilen düzeyde olmayan öğrencilerle yapılmış çalışmalardır.

Özellikle son yıllarda Mongkolrat'ın (2017) Tayland'da yapmış olduğu çalışma dışında SCI stratejisinin sınıf ortamında tüm öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme üzerindeki etkisi üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan çalışmalar ekseriyetle bireysel ya da çok küçük gruplarla olan çalışmalardır. Ayrıca çoğunlukla birtakım öğrenme güçlüklerine sahip katılımcılarla çalışılmıştır. Türkiye'de okuduğunu anlama becerisinin öğretildiği ilk eğitim düzeyi, ilkokullar olarak kabul edilmektedir. Sınıf ortamlarında farklı düzeylerde okuma ve anlama becerisine sahip öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Bu yüzden sınıf ortamında hem kolay uygulanabilen ve fazla hazırlık gerektirmeyen hem de farklı düzeyde öğrencilere hitap edebilen okuduğunu anlama stratejilerine ihtiyaçları bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sorularını cevaplamalarında ve okudukları metinlerden soru oluşturmalarında SCİ stratejisinin etkililiğini belirlemeye dönük olarak tasarlanan bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar gruplara rastgele atamaları eğitim öğretim yılının başlaması ve okul yönetimlerinin buna izin vermemesi gibi nedenlerden ötürü mümkün olmayabilir. Bu tür çalışmalarda yarı deneysel desen kullanılması zorunluluk arz etmektedir (Johnson ve Christensen, 2014, s.319). Yarı deneysel desende grupların eşleştirilmesinde ön test puanları dikkate alınabilir (Demir, 2017, s.168). Araştırmada yer alan grupların eşleştirilmesinde katılımcı grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması dikkate alınmıştır.

Yapılan çalışmada gruplar önceden olduğu için yarı deneysel desenlerden eş değer olmayan karşılaştırma- grup tasarımı deseni tercih edilmiştir. Bu desende araştırmada katılımcı olarak yer alan deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanıp daha sonrasında ise deney grubuna deneysel yaklaşım uygulanır. Uygulama sonrasında ise gruplara son test uygulanır (Johnson ve Christensen, 2014, s.320). Araştırmada öğretmen faktörünün etkisinin belirlemek için de iki ayrı deney grubu belirlenmiştir. Araştırma ikisi deney, biri ise kontrol grubu olmak üzere üç grubu kapsamaktadır. Araştırmanın akış şeması şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın akış şeması

3.2. Katılımcılar

Bolu ilinde, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören üç öğrenci grubu araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Öğrenci gruplarının belirlenmesinde öncelikle araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir, sosyo-ekonomik durumu birbirine yakın olan, aynı eğitim bölgesinde yer alan iki farklı devlet okulu araştırmanın uygulama alanı olarak belirlenmiştir. Okulların biri ‘A’ okulu, diğeri ise ‘B’ okulu olarak adlandırılmaktadır. Bu okulların her birinde beş olmak üzere on tane dördüncü sınıf bulunmaktadır. A okulunda yer alan iki sınıfta eğitim gören 63 öğrenciden ön testin uygulamasının yapıldığı gün okula gelen 57 ve B okulunda yer alan bir sınıfta eğitim gören 32 öğrenciden ön testin uygulamasının yapıldığı gün okula gelen 31 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmıştır. B okulundaki sınıfta eğitimine devam eden 2 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinden biri engel durumu ‘süregelen hastalık’ olduğu için okula devamında ve akademik başarısında bir engel olmadığı sınıf öğretmeni tarafından belirtildiği için araştırmaya dâhil edilmiş, diğeri ise engel durumu ‘Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu’ olduğu için araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmada A okulundan iki grupta 57, B okulundan bir grupta 30 öğrenci yer almaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar arasında bilgi alışverişi olmaması için bu grupların farklı okullardan olması uzman görüşleri doğrultusunda benimsenmiştir. A okulundaki gruplar deney, B okulundaki grup ise kontrol grubu olarak araştırmada yer almaktadır. Birinci deney grubu 28, ikinci deney grubu 29 ve kontrol grubu ise 30 kişi ile araştırmada yer almaktadır. Birinci deney grubunda araştırmacı, ikinci deney ve kontrol gruplarında ise kendi sınıf öğretmenleri uygulayıcı olarak araştırmada yer almışlardır.

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama ön testinden elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı yardımı ile analiz edilerek grupların her birine yönelik hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayıların normallik ölçülerini karşılaması için -2 ile +2 arasında bir değer alması gerekmektedir (George ve Mallery, 2003). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından okuduğunu anlama testine ilişkin betimleyici istatistiklerin olduğu değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Varyans	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Ön Test Hikâye	Deney1	28	11.54	3.14	9.88	5	16	-.56	-.49
	Deney2	29	11.38	3.49	12.17	4	17	-.28	-1.03
	Kontrol	30	10.40	2.94	8.66	4	15	-.57	-.41
Ön Test Bilgi	Deney1	28	4.32	1.31	1.70	1	6	-.54	-.05
	Deney2	29	4.52	1.57	2.47	0	6	-.95	-.61
	Kontrol	30	4.50	1.30	1.70	2	6	-.54	-.73
Ön Test Toplam	Deney1	28	15.86	4.08	16.64	6	22	-.72	-.10
	Deney2	29	15.90	4.51	20.31	8	23	-.15	-1.42
	Kontrol	30	14.90	3.56	12.64	7	20	-.47	-.82

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde ön test hikâye, ön test bilgi ve ön test toplam değerlerinin normal dağılım gösterdikleri ifade edilebilir. Bu veriler ışığında normal dağılım gösteren ön test hikâye, ön test bilgi ve ön test toplam bölümleri için varyans analizi (T Testi) yapılmıştır. Araştırmanın ön test veri sonuçları aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre hikâye edici metinlerde en düşük ortalamaya sahip grubun 10.40 ile kontrol grubuna, en yüksek ortalamaya sahip grubun 11.54 ile birinci deney grubuna ait olduğu görülmüştür. İkinci deney grubunun ortalamasının ise 11.38 olduğu

ortaya çıkmıştır. Bu ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına puanlar normal dağıldığı için tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Grupların Hikâye Edici Metin Ön test Analiz Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	22.27	2	11.14		
Gruplar İçi	858.99	84	10.23	1.09	0.341
Toplam	881.26	86			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmada yer alan grupların hikâye edici metin ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(2,86)=1.09$, $p>.05$). Yani araştırmada yer alan tüm grupların hikâye edici metin puanları açısından birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde en düşük ortalamaya sahip grubun 4.32 ile birinci deney grubu, en yüksek ortalamaya sahip grubun 4.52 ile ikinci deney grubu olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ortalamasının ise 4.50 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına puanlar normal dağıldığı için tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Grupların Bilgilendirici Metin Ön test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.67	2	0.33		
Gruplar İçi	164.85	84	1.96	0.17	0.84
Toplam	165.52	86			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmada yer alan tüm grupların bilgilendirici metin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(2,86)=0.17$, $p>.05$). Yani araştırmada yer alan tüm gruplar bilgilendirici metin puanları açısından birbirine denk gruplar olduğu ifade edilebilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre toplam test puanlarında en düşük ortalamaya sahip grubun 14.90 ile kontrol grubuna, en yüksek ortalamaya sahip grubun 15.90 ile ikinci deney grubuna ait olduğu görülmüştür. Birinci deney grubunun ise ortalamasının 15.85 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına puanlar normal dağıldığı için tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Grupların Toplam Ön test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	18.79	2	9.40		
Gruplar İçi	1384.82	84	16.49	0.57	0.568
Toplam	1403.61	86			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmada yer alan tüm grupların toplama test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(2,86) = .57, p > .05$). Yani araştırmada yer alan tüm gruplar toplam test puanları açısından birbirine denk gruplardır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde araştırmada yer alan tüm grupların, araştırma öncesinde hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, grupların bu üç değişken açısından birbirlerine benzer gruplar oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi ve Soru Düzeyi Belirleme Formu kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi araştırmanın ön test ve son testinde öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Soru Düzeyi Belirleme Formu ise katılımcı öğrencilere uygulamanın öncesinde ve sonrasında katılımcıların soru oluşturma düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiştir. Testin oluşturulmasında aşağıdaki aşamalardan yararlanılmıştır.

3.3.1.1. Metinlerin Belirlenmesi

Anlama testi oluşturulurken öncelikle MEB tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmanın yapılması planlanan il dışında okutulan dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından beş adet hikâye edici ve beş adet bilgilendirici olmak üzere toplam 10 adet metin seçilmiştir. Bu metinler; “Büyülü Kutu, Mezgit Mehmet, Kaybolan Cennet, Konuşan Kitap, Evini Arayan Ardıç Tohumu, Robotların Efendisi: Cezeri, Vecihi Hürkuş, İcat Nasıl Yapılır?, Bir Fincan Kahve ve Gizemli Canlılar” metinleridir. İlgili metinler iki akademisyen, altı sınıf öğretmeni olmak üzere toplam sekiz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmesinde 10 maddeden oluşan bir dereceli puanlama formu kullanılmıştır (Ek1). Formdaki maddeler üç ayrı düzeye (1=uygun değil, 2=kısmen uygun, 3=uygun) ayrılmıştır. Uzmanların vermiş oldukları yanıtlar hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde ayrı ayrı hesaplanarak, hikâye edici metinlerde uyuma .94, bilgilendirici metinlerde uyuma ise .97 oranında hesaplanmıştır. Elde edilen uyuma oranı ile uzmanların metinlere yönelik vermiş oldukları yanıtların yüksek düzeyde uyduğu ifade edilebilir.

Uzmanların metinler ile ilgili formlara verdikleri yanıtlar en düşük 10 en yüksek 30 puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda anlama testinde kullanmak üzere en yüksek puanı alan bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin seçilmiştir. Alan uzmanlarının metinlere vermiş oldukları puanlama sonuçları tablo olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Metinlere İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları

Hikâye Edici Metinler	Toplam Puan	Bilgilendirici Metinler	Toplam Puan
Büyülü Kutu	217	Robotların Efendisi: Cezeri	217
Mezgit Mehmet	232	Vecihi Hürkuş	225
Kaybolan Cennet	217	İcat Nasıl Yapılır	220
Konuşan Kitap	233	Bir Fincan Kahve	218
Evini Arayan Ardıç Tohumu	217	Gizemli Canlılar	230

Yukarıdaki tablo7’de görüldüğü üzere, hikâye edici metinlerden “Konuşan Kitap” isimli metin sekiz uzmandan toplam 233, bilgilendirici metinlerden “Gizemli Canlılar” ise 230 puan alarak en yüksek puana sahip metinler olarak anlama testinde kullanılmışlardır.

3.3.1.2. Soruların Oluşturulması

Testte yer alan sorular oluşturulmadan önce alan yazında daha önce yapılmış olan okuduğunu anlama testleri incelenmiş, testin yapısı, yer verilecek soruların türleri ve düzeyleri konusunda bir farkındalık oluşturulmuştur. Daha sonra soruların kazanımlarla ilişkili olması için MEB 2019 Türkçe ğretim programında yer alan ilkokul dördüncü sınıf anlama becerisi ile ilgili kazanımlardan yararlanılmıştır. Programda yer alan 16 kazanıma yönelik araştırmacı tarafından öncelikle 30 soru hazırlanmış daha sonra alan uzmanları ile n değerlendirme yapılarak bazı sorular testten çıkarılmış ve bazı sorular ise yeniden düzenlenerek soru sayısı 21'e indirilmiştir. Sorular oluşturulurken cevap kaynaklarına göre farklı düzeylerde soruların yer almasına zen gösterilmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli, sıralamalı, boşluk doldurmalı ve açık uçlu gibi farklı türlerde soruların yer alması da sağlanmıştır. Oluşturulan taslak lme aracında 15 çoktan seçmeli, iki boşluk doldurma, bir sıralama ve üç tane de açık uçlu soruya yer verilmiştir. Taslak formda yer alan soruların 10 tanesini cevabı metin içerisinde, 11 tanesi ise cevabı metin dışında yer alan sorulardan oluşmaktadır.

3.3.1.3. Sorular İçin Uzman Değerlendirmesi

Testte yer alan sorular hem soru-kazanım hem de soruların düzeyleri ile ilgili değerlendirme yapmaları için alan uzmanlarına (dört akademisyen ve sınıf eğitimi alanında doktora yapan dört sınıf ğretmeni) gönderilerek değerlendirmeleri alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak teste n uygulama için son hali verilmiştir.

3.3.1.4. Anlama Testinin Pilot Uygulaması

Oluşturulan test Bolu ilinde asıl uygulamanın yapılmadığı bir devlet okulunda dört farklı sınıfta öğrenimine devam eden 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda her bir sorunun madde analizi yapılmıştır. Madde analizi yapılırken çoktan seçmeli soruları doğru yapan katılımcılara “1”, yanlış yapan veya boş bırakan katılımcılara ise “0” puan verilmiştir. Ancak testte yer alan sıralama, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların puanlamasında ise kısmi olarak doğru yanıt verenlere “1”, tamamen doğru yanıt verenlere “2” ve yanlış yapan veya boş bırakan katılımcılara ise “0” puan verilmiştir. Bundan dolayı da madde analizleri yapılırken “2” puan üzerinden

değerlendirilen sıralama, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların puanlamasında ortaya çıkan sonuç ikiye bölünerek kullanılmıştır. Madde analizlerini hesaplamak en sık olarak kullanılan yöntemlerden biri Basit Yöntem'dir. Basit yöntem göre madde analizi yapılırken öğrencilerin test sonucunda almış oldukları toplam puanlar sıralanır. En yüksek puanı alan öğrencilerden ilk %27'si ve son %27'sinin almış oldukları puanlar madde analizlerinde kullanılır. Geriye kalan orta bölümdeki %44'lük dilimdeki öğrencilerin puanları ise analizlerin dışında bırakılır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Testin madde analizleri hesaplanırken %27'lik dilimlerde yer alan en yüksek toplam puana sahip ilk 35 ve en düşük toplam puana sahip son 35 katılımcı hesaplama sürecine dâhil edilmiştir.

Anlama testinde yer alan soruların her birinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanarak testin geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Testte yer alan her bir sorunun madde güçlük indeksi hesaplanırken en yüksek puanı alan %27'lik (Üst) gruba, en düşük puanı alan %27'lik (Alt) grubun almış oldukları puanlar toplanır. Çıkan sonuç üst ve alt gruptaki toplam öğrenci sayısına bölünür. Nihai sonuç maddenin güçlük indeksini vermektedir (Hasançebi vd., 2020).

$$\text{Madde Güçlük İndeksi} = \frac{\text{Üst Grup Toplam Puan} + \text{Alt Grup Toplam Puan}}{\text{Üst} + \text{Alt Grup Toplam Katılımcı Sayısı}}$$

Testin madde güçlük indeksi hesaplanırken her bir soruda ilk 35 ve son 35 katılımcının aldıkları puanlar toplanıp, iki grubu oluşturan katılımcı sayısı olan 70 sayısına bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Madde Analiz Tablosu

	Üst Grup	Alt Grup	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)
Soru 1	35	23	0,8285	0,3428
Soru 2	33	10	0,6142	0,6571
Soru 3	30	17	0,6714	0,3714
Soru 4	33	23	0,8000	0,2857
Soru 5	14	8	0,3142	0,1714
Soru 6	68	36	0,7428	0,4571
Soru 7	33	14	0,6714	0,5428
Soru 8	61	23	0,6000	0,5428
Soru 9	33	13	0,65,71	0,5714
Soru 10	34	17	0,7285	0,4857
Soru 11	48	8	0,4000	0,5714
Soru 12	49	10	0,4214	0,5571
Soru 13	54	9	0,4500	0,6428
Soru 14	29	7	0,5142	0,6285
Soru 15	24	7	0,4428	0,4857
Soru 16	35	21	0,8000	0,4000
Soru 17	31	15	0,6571	0,4571
Soru 18	31	22	0,7571	0,2571
Soru 19	34	16	0,7142	0,5142
Soru 20	65	29	0,6714	0,5142
Soru 21	34	17	0,2428	0,4857
Ortalama			0,6021	0,4734

Tablo 8’de yer alan veriler dikkate alındığında oluşturulan okuduğunu anlama testindeki soruların ayırt edicilik indeksinin 0,17 ile 0,64 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi; 0,19 ve atı sorular mutlaka çıkarılması gereken, 0,20-0,29 arası sorular düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken, 0,30 – 0,39 arası sorular oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir ve 0,40 ve üstü sorular ise çok iyi madde ayırt edicilik indeksine sahip olduğunu gösterir (Hasançebi vd., 2020). Oluşturulan testte yer alan 4., 5. ve 18. sorular bu mutlaka çıkarılması gereken ya da düzeltilip geliştirilmesi gereken düzeyde sorulardır. Bu soruların madde ayırt edicilik indeksleri düşük olduğu için testten çıkarılmalarına karar verilmiştir.

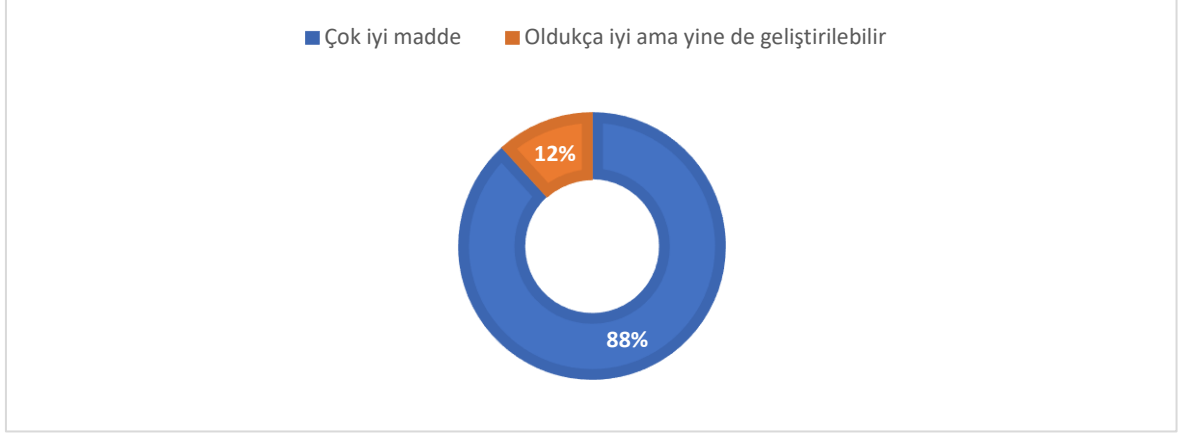
Yeni bir ölçme aracı geliştirme sürecinde araştırmacıların dikkat etmeleri gereken bir diğer veri de madde toplam istatistikleridir. Ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı ile ölçeğin toplamından almış olduğu puan arasında pozitif ve yüksek bir korelasyonun olması, katılımcıların maddeleri doğru anladıklarını ve ön görülen tepkiyi verdiklerini ifade etmektedir (Can, 2014, s.342). Ölçme aracının katılımcılar tarafından doğru anlaşıldığını ve katılımcıların ön görülen tepkiyi verdiklerini belirlemek için de madde toplam istatistiklerine bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Madde Toplam İstatistikleri

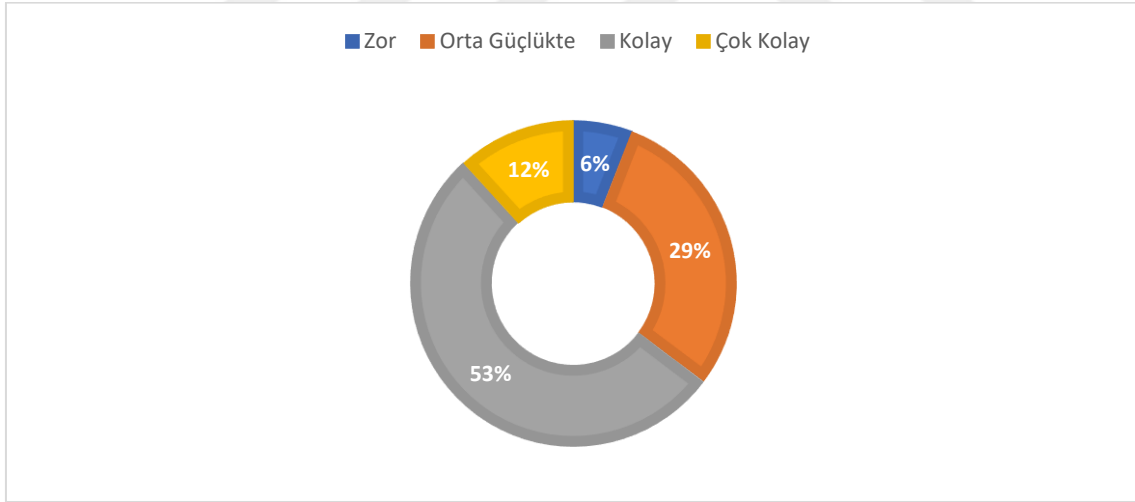
Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
Soru 1	,437	,831
Soru 2	,466	,828
Soru 3	,215	,837
Soru 4	,327	,834
Soru 5	,068	,843
Soru 6	,533	,824
Soru 7	,514	,827
Soru 8	,522	,825
Soru 9	,423	,830
Soru 10	,464	,828
Soru 11	,450	,830
Soru 12	,529	,824
Soru 13	,622	,818
Soru 14	,392	,831
Soru 15	,246	,837
Soru 16	,421	,830
Soru 17	,339	,833
Soru 18	,258	,836
Soru 19	,482	,828
Soru 20	,452	,828
Soru 21	,481	,829

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde oluşturulan okuduğunu anlama testindeki soruların düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısının 0,06 ile 0,68 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Büyüköztürk’e (2005, s.171) göre düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı 0,20 ve altı olan sorular çıkarılması gereken, 0,20-0,30 arası olan sorular zorunlu ise ölçme aracına alınabilecek, 0,30 ve üzeri olan sorular ise iyi maddeler olarak belirtilmektedir. Testte yer alan 4., 5. ve 18. sorular madde ayırt edicilik indeksleri düşük olduğu için çıkarılmıştır. Testte yer alan sorulardan düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı 0,30’un altında olan 3. ve 15. sorular kalmaktadır. 3. soruyla aynı kazanımda başka bir soru olması nedeniyle ilgili sorunun testten çıkarılmasına, 15. soruyla aynı kazanımda başka bir soru olmamasından ötürü ilgili sorunun testte yer almasına karar verilmiştir.



Şekil 4. Madde ayırt edicilik indeksi

Analizler neticesinde testte kalan maddeler değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama testindeki soruların ayırt edicilik indeksinin 0,34 ile 0,64 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Testten çıkarmalardan sonra oluşturulan okuduğunu anlama testinin ortalama madde ayırt edicilik katsayısı ise 0,52’dir. Bu da testin ortalama olarak bilen ve bilmeyen katılımcıları ayırt etme düzeyi yüksek bir test olduğunu göstermektedir.



Şekil 5. Madde güçlük indeksi

Testte kalan soruların güçlük düzeyinin 0,24 ile 0,8285 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Madde güçlük indeksi; 0,19 ve atı soruları çok zor, 0,20-0,39 arası soruları zor, 0,40 – 0,59 arası soruları orta güçlükte, 0,60 - 0,79 arası soruları kolay ve 0,80 – 1 arası soruları çok kolay olarak sınıflandırmaktadır (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016). Bu veriler ışığında hazırlanmış olan okuduğunu anlama testinin farklı güçlükte soruları barındırdığı ifade

edilebilir. Ayrıca oluşturulan okuduğunu anlama testinin 0,59 ortalama madde güçlük indeksi değeri ile orta düzeyde bir test olduğu ifade edilebilir.

3.3.1.5. Testin Güvenirlilik Analizi

Okuduğunu anlama testinin iç güvenirliliği belirlenmesinde Cronbach Alpha iç tutarlılık yönteminden faydalanılmıştır. Cronbach Alpha değerlendirme tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10

Cronbach Alpha Katsayısı Değerlendirme Tablosu

Cronbach Alpha katsayı değer aralığı	İfade Ettiği Durum
0,00-0,40 arası	güvenilir değil
0,40-0,60 arası	düşük güvenirlilikte
0,60-0,80 arası	oldukça güvenilir
0,80-1,00 arası	yüksek derecede güvenilir

Not: Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Kaan.

Yapılan istatistiksel analizler neticesinde testin iç güvenirlilik katsayısı .841 olarak bulunmuştur. Tablo 10’da yer alan verilerin ışığında hazırlanmış olan okuduğunu anlama testinin ‘yüksek derecede güvenilir’ bir test olduğu söylenebilir. Tüm bu analizler göz önüne alındığında ise testin katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini ölçmede yararlanılabilecek, öğrencileri ayırt edebilecek, orta güçlükte ve yüksek derecede güvenilir bir ölçüm aracı olabileceği değerlendirilmektedir.

Bütün analizler yapıldıktan sonra oluşturulan okuduğunu anlama testinde (Ek2), 14 farklı kazanımdan, 9 metin içi ve 8 metin dışı olmak üzere 17 soru yer almaktadır. Test çoktan seçmeli, sıralama, boşluk doldurma ve açık uçlu olmak üzere dört farklı soru türünden oluşmaktadır. Testte 11 çoktan seçmeli, 2 boşluk doldurma, 1 sıralama ve 3 açık uçlu soru bulunmaktadır. Testte yer alan çoktan seçmeli sorularda 4 cevap seçeneği bulunmaktadır. Bunlarda doğru yanıtlar “1”, yanlış veya boş bırakan yanıtlar ise “0” puan verilerek değerlendirilmiştir. Testte yer alan sıralama, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların puanlamasında ise kısmi olarak doğru yanıt verenlere “1”, tamamen doğru yanıt verenlere “2” ve yanlış yapan veya boş bırakanlara ise “0” puan verilerek değerlendirilmiştir. Bir katılımcının testten alabileceği en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “23” puandır.

3.3.2. Soru Düzeyi Belirleme Formu

Araştırmada öğrencilerin sormuş oldukları soruların düzeylerinin belirlenmesinde ise Soru Düzeyi Belirleme Formu (SDBF) kullanılmıştır (Ek3). Formda deney ve kontrol grubu öğrencilerine okuduğunu anlama testinin metin belirleme aşamasında uzmanlar tarafından en yüksek ikinci puan verilen bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin kullanılmıştır. Katılımcıların formda yer alan her bir metin için beşer adet soru yazmaları istenilmiş ve oluşturulan sorular araştırmacı tarafından SCİ stratejisinde yer alan dört alt düzeye göre sınıflandırmıştır. Soru özelliği olmayan ibareler ve konu ile ilgili olmayan sorular ise ayrı olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada yararlanılan nicel verilerin toplanma aşamasında uygulama öncesinde tüm katılımcı gruplara araştırma konusu ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılarak araştırmacı tarafından ön test olarak Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Ön testin uygulanması her katılımcı grup için ayrı ayrı birer ders saati içerisinde gerçekleşmiştir. Okuduğunu Anlama Testi uygulandıktan sonra her katılımcı grup için birer ders saatinde ise veri toplama aracı olarak kullanılan SDBF tüm katılımcılara ön test olarak uygulanmıştır. 12 haftalık uygulama sonrasında yine araştırmacı tarafından hem Okuduğunu Anlama Testi hem de SDBF tüm katılımcılara ayrı ayrı birer ders saati içinde son test olarak yeniden uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel ve istatistiksel çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan SDBF ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünde daha önce belirlenmiş olan temalara göre toplanan verilerin analizi yapılmaktadır (Özen ve Arslan Hendekçi, 2016). Yapılan araştırmada kullanılan SDBF’de daha önce temalara ayrılmış olan soru sınıflandırmasına göre araştırmacı tarafından veriler özetlenip bunların yorumlanması yapılacağı için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Katılımcı grupların her birine yönelik hikâye edici,

bilgilendirici ve toplam test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayıların normallik ölçülerini karşılaması için -2 ile +2 arasında bir değer alması gerekmektedir (George ve Mallery, 2003). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından okuduğunu anlama testine ilişkin betimleyici istatistiklerin olduğu değerler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Varyans	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Son Test Hikâye	Deney1	28	12.64	3.68	13.57	3	17	-1.04	-.85
	Deney2	29	12.86	3.44	11.83	5	17	-.78	-.04
	Kontrol	30	10.80	3.03	9.20	3	16	-.77	-.49
Son Test Bilgi	Deney1	28	5.21	1.06	1.13	2	6	-1.250	1.21
	Deney2	29	5.37	.97	.95	2	6	-2.09	4.78
	Kontrol	30	4.60	1.54	2.38	0	6	-1.19	1.19
Son Test Toplam	Deney1	28	17.85	4.31	18.64	7	23	-1.04	.56
	Deney2	29	18.24	4.05	16.47	7	23	-1.05	.80
	Kontrol	30	15.40	4.27	18.24	3	22	-1.18	1.22

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde son test hikâye ve son test toplam değerlerinin normal dağılım gösterdikleri; son test bilgi bölümünde yer alan değerlerin ise normal dağılım göstermedikleri ifade edilebilir. Bu veriler ışığında normal dağılım gösteren son test hikâye ve son test toplam bölümleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen, “son test bilgi” bölümünde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Farklılık tespit edilen durumlar için de hangi iki grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Holm’un Bonferroni düzeltmesi ile ikili Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Holm’un Bonferroni düzeltmesi, anlamlılık için değerlendirme ölçütü olan 0.05’in yapılacak olan karşılaştırma sayısına bölümü ile elde edilen değerin kullanılmasını önermektedir (Can, 2022, s.224). Yapılan çalışmada “son test bilgi” bölümünde üç tane karşılaştırma yapılacağı için p değeri $0.05/3=0.0167$ ’den küçük olursa gruplar arasında anlamlı fark olduğu ifade edilmiştir.

3.6. Pilot Uygulama

Uygulama esnasında meydana gelebilecek aksaklıkları belirlemek ve planlanan uygulamada yer alan eksiklikleri önceden tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından görev yaptığı okulda dördüncü sınıfta eğitim gören 10 öğrenciyle pilot uygulama

yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı okul araştırmanın deney ya da kontrol grubunda yer almamıştır. Toplam 3 hafta ve 15 ders saati süren ön uygulamada öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan plan doğrultusunda çalışmalar yaptırılmıştır. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere herhangi bir test uygulanmamış, yalnız öğrencilerin SCİ dilini kullanma ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan etkinliklere katılım düzeylerine bakılmıştır.

Pilot uygulama esnasında araştırmacı tarafından, kısa notlar alınarak araştırmanın aksayan ve güçlendirilmesi gereken yönleri belirlenmiştir. Pilot uygulama esnasında öğrencilerin ‘Yazar ve Sen’ kategorisini ‘Yazar ve Ben’ olarak kullandıkları gözlemlenmiş ve araştırmacı tarafından da bu ifadenin daha uygun olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca ön uygulama esnasında kullanılan etkinliklerin yetersiz olduğu görülerek etkinlik sayısının artırılması sağlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin genel olarak SCİ dilini kullanmaya başladıkları, sorulan okuduğunu anlama sorularını cevaplandырдыıkları ve SCİ kategorilerine uygun soru oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu da SCİ stratejisinin hem okuduğunu anlama becerisini hem de soru sorma düzeylerini geliştirmeye uygun bir strateji olduğunu göstermektedir.

3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama bölümüne hazırlık ve uygulama aşaması olarak ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.7.1. Hazırlık Aşaması

Araştırmanın bu bölümünde uygulama öncesinde yapılan; araştırmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi, etkinlik kâğıtlarının hazırlanması, planların oluşturulması, ikinci deney grubu öğretmenin bilgilendirilmesi aşamalarına detaylı olarak yer verilmiştir.

3.7.1.1. Metinlerin belirlenmesi

Uygulamada kullanılacak metinlerin belirlenmesinde farklı kaynaklardan yararlanılmıştır.

MEB yayınları Türkçe Ders Kitabından altı hikâye edici ve dört bilgilendirici olmak üzere on metin, TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisinden beş bilgilendirici ve resimli çocuk

kitaplarından da beş hikâye edici metin belirlenmiştir. Ders kitabında yer alan metinler ve diğer kaynaklardan alınan metinler ayrı ayrı olarak değerlendirilmiştir. Her bir gruptaki metinler sınıf eğitimi alanında görev yapan farklı iki akademisyen, yine bu alanda eğitim gören farklı iki doktora öğrencisi ve iki sınıf öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmesinde 9 maddeden oluşan bir dereceli puanlama formu kullanılmıştır (Ek4). Formdaki maddeler üç ayrı düzeye (1=uygun değil, 2=kısmen uygun, 3=uygun) ayrılmıştır.

Uzmanların metinler ile ilgili formlara verdikleri yanıtlar en düşük 9 en yüksek 27 puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda ders kitaplarından üç hikâye edici ve iki bilgilendirici, resimli çocuk kitaplarından dört hikâye edici, TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden de iki bilgilendirici metin uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Uygulamada toplam yedi hikâye edici ve dört bilgilendirici olmak üzere 11 metin kullanılmıştır. Uygulamada bilgilendirici metinlerin daha az kullanılmasının nedeni ise Sağlıyan'ın (2022, s.98) yapmış olduğu çalışmada belirttiği gibi dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin %50 sinin hikâye edici, %27.5'inin ise bilgilendirici metinlerden oluşmasıdır. Bu oran, Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim döneminde MEB tarafından oluşturulan 1-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin oranının irdelendiği araştırma ile de benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmadan da anlaşılabacağı üzere MEB tarafından okullarda kullanılan ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin oranının hikâye edici metinlerden az olduğu görülmektedir. Araştırmada yedi hikâye edici, dört bilgilendirici metin olmak üzere toplam 11 metin kullanılmıştır. Alan uzmanlarının metinlere vermiş oldukları puanlama sonuçları Tablo 12 ve 13'de sunulmuştur.

Tablo 12

Ders Kitabı Metinlerine İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları

Hikâye Edici Metinler	Toplam Puan	Bilgilendirici Metinler	Toplam Puan
Sevgi Çuvalı	157	Bir Fincan Kahve	151
Dağdaki Kaynak	151	Asım'ın Nesli Kitap Dostudur	150
Büyülü Kutu	145	Vecihi Hürkuş	135
Küçük Nezahat	143	El Sanatlarını Yaşatalım	134
Mezgit Mehmet	140		
Konuşan Kitap	140		

Yukarıdaki tabloda 12'de görüldüğü üzere ders kitabında yer alan, hikâye edici metinlerden “Sevgi Çuvalı, Dağdaki Kaynak ve Büyülü Kutu” isimli metinler,

bilgilendirici metinlerden ise “Bir Fincan Kahve ve Asım'ın Nesli Kitap Dostudur” isimli metinler en yüksek puanları alarak uygulamada kullanılmışlardır.

Tablo 13

Diğer Kaynak Metinlerine İlişkin Uzman Görüşü Değerlendirme Sonuçları

Hikâye Edici Metinler	Toplam Puan	Bilgilendirici Metinler	Toplam Puan
Kırmızı Elma	158	Ayaklar İşbaşında	149
Hiçbir Şey Yapmama Günü	142	Uzay Aracının Dışında	144
Alexander Ve Oyuncak Fare	139	Bu Kâğıt, Bir Klavyeye Dönüşebiliyor	133
Farklı Ama Aynı	131	Tısss... Tısss...	136
Annemin Çantası	121	Spinosauruslar Suda Yaşıyormuş	123

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere hikâye edici metinlerden “Kırmızı Elma, Hiçbir Şey Yapmama Günü, Alexander Ve Oyuncak Fare ve Farklı Ama Aynı” bilgilendirici metinlerden ise “Ayaklar İşbaşında ve Uzay Aracının Dışında” isimli metinler en yüksek puanları alarak uygulamada kullanılmışlardır.

3.7.1.2. Etkinlik kâğıtlarının hazırlanması

Uygulamada kullanılacak etkinlik kâğıtlarının hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uygulamada kullanılacak etkinlik kâğıdı hazırlanırken hem alan uzmanı olan akademisyenlerin hem de dördüncü sınıfta sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde genellikle sınıf, akran ve öğretmen değerlendirmesinin olduğu etkinlik kâğıtları kullanılmıştır (Ek5,6,7). Etkinlik kâğıdı oluşturulduktan sonra uygulama yapılmayan bir okuldaki dördüncü sınıf öğretmenin görüşüne başvurularak yeniden düzenlenmiştir.

3.7.1.3. Planların oluşturulması

Uygulamanın deneysel süreci her biri iki ders saati olmak üzere 12 hafta olarak planlanmıştır. Bu 12 haftalık sürecin ilk haftası öğrencilerle tanışma ve hazırlık olarak planlanmıştır. Stratejinin doğrudan öğretim yöntemi ile kavratılması hedeflendiği için uygulama esnasında kullanılacak planlar oluşturulurken bu aşamalar göz önüne alınarak ders planları oluşturulmuştur. Oluşturulan planlar tez danışmanı ile değerlendirilip gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan 12 haftalık genel bir plan

oluşturulmuş (Ek8), daha sonra ise haftalık planlar yapılmıştır. Haftalık planlardan biri (Ek9) çalışmanın eklerinde sunulmuştur.

3.7.1.4. İkinci Deney Grubu Öğretmeninin Belirlenmesi ve Bilgilendirilmesi

Araştırmanın uygulama sürecinden önce ikinci deney grubunun sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Deney gruplarının yer aldığı sınıflarda öğretmenlik yapan biri 32 yıllık bir kıdeme sahip erkek, diğeri ise 25 yıllık kıdeme sahip olan kadın öğretmen ile öğretmenler odasında kısa bir görüşme yapılmıştır. Araştırmacı kendini, yapmayı planladığı uygulamayı ve SCİ stratejisini kısa olarak anlatmıştır. Deney gruplarının birinde kendi sınıf öğretmenin diğeri ise araştırmacının uygulayıcı olacağını söylemiştir. Kadın olan sınıf öğretmeni kendisinin uygulayıcı olabileceğini belirtmiş ve erkek olan sınıf öğretmeni de bu durumu kabul etmiştir. Böylelikle ikinci deney grubu öğretmeni belirlenmiştir.

İkinci deney grubunun uygulayıcısı olan sınıf öğretmeniyle, okulun öğretmenler odasında aynı hafta içerisinde farklı iki günde toplam dört ders saati süresince SCİ stratejisi, örnek planlar ve uygulamalar konusunda görüşmeler yapılmıştır. Başlangıçta öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için strateji kullanımının gerekliliği literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalar örnek verilerek öğretmene açıklanmıştır. Literatürde SCİ stratejisinin kullanımı ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmaların verileri öğretmene sunularak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine sunabileceği katkı anlatılarak stratejinin etkililiği konusunda öğretmenin inanç oluşturma sağlanmıştır. Daha sonra SCİ stratejisi ile ilgili öğretmene bilgiler verilmiş ve öğretmenle birlikte tüm düzeyler için örnek sorular oluşturulmuştur. Ayrıca bir ders saati planlar, bir ders saati örnek uygulamalar olmak üzere iki ders saati de yapılması düşünülen uygulamalar gösterilmiştir. Bunlar hakkında fikir alışverişi yapılarak uygulamalar öğretmenin görüşleri doğrultusunda zenginleştirilmiştir.

3.7.2. Uygulama Aşaması

Uygulamanın deney grubunda yer alan öğrencilerle biri hazırlık olmak üzere 12 hafta boyunca haftada iki ders saati çalışma yapılmıştır. Birinci deney grubunda bütün çalışmalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. İkinci deney grubunda ise hazırlık çalışması araştırmacı

tarafından yapılmış, sonraki çalışmalar kendi sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. İkinci deney grubunda hazırlık çalışması hariç ilk üç hafta araştırmacı gözlemci olarak sınıfta yer almış ve her uygulama sonrasında sınıf öğretmeni ile süreç değerlendirilmiştir. Son sekiz hafta sınıf öğretmenine günlük planlar ve etkinlik kâğıtları verilerek sınıfta bağımsız olarak uygulaması sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda derslerini işlemeye devam etmiştir.

Öğrencilerin SCİ stratejisini kavrayabilmeleri için uygulama öncelikle stratejinin doğrudan öğretimi ile başlanılmış daha sonra araştırmacının ve sınıf öğretmenin rehberliğinde örnek uygulamalar yapılmış ve son olarak da öğrencilerin bağımsız olarak stratejiyi uygulamaları sağlanmıştır.

Stratejinin doğrudan öğretiminde öğrencilere başlangıçta SCİ stratejisinin iki temel kategorisi olan kitapta ve kafamda kategorileri anlatılmış ve örnek uygulamalar ile öğrencilere kavratılmıştır. Öğrencilerin grup olarak etkileşim içerisinde bu kategorilere uygun soru oluşturmaları sağlanmıştır. Oluşturulan sorular sınıfça değerlendirilip hangi kategoriye dâhil edilebilecekleri uygulayıcılar rehberliğinde tartışılmıştır.

Öğrenciler bu temel kategorileri kavradıktan sonra uygulayıcılar tarafından SCİ stratejisinin alt kategorileri olan ‘tam orada’, ‘düşün ve ara’, ‘yazar ve ben’ ve ‘yalnız ben’ kategorileri öğrencilere oluşturulan sorular üzerinden buldurulmuştur. Öğrencilerin okudukları bir kitaptan grup olarak her bir alt kategoriye uygun soru oluşturmaları sağlanmış ve sorular sınıfça değerlendirilerek hangi kategoriye dâhil edilebilecekleri tartışılmıştır. Son olarak da öğrencilerin okudukları bir kitapla ilgili her bir kategoriden bireysel sorular oluşturmaları sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilere yönelik bulgular bu bölümde yer almıştır.

4.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan ‘Okuduğunu Anlama Testi’ sonuçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine araştırma soruları doğrultusunda maddeler halinde sınıflandırılarak yer verilmiştir.

4.1.1. Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci deney, ikinci deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Testinde yer alan hikâye edici metne yönelik olan soruların sonuçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinden çıkarılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

4.1.1.1. Hikâye Edici Metinlerde Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Birinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında hikâye edici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	28	11.53	3.14	54	-2.372	.025*
Son Test	28	12.64	3.68			

* p<.05

Tabloda 14'te yer alan verilere göre birinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(54) = -2.372$, $p < .05$). Birinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 11.53'iken son test puan ortalamaları ise 12.64 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, hikâye edici metinlerde SCI stratejisinin birinci deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.1.2. Hikâye edici metinlerde ikinci deney grubu öğrencilerinin ön test son test başarı durumlarına yönelik bulgular

İkinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında hikâye edici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Ön Test	29	11.37	3.48	56	-3.099	.005*
Son Test	29	12.86	3.44			

* p<.05

Tablo 15'te yer alan verilere göre ikinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(56) = -3.099$, $p < .05$). İkinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 11.37'iken son test puan ortalamaları ise 12.86 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, hikâye edici metinlerde SCI stratejisinin ikinci deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.1.3. Hikâye Edici Metinlerde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında hikâye edici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Ön Test	30	10.40	2.94	58	-.858	.398
Son Test	30	10.80	3.03			

Tablo 16’da yer alan verilere göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir ($t(58) = -.858$, $p < .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 10.40’iken son test puan ortalamaları ise 10.80 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, Türkçe dersi öğretim programının, hikâye edici metinlerde kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.1.4. Hikâye Edici Metinlerde Grupların Toplam Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Gruplar arasında hikâye edici metin son test toplam puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu teste ait bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Son Test Toplam Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney1	28	48.84	7.69	2	.021*
Deney 2	29	49.97			
Kontrol	30	33.72			

* $p < .05$

Tablo 17’de yer alan veriler incelendiğinde hikâye edici metin son test toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2=7.69$, $p>.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmesiyle ikili ikili Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Hikâye Edici Metin Son Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney1	28	28.66	802.50	396.50	.879
	Deney2	29	29.33	850.50		
2. Karşılaştırma	Deney1	28	34.68	971	275	.023*
	Kontrol	30	24.67	740		
3. Karşılaştırma	Deney2	29	35.64	1033.50	271.50	.013*
	Kontrol	30	24.55	736.50		

* $p<.05$

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde son test toplam puanları arasında birinci deney ve kontrol grubu arasında, birinci deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=275$, $p>.05$). Ayrıca ikinci deney ve kontrol grupları arasında da ikinci deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=271.50$, $p>.05$). Ancak birinci deney ve ikinci deney grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U=396.50$, $p>.05$). Tablo 13, 14, 15 ve 16’da yer alan veriler birlikte incelendiğinde araştırmada yer alan tüm grupların hikâye edici metinlerde test puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık kontrol grubunda görülmemektedir. Ayrıca SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının son testlerde Türkçe öğretim programı kullanılan kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği de ifade edilebilir. Doğal olarak SCİ stratejisinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.2. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci deney, ikinci deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan ‘Okuduğunu Anlama Testi’ yer alan bilgilendirici metinlerin sonuçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

4.1.2.1. Bilgilendirici Metinlerde Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Birinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında bilgilendirici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	28	4,32	1,31	54	-3.673	.001*
Son Test	28	5.21	1.07			

* p<.05

Tablo 19’da yer alan veriler incelendiğinde göre birinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(54) = -3.673$, $p < .05$). Birinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 4.32’iken son test puan ortalamaları ise 5.21 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, bilgilendirici metinlerde SCI stratejisinin birinci deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.2.2. Bilgilendirici Metinlerde İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

İkinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında bilgilendirici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	29	4.51	1.57	56	-2.906	.007*
Son Test	29	5.38	.98			

* p<.05

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde göre ikinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(56) = -2.906$, $p < .05$). İkinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 4.51’iken son test puan ortalamaları ise 5.38 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, bilgilendirici metinlerde SCI stratejisinin ikinci deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.2.3. Bilgilendirici Metinlerde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında bilgilendirici metinlere yönelik uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	30	4.50	1,31	58	-.451	.655
Son Test	30	4.60	1.54			

Tablo 21’de yer alan veriler incelendiğinde göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir ($t(58) = -.451$, $p < .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 4.50’iken son test puan ortalamaları ise 4.60 olmuştur. Araştırmanın bu bulguları, bilgilendirici metinlerde kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı yorumunda bulunmamıza olanak verir.

4.1.2.4. Bilgilendirici Metinlerde Grupların Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Gruplar arasında bilgilendirici metin son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu teste ait bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney1	28	46,39	5.19	2	.075
Deney 2	29	49.60			
Kontrol	30	36.35			

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde bilgilendirici metin son test puanları açısından araştırmanın tüm grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($\chi^2=5.19$, $p>.05$). Tablo 19,20,21 ve 22’de yer alan veriler birlikte incelendiğinde SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının kendi içlerinde bilgilendirici metin ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Ancak bilgilendirici metinlerde gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

4.1.3. Testin Genelinden Elde Edilen Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci deney, ikinci deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Testinin genelinden elde edilen sonuçların istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

4.1.3.1. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Birinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama testi toplam sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	28	15.86	4.08	54	-3.795	.001*
Son Test	28	17.86	4.32			

* $p<.05$

Tablo 23'te yer alan veriler incelendiğinde birinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(54) = -3.795, p < .05$). Birinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 15.85'iken son test puan ortalamaları ise 17.85 olmuştur. Birinci deney grubu öğrencilerinin testin genelinden elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde SCİ stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

4.1.3.2. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

İkinci deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama testi toplam sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	29	15.90	4.51	56	-3.452	.002*
Son Test	29	18.24	4.06			

* $p < .05$

Tablo 24'te yer alan veriler incelendiğinde ikinci deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(56) = -3.452, p < .05$). İkinci deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 15.90'iken son test puan ortalamaları ise 18.24 olmuştur. İkinci deney grubu öğrencilerinin testin genelinden elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde SCİ stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

4.1.3.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Başarı Durumlarına Yönelik Bulgular

Kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama testi toplam sonuçlarını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön Test	30	14.90	3.56	58	-.919	.366
Son Test	30	15.40	4.27			

Tablo 25'te yer alan veriler incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir ($t(58) = -.919$, $p < .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 14.90'iken son test puan ortalamaları ise 15.40 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin testin genelinden elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde aldıkları eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı yorumu yapılabilir.

4.1.3.4. Testin Genelinde grupların son test başarı durumlarına yönelik bulgular

Gruplar arasında toplam son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu teste ait bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney1	28	49.13	9.70	2	.008*
Deney 2	29	50.98			
Kontrol	30	32.47			

* $p < .05$

Tablo 26'da yer alan veriler incelendiğinde toplam son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 9.70$, $p > .05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmesiyle ikili ikili Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Toplam Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney1	28	28.48	797.50	391.50	.816
	Deney2	29	29.50	855.50		
2. Karşılaştırma	Deney1	28	35.14	984	262	.014*
	Kontrol	30	24.23	727		
3. Karşılaştırma	Deney2	29	36.48	1058	247	.004*
	Kontrol	30	23.73	712		

* p<.05

Tablo 27’de yer alan veriler incelendiğinde toplam test puanları arasında birinci deney ve kontrol grubu arasında, birinci deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=262, p>.05). Ayrıca ikinci deney ve kontrol grupları arasında da ikinci deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=247, p>.05). Ancak birinci deney ve ikinci deney grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (U=391.50, p>.05).

Tablo 23, 24, 25, 26 ve 27’de yer alan veriler birlikte incelendiğinde araştırmada yer alan tüm grupların toplam test puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu, ancak kontrol grubunda ise bu farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Ayrıca SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının son testlerde Türkçe öğretim programı kullanılan kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği de ifade edilebilir. Doğal olarak SCİ stratejisinin metin türlerinden bağımsız olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Soru Oluşturma Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci deney, ikinci deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan SDBF sonuçları ile elde edilen verilerin ilgili formda yer alan temalar doğrultusunda hazırlanmış olunan betimsel analizlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerilerine Yönelik Bulgular

Gurupların hikâye edici metinlere yönelik olarak oluşturdukları soruları betimleyen veriler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Grupların Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Ön Test – Son Test Bulguları

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney1	28	Ön Test	122 (%87.1)	8 (%5.71)	2 (%1.42)	1 (%0.71)	7 (%5)
		Son Test	87 (%62.14)	16 (%11.42)	19 (%13.57)	18 (%12.85)	-
Deney2	29	Ön Test	143 (%98.6)	1 (%0.68)	-	1 (%0.68)	-
		Son Test	103 (%71.03)	8 (%5.51)	19 (%13.1)	15 (%10.34)	-
Kontrol	30	Ön Test	132 (%88)	14 (%9.33)	4 (%2.66)	-	-
		Son Test	142 (%94.66)	1 (%0.66)	7 (%4.66)	-	-

Tablo 28’de yer alan grupların hikâye edici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Tam Orada’ sorularında; birinci deney grubunda %24.96, ikinci deney grubunda ise %27.57 oranında azalma, kontrol grubunda ise %6.66 oranında bir artış olduğu görülmektedir. Grupların hikâye edici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Düşün ve Ara’ sorularında; birinci deney grubunda %5.71, ikinci deney grubunda ise %4.83 oranında artış, kontrol grubunda ise %8.67 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Grupların hikâye edici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Yazar ve Ben’ sorularında; birinci deney grubunda %12.15, ikinci deney grubunda ise %13.1, kontrol grubunda ise %2 oranında bir artış olduğu görülmektedir. Grupların hikâye edici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Yalnız Ben’ sorularında; birinci deney grubunda %12.14, ikinci deney grubunda ise %9.66 oranında artış, kontrol grubunda ise herhangi bir değişme olmadığı görülmektedir. Son olarak istenilen soruların oluşturulmadığı ve yalnız birinci deney grubunda olan %5’lik uygulama öncesi oranının uygulama sonrasında soruların doğru oluşturulması ile sıfıra düştüğü görülmektedir. Bu veriler ışığında SCİ stratejisi ile yapılan öğretimin hikâye edici metinlerde öğrencilerin üst düzey soru oluşturma becerilerine katkı yaptığı ancak Türkçe öğretim programında ise aynı düzeyde bir katkı olmadığı ifade edilebilir.

4.2.2. Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Yönelik Bulgular

Gurupların bilgilendirici metinlere yönelik olarak oluşturdukları soruları betimleyen veriler Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Grupların Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Ön Test – Son Test Bulguları

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney1	28	Ön Test	128 (%91.4)	6 (%4.28)	1 (%0.71)	-	5 (%3.57)
		Son Test	91 (%65)	11 (%7.85)	24 (%17.14)	14 (%10)	-
Deney2	29	Ön Test	145 (%100)	-	-	-	-
		Son Test	101 (%69.65)	17 (%11.72)	20 (%13.79)	7 (%4.82)	-
Kontrol	30	Ön Test	139 (%92.7)	6 (%4)	5 (%3.33)	-	-
		Son Test	143 (%95.33)	2 (%1.33)	5 (%3.33)	-	-

Tablo 29’da yer alan grupların bilgilendirici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Tam Orada’ sorularında; birinci deney grubunda %26.4, ikinci deney grubunda ise %30.35 oranında azalma, kontrol grubunda ise %2.63 oranında bir artış olduğu görülmektedir. Grupların bilgilendirici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Düşün ve Ara’ sorularında; birinci deney grubunda %3.57, ikinci deney grubunda ise %11.72 oranında artış, kontrol grubunda ise %2.67 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Grupların bilgilendirici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Yazar ve Ben’ sorularında; birinci deney grubunda %16.43, ikinci deney grubunda ise %20, kontrol grubunda ise herhangi bir değişme olmadığı görülmektedir. Grupların bilgilendirici metinlere yönelik oluşturdukları sorular içerisinden ‘Yalnız Ben’ sorularında; birinci deney grubunda %10, ikinci deney grubunda ise %4.82 oranında artış, kontrol grubunda ise herhangi bir değişme olmadığı görülmektedir. Son olarak istenilen soruların oluşturulmadığı ve yalnız birinci deney grubunda olan %3.57’lik oranın uygulama sonrasında soruların doğru oluşturulması ile sıfıra düştüğü görülmektedir. Araştırmanın bu verileri ışığında SCI stratejisi ile yapılan öğretimin bilgilendirici metinlerde öğrencilerin üst düzey soru oluşturma becerilerine katkı yaptığı ancak Türkçe öğretim programında ise aynı düzeyde bir katkı olmadığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılan araştırma sonuçlarına, alan yazında yer alan çalışmalar ışığında bu sonuçların tartışılıp yorumlanmasına ve tüm bunların neticesinde okuyuculara yararlı olacağına inanılan bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Soru-Cevap İlişkisi stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan araştırmanın sonuçları çalışmanın bu bölümde ele alınmıştır. Ayrıca her bir alt problem daha önce yapılan araştırmaların ışığında tartışılmıştır.

Grupların hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı toplam grup içi verilerine yönelik bulguları incelendiğinde SCİ stratejisi öğretimi yapılan deney gruplarında okuduğunu anlama testi toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak şekilde bir artış görülürken Türkçe öğretim programı ile öğretim yapılan kontrol grubunun toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla SCİ stratejisinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde geliştirdiği, Türkçe öğretim programının ise anlamlı düzeyde farklılık oluşturamadığı ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu SCİ stratejisinin grup içerisinde okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği ve stratejinin etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Astuti, 2021; Pratiwi, 2020).

Grupların hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı toplam gruplar arası verilerine yönelik bulguları incelendiğinde SCİ stratejisi öğretimi yapılan deney grupları arasında

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, bu grupların her biri ile Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubu arasında ise deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında SCİ stratejisinin toplam test puanlarında okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği, Türkçe öğretim programında ise anlamlı düzeyde bir farklılık görülmediği ifade edilebilir. Bailey Henry (2018, s.25) yapmış oldukları araştırmada SCİ stratejisinin öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan bilgileri anlamalarına yardımcı olduğu ifade etmektedirler. Green (2019) de yapmış olduğu araştırmada SCİ stratejisi ile eğitim alan grubun, bu strateji ile eğitim almayanlara göre anlama düzeylerinin daha fazla geliştiğini bulmuştur. Çalışmanın bulguları SCİ stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Kinniburgh ve Prew (2010) ise SCİ stratejisinin ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama test puanlarını arttırdığını ifade etmektedir. Cummins vd. (2012) de aynı şekilde stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarını arttırdığını ifade etmektedir. Aziz ve Yasin (2017), Raphael ve McKinney (1983), Erdina vd. (2017), Hunaidar (2020), Peng vd. (2007), Pratiwi (2020) de SCİ stratejisini öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca Ezell, Hunsicker ve Quingue (1997) ise yapmış oldukları çalışmada hem öğretmen hem de akran destekli SCİ stratejisi ile yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bu araştırmanın bulguları literatürde yer alan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Aziz ve Yasin, 2017; Bailey Henry, 2018; Cummins vd., 2012; Ezell, Hunsicker ve Quingue, 1997; Kinniburgh ve Prew, 2010; Green, 2019).

Grupların hikâye edici metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı grup içi verilerine yönelik sonuçları incelendiğinde SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarının her ikisinde de hikâye edici metni anlama düzeylerinde anlamlı fark oluşturacak şekilde bir artış görülürken Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunda ise benzer düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla SCİ stratejisinin hikâye edici metinler kullanıldığında okuduğunu anlama becerisini anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde geliştirdiği ancak Türkçe öğretim programının ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturamadığı ifade edilebilir.

Grupların hikâye edici metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı gruplar arası verilerine yönelik bulguları incelendiğinde SCİ stratejisinin öğretiminin sınıf öğretmeni tarafından yapılan grup (ikinci deney) ile strateji öğretimi araştırmacı tarafından

yapılan grubun (birinci deney) hikâye edici metni anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. SCİ stratejisinin kullanıldığı grupların her biri ile Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubu arasında ise deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında SCİ stratejisinin hikâye edici metinlerde Türkçe öğretim programına göre okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği ifade edilebilir. Bu sonuç Afriani vd.'nin (2020) SCİ stratejisinin hikâye edici metinlerde öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine katkı yaptığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu durum öğretilen stratejinin uygulayıcılardan bağımsız olarak etkili olduğunu göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir.

Grupların bilgilendirici metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı grup içi verilerine yönelik bulguları incelendiğinde SCİ stratejisinin kullanıldığı her iki deney grubunda da bilgilendirici metni anlama düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturacak şekilde bir artış görülürken Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunda ise benzer düzeyde bir artış görülmemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak SCİ stratejisinin bilgilendirici metinler üzerinde okuduğunu anlama becerisini anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde geliştirdiği ifade edilebilir. Türkçe öğretim programının ise bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde farklılık bir etkide geliştiremediği ifade edilebilir. Araştırmanın bu verileri Kinniburgh ve Shaw'ın (2009) SCİ stratejisinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri incelemelerinde faydalı olduğu sonucu ile desteklenmektedir

Grupların bilgilendirici metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı gruplar arası verilerine yönelik verileri incelendiğinde SCİ stratejisinin kullanıldığı gruplar ile Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubu arasında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında SCİ stratejisinin bilgilendirici metinlerde gruplar arasında Türkçe öğretim programına göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkili olmadığı söylenebilir. Duran ve Gürsoy (2018) 35 öğrenci ile yapmış oldukları görüşme neticesinde öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladıkları sonucu araştırmamız bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırmanın bu verileri Kinniburgh ve Shaw'ın (2009) öğrencilerin SCİ stratejisini kullanarak bilgilendirici metinleri incelemelerinin anlama düzeylerine katkı sağlayacağı bulgusu ile çelişmektedir. Yapılan uygulama neticesinde bilgilendirici metinlerde anlamlı düzeyde bir farklılığın

oluşmamasının nedeni uygulama esnasında bilgilendirici metinlerden daha az (yalnız dört tane) yararlanılması olabilir.

Grupların hikâye edici metinlere yönelik soru oluşturma becerilerine yönelik soru oluşturma becerileri incelendiğinde uygulama öncesinde Yekeler Gökmen ve Aktaş (2021) ile Bakkaloğlu ve Pilten'in (2022) yapmış oldukları çalışmanın verileri ile benzerlik göstermektedir. Yekeler Gökmen ve Aktaş (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinlere büyük çoğunlukta (%95) metin içi sorular yazdıklarını belirtmişlerdir. Bakkaloğlu ve Pilten'in (2022) yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin büyük bir çoğunlukla (%95) Bloom'un taksonomisindeki en alt düzeyi ifade eden hatırlama düzeyindeki soruları kullandıklarını belirlemişlerdir. Bülbül (2019) ise yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin %93,93 oranında yenilenmiş Bloom taksonomisinin en alt düzeyi olan hatırlama basamağında sorular yazdıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı yaptığı uygulama neticesinde bu oranı %62,57'ye kadar düşürmüştür.

Araştırma öncesinde birinci deney grubunda hikâye edici metinlerde soru oluşturma düzeyi, cevap kaynakları sınıflandırmasında en alt düzeyi ifade eden 'Tam Orada' düzeyinde %87 iken, ikinci deney grubunda ise %98, kontrol grubunda ise %88 oranındadır. Ancak SCİ stratejisinin kullanılması sonucunda deney gruplarında metin içi soruların oluşturulmasındaki bu yüksek oranlar değişirken kontrol grubunda ise önemli bir değişim olmamıştır. Birinci deney grubundaki taksonominin en alt düzeyine yönelik yazılan soruların oranı da Bülbül'ün (2019) çalışmasındaki gibi %62'ye, ikinci deney grubunda ise %71'e gerilemiştir. Cevap kaynakları sınıflandırmasında birinci düzey soruları ifade eden 'Tam Orada' sorularında her iki deney grubunda azalma görülürken kontrol grubunda ise bu düzey sorularda artış görülmektedir. Bunun sebebi olarak da diğer düzeylerde deney gruplarındaki artış söylenebilir. Sınıflandırmada ikinci düzey soruları ifade eden 'Düşün ve Ara' sorularında ise deney gruplarının her ikisinde de artış görülürken kontrol grubunda ise bu düzey sorularda azalma görülmektedir. Sınıflandırmanın üçüncü düzeyini ifade eden 'Yazar ve Ben' düzeyinde ise deney gruplarında ciddi bir artış, kontrol grubunda ise küçük bir artış gözükmemektedir. Araştırma öncesinde deney gruplarından birer sorunun oluşturulduğu kontrol grubundan ise hiçbir öğrencinin soru oluşturmadığı ve sınıflandırmanın en üst düzey sorularının yer aldığı 'Yalnız Ben' düzeyinde ise uygulama sonrasında deney gruplarından yüksek oranda sorular oluşturulduğu kontrol grubundan ise yine soru oluşturulmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında SCİ stratejisi ile yapılan öğretimin hikâye edici metinlerde öğrencilerin üst

düzy soru oluşturma becerilerine katkı yaptığı ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin karşılaşıp aşına oldukları soruları daha fazla bir şekilde kullanmaya başladıkları da ayrı bir sonuç olarak söylenebilir. Ulusoy (2006) yapmış olduğu çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde büyük oranda metin ile kendi yaşamları arasında bağ kurabildikleri okur-merkezli cevaplar verdiklerini bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmada da metin dışı olarak ifade edilen, genellikle metin ile kendi yaşamları arasında bağ kurmalarını gerektiren ve okur-merkezli cevapların verilmesini gerekli kılan sorular bulunmaktadır. SCİ stratejisinin kullanıldığı deney gruplarında uygulama sonrasında bu tür soruların kullanım oranında artış görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Ulusoy'un (2006) alışması ile uyumaktadır.

Grupların bilgilendirici metinlere yönelik soru oluşturma becerilerine yönelik soru oluşturma becerileri incelendiğinde uygulama öncesindeki verilerin Yekeler Gökmen ve Aktaş (2021) ile Bakkaloğlu ve Pilten'in (2022) yapmış oldukları çalışmanın verileri ile benzerlik göstermektedir. Yekeler Gökmen ve Aktaş (2021) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin bilgilendirici metinlere genellikle (%96) metin içi sorular yazdıklarını bulmuşlardır. Bakkaloğlu ve Pilten (2022) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metinlere büyük oranda (%96) Bloom taksonomisindeki en alt düzey soruları ifade eden hatırlama düzeyinde soruları oluşturduklarını belirlemişlerdir. Yine Keray (2012) yapmış olduğu araştırmada deney grubu öğrencilerinin kendilerine verilen soru sorma eğitiminde önce %92,7 oranında yenilenmiş Bloom taksonomisinin en alt düzeylerini ifade eden hatırlama ve anlama düzeylerinde sorular sorduklarını belirtmektedirler. Bu alışma dâhil her dört çalışmada da en alt düzey soruların kullanımının çok fazla olduğu görülmektedir. Ancak hem Keray'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada hem de bu çalışmada yapılan uygulama neticesinde deney gruplarında bu oranların önemli ölçüde azaldığı, kontrol grubunda da önemli bir değişim olmadığı görülmüştür. Cevap kaynakları sınıflandırmasında en alt düzey soruları ifade eden 'Tam Orada' sorularında deney gruplarında azalma görülürken kontrol grubunda ise bu düzey sorularda artış görülmektedir. Bu düzey sorulardaki azalmanın nedeni diğer düzeylerde oluşan artış ile açıklanabilir. Sınıflandırmada ikinci düzey soruları ifade eden 'Düşün ve Ara' sorularında ise deney gruplarının her ikisinde de artış görülürken kontrol grubunda ise bu düzey sorularda azalma görülmektedir. Sınıflandırmanın nc düzeyini ifade eden 'Yazar ve Ben' düzeyinde ise deney gruplarında ciddi bir artış kontrol grubunda ise aynı oranda kaldığı gzlmektedir. Her üç grubun araştırma öncesinde soru oluşturmadığı ve

sınıflandırmanın en üst düzey sorularının yer aldığı ‘Yalnız Ben’ düzeyinde ise deney gruplarından sorular oluşturulduğu kontrol grubundan ise yine soru oluşturulmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında SCI stratejisi ile yapılan öğretimin bilgilendirici metinlerde öğrencilerin üst düzey soru oluşturma becerilerine katkı yaptığı ifade edilebilir.

Özdemir ve Kiroğlu (2019) yapmış oldukları araştırmada dördüncü sınıfta metin içerisinde yer alan birden çok bilgiyi sentezlemeyi gerektiren (düşün ve ara) ve metin dışı soruları cevaplamada zorlana öğrencilerin altıncı sınıfta da aynı zorluğu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin alt sınıflarda metin dışı ve metin içerisinde yer alan bilgileri sentezlemeyi gerektiren sorularla karşılaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızda da uygulama öncesinde öğrencilerin genel olarak doğrudan tek bir bilginin sorulduğu soruları kullandıkları belirlenmiştir. Ancak yapılan uygulama neticesinde öğrencilerin metin içerisinde yer alan birden çok bilgiyi sentezlemeyi gerektiren (düşün ve ara) ve metin dışı (‘yazar ve ben’ ile ‘yalnız ben’) sorularını da kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca SCI stratejisi ile eğitim gören öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlere yönelik oluşturulan sorularda üst düzey sorular olarak da ifade edilebilecek olunan ‘kafamda’ sorularının oranında belirgin bir artış olduğu da belirlenmiştir. Çalışmanın bu verisi Kinniburgh ve Baxter’in (2012) yapmış oldukları çalışmada SCI stratejisi ile eğitim gören öğrencilerin üst düzey düşünme gerektiren soru türlerinde daha başarılı olduklarını ifade eden bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak Peng vd.’nin (2007) yapmış oldukları araştırmada SCI stratejisi ile uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinde ‘düşün ve ara’ kategorisinin daha fazla geliştiği bulgusu ile örtüşmemektedir. Çünkü yapılan çalışmada oransal olarak en büyük artış ‘yazar ve ben’ kategorisindeki sorularda olmuştur.

Wilson (2009) SCI stratejisinin sorgulamayı desteklediğini ifade etmektedirler. Bu da araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. SCI stratejisi ile yapılan öğretimin neticesinde öğrencilerin soru türünü ve cevabın kaynağını bilmeleri onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Bailey Henry, 2018, s.1; Brabant, 2006). Yapılan araştırmada da öğrencilerin SCI stratejisi ile öğretim yapıldıktan sonra üst düzey düşünme becerileri gerektiren metin dışı soruları daha fazla kullanmaları bu veriyi desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki sorulardan çoğunun alt düzey sorulardan oluştuğu belirtilmektedir (Akyol, 2001; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin, 2019; Durukan, 2009; Kaya, 2005). Yine yapılan bazı araştırmalarda öğretmen sorularının da genellikle alt düzey sorulardan oluştuğu belirtilmektedir (Akyol vd., 2013; Ateş, Güray,

Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kocaarslan ve Yamaç, 2018). Yapılan bu çalışmada da tüm gruplarda yer alan öğrenciler uygulama öncesinde çoğunlukla alt düzey soruları oluşturmuşlardır. Derslerde sıklıkla alt düzey soruları kullanan öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören öğrenciler de çoğunlukla alt düzey sorular kullanılmaktadırlar (Ateş vd. 2016). Türkçe öğretim programı kullanılan kontrol grubunda bu sık kullanım devam etse de SCİ stratejisi ile eğitim yapılan deney gruplarında uygulama sonrasında bu kullanım sıklığı ciddi oranda azalmıştır. Bu veri Ateş vd.'nin (2016) araştırma bulgusunu desteklemektedir. SCİ stratejisi ile derslerde üst düzey soruların da kullanılması öğrencilerin bu soruları kullanmalarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Bahap Kudret ve Baydık (2016), öğrencilerin çıkarım yapabilme becerilerine sahip olmalarını gerektiren sorularda daha fazla zorlandıklarını ifade etmektedir. Araştırmada yer alan her üç grupta da çıkarımda bulunabilme becerisi gerektiren soruların oluşturduğu metin dışı sorularının fazlalığının, metin içi sorulara göre daha az oranda olması Bahap Kudret ve Baydık'ın (2016) çalışma verileri ile de örtüşmektedir. Işır ve Uyar (2002) ise yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin oluşturdukları soruların çoğunluğunun alt düzey sorulardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Çalışmanın uygulama öncesi bulguları tüm gruplarda bu yöndeyken uygulama sonrasında deney gruplarında üst düzey sorularda önemli bir oranda artış görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve alan yazında yer alan bulgular doğrultusunda politika yapıcılara, öğretmenlere ve ilgili araştırmacılara aşağıda yer verilen önerilerde bulunmaktadır.

1. Araştırma neticesinde dördüncü sınıflarda Türkçe dersinde SCİ stratejisini kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve soru oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı belirlenmiştir. Eğitim planlayıcılarının ve öğretmenlerin Türkçe dersinin işlenişinde SCİ stratejisini kullanmaları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve soru oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.
2. Okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmak için dördüncü sınıf seviyesinde uluslararası düzeylerde yapılan PIRLS uygulamasında Türkiye uluslararası ortalamanın altında bir puana sahiptir. Bunun en temel nedenlerinden biri de Türkiye'deki öğrencilerin uygulamada yer alan farklı düzeydeki sorularla

karşılaşmaması olarak görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin farklı düzeylerde sorularla karşılaşmasının, öğrencilerin cevaplayabildikleri ve oluşturdukları soruların düzeylerinde de farklılaşmaya katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları, etkinlik kâğıtları ve öğretmen soruları gibi kaynaklarda da farklı düzeyde soruların kullanılması öğrencilerin hem oluşturdukları soruların düzeylerinin farklılaşmasına hem de farklı düzeydeki soruları cevaplamalarına katkı sağlayabilir.

3. Kinniburgh ve Prew (2010) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin stratejiyi kullanma konusunda eğitim ve rehberlik desteği aldıklarında stratejiyi kullanma konusunda daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırma neticesinde de öğretmenlere verilen dört saatlik birebir eğitim ve üç haftalık gözlem-rehberlik desteği ile sınıf öğretmenin SCİ stratejisini uygulama becerisinin geliştiği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri yeni stratejilerin öğretilmesinin ve daha sonrasında onlara rehberlik edilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejileri kullanmalarına katkı sağlayabilir. MEB bu alanda yeterli donanımına sahip olan akademisyenleri görevlendirerek öğretmenlere rehberlik etmelerine olanak sağlayabilir.
4. Özellikle Türkçe derslerinde yoğun olarak kullanılan soruların bir değerlendirme aracı olmalarının yanında önemli bir öğretim aracı olarak kullanımı için öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yeterliliğe ulaşabilmeleri için MEB ve Eğitim Fakülteleri tarafından öğretmenlere gerekli rehberliğin yapılması gerekmektedir.
5. Yurt dışı literatürde SCİ stratejisinin etkililiği ile ilgili Matematik, Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi gibi birçok derste çalışma mevcuttur. Türkiye’de de farklı derslerde SCİ stratejisinin kullanımı yaygınlaştırılması öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.
6. Araştırmada SCİ stratejisinin dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yurt dışı literatürde SCİ stratejisinin, anaokulundan liseye kadar farklı sınıf düzeylerinde kullanımı ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Türkiyede de farklı okul kademelerinde ve sınıf düzeylerinde de yapılması alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

7. Araştırmada kullanılan SCI stratejisi hem araştırmacı hem de sınıf öğretmeni tarafından kullanılmıştır. Ancak Türkiye’deki alan yazında bir stratejinin etkililiği ile ilgi yer alan çalışmalar incelendiğinde genel olarak araştırmacıların uygulayıcı rolünde oldukları görülmektedir. Yapılması hedeflenen çalışmalarda öğretmenlere eğitim ve rehberlik desteği verilerek stratejiyi kullanabilme becerileri irdelenebilir.



KAYNAKLAR

- Afriani, Z. L., Anggraini, M., ve Riswanto, R. (2020). The effect of Question Answer Relationship (QAR) strategy in enhancing students' reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4), 548-558.
- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth-grade basal reader anthologies from an intertextual perspective*, Doctoral Dissertation, Pittsburgh Üniversitesi, Pittsburgh
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105).
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49.
- Akyol, H. (2005). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., ve Şahin, A. (Ed.). (2019). *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Allington, R. L. (2012). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Amanvermez İncirkuş, F., ve Beyreli, L. (2021). Strateji öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımların öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 430-450.

- Antonacci, P.A. ve O'Callaghan, C.M., (2020) *Anaokulundan ortaokula öğrenciler için araştırmaya dayalı 50 strateji okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi*. Ankara: Ayrıntı.
- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S., ve Rachmadtullah, R. (2020). Reading and critical thinking techniques on understanding reading skills for early grade students in elementary school. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107-118.
- Astuti, Y. (2021). *The implementation of question answer relationship (qar) in improving students' reading comprehension*, Doctoral Dissertation, University of Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh
- Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Aydın, M., ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356.
- Aziz, A., ve Yasin, C. C. (2017). *The experimental research of using Question-Answer Relationship (Qar) strategy in teaching reading comprehension for indonesian students in junior high school*. Paper presented at Fifth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT 2017), 44-47.
- Bahap Kudret, Z., ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Bailey-Henry, S. (2018). *Teachers' perspective of question-answer relationship and reading comprehension: a case study*, Doctoral Dissertation, University of Phoenix, Arizona.

- Bakkaloğlu, S., ve Pilten, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sorularının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 741-757.
- Baş, B. (2015) *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Başaran, M., ve Ayol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Brabant, C. (2009). Improving comprehension using question answers relationships (QAR). University of California, Davis. <http://ezproxy.lib.ucf.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/304850049?accountid=10003> sayfasından erişilmiştir.
- Brualdi, A. C. (1998). Classroom questions. eric/ae digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422407.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyükalın Filiz, S., (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik, S., ve Toraman, Ç. (2018). Sınıf içi soru sorma teknikleri ölçeği'nin (sisstö) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 197-212.
- Büyükoztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pagem.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., ve Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory ve cognition*, 29(6), 850-859.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Can, M., ve Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 95-109.
- Carrier, G. (2006). Comprehension. <https://www.readingrockets.org/article/comprehension> sayfasından erişilmiştir.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., ve Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19(1), 13-27.
- Cochran, D., ve Conklin, J. (2007). A new bloom: transforming learning. *Learning And Leading With Technology*, 34(5), 22-25.
- Cortese, E. E. (2020). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57(4), 374-380.
- Creswell, J. W., (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Cummins, S., Streiff, M., ve Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the OAR strategy to improve test scores. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 18-26.
- Cunningham, J. W., ve Moore, D. W. (1993). The contribution of understanding academic vocabulary to answering comprehension questions. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 171-180.
- Çakıcı, Y., Ürek, H., ve Dinçer, E.O., (2012) İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68.

- Çeçen, M. A., ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 26-33.
- Çelikkıran, B. (2024). *Soru sorma eğitiminin 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, üst bilişlerine ve akademik öz güvenlerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeliktürk Sezgin, Z., ve Gedikoğlu Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çubukcu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93
- Davidson, K. (2017). *Adapting the question answer relationship strategy for middle school students with intellectual disabilities*, Doctoral Dissertation, Peabody College of Vanderbilt University. Tennessee.
- Day, R. R., ve Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- DeGennaro, D. N. (2018). *The relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in fifth grade students*, Doctoral Dissertation, University of West Georgia, West Georgia.
- Duke, N. K. Ve Pearson, P. D. (2002) Effective practices for developing reading comprehension, *International Reading Association*. 2002, <http://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Duran, E., ve Gürsoy, G., (2018). İlkokullarda soru ve anlama ilişkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(22), 19-36.
- Durukan, E. (2020). Impact of speed reading training on reading speeds and comprehension skills of secondary school students. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 184-193.
- Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 229-247.

- Erkuş, B., ve Kılıç, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U., ve Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218.
- Erdiana, N., Kasim, U., ve Juwita, N. (2017). QAR: Strategy implementation for reading comprehension of recount texts. *Studies in English Language and Education*, 4(2), 247-256.
- Ezell, H. K., Hunsicker, S.A., ve Quinque, M. M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education and Treatment of Children*, 365-382.
- Fatmanur, Özen., ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- García, J. R., ve Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111.
- George, D., ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldman, S.R., ve Pellegrino, J. W. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41.
- Green, S.(2019). *The effects of question-answer relationship (SCI) instruction on standardized reading test scores of third grade students*, Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Charlotte.
- Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Güneş, F. (2024). *Türkçe öğretimi. Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., ve Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York and London: Routledge.
- Hartman, D., Akyol, H., ve Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri: dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hunaidar, F. S.S.(2020). *He use of question answer relationship (QAR) strategy to improve the eighth grade students' reading comprehension achievement at junior high school*. Doctoral Dissertation, Universty of Jember, Jember Regency
- Humphries, J. M. (2013). *Exploring students' questions, reading motivations, and processes during comprehension of narrative text*, Doctoral Dissertation, Fordham University, Bronx.
- İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Johnson, A. P. (2018). *Okuma ve yazma öğretimi* (Benzer, A. Çev.). Ankara: Pegem.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kamhi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, (40), 174–177.
- Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol,T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük açısından incelenmesi, sayfa düzeni, öge türü, *Öge Yazma Kriterleri ve Bilişsel Düzey*, *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 259-280.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

- Kaya, D., ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kaya, G. (2005). 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, F. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Khusniyah, N. L., ve Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey, questions, read, record, recite, review strategy (SQ4R). *English Language Teaching*, 10(12), 202-211.
- Kinniburgh, LH ve Baxter, A. (2012). Okuma güçlüğü çekenlerin ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısını artırmak için fen öğretiminde soru cevap ilişkilerinin kullanılması. *Eğitimde Güncel Sorunlar*, 15(2), 78-93.
- Kinniburgh, L. H., ve Shaw, E. L. (2009). Using question-answer relationships to build reading comprehension in science. *Science Activities*, 45(4), 19-26.
- Kinniburgh, L. H. ve Prew, S.S.(2010). Question Answer Relationships (QAR) in the primary grades: laying the foundation for reading comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 31-44.
- Kılıç, D., ve Bahattin, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Journal of Social Studies*, 4(5), 230-243.
- Kırmızı, F. S.(2007).Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (29).
- Kıroğlu, K. (2020). *Okuduğunu anlama stratejileri*. Ankara: Pegem.

- Kocaarslan, M., ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kudret, Z. B., ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Kusdemir, Y. (2020). Indicators of reading comprehension: example of narrative text and open ended question. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 17-29.
- Kuzu, T. S.(2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lewin, L. (2010). Teaching critical reading with questioning strategies. *Educational leadership*, 67(6), 23-26.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., ve Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (Çev. C. Pamay). İstanbul: Erdem.
- M.E.B. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> sayfasından erişilmiştir.
- M.E.B. (2019b) *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. Sınıflar raporu*. <https://abide.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- M.E.B. (2019a) *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- M.E.B. (2020a). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, (11).
- M.E.B (2020b). PISA-uluslararası öğrenci değerlendirme programı, <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4>, sayfasından erişilmiştir.
- Magnusson, C. G. (2021). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321-335.

- Manset, W. G., Dunn, M., Hinshaw, R., ve Nelson, J. M. (2008). The impact of self-questioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(1), 123-135.
- Maulida, F. (2017, December). The use of think-pair-share in teaching reading comprehension. In *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 6(1), 49-58.
- McComas, W. F., ve Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, 1-16.
- McTavish, M. (2008). " What were you thinking?": the use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian journal of education*, 31(2), 405.
- Metin. (t.y.). Türk Dil Kurumu içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Mongkolrat, R. (2017). *The impact of question-answer relationships on thai reading comprehension of economically disadvantaged students: a mixed methods study in Thailand*. Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.
- Mullis, I. V. (2003;26). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mullis, I. V., ve Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks. international association for the evaluation of educational achievement*. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands. <https://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mullis I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., ve Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <https://pirls2021.org/results/achievement/overall> sayfasından erişilmiştir.

Nation's Report Card. (2019). State achievement-level results
<https://www.nationsreportcard.gov/reading/states/achievement/?grade=4>
sayfasından erişilmiştir.

National Association of Educational Progress. (1998). *Reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: US. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main1998/1999500.aspx> sayfasından erişilmiştir.

National Association of Educational Progress. (2015). *Reading report card: about the 2015 reading assessment*. Washington, DC: US. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/#reading/about?grade=4
sayfasından erişilmiştir.

National Center for Education Statistics (2017). *National Assessment of Educational Progress (NAEP): 1992-2017 reading assessments*.
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/> sayfasından erişilmiştir.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
sayfasından erişilmiştir.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies.
<https://nap.nationalacademies.org/download/13398> sayfasından erişilmiştir.

Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*, Doctoral Dissertation, University of Virginia, Virginia.

Nitto, A. J., ve Brookhart, S.M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi*. (Bıçak, B. Bahar, M. ve Özel, S. Çev.), Ankara: Nobel.

Olivero, S.(2020). *The type of questions being promoted in a 3 rd grade reading textbook*, Doctoral Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.

- Othman, Y., Mahamud, Z., ve Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7(13), 102-111.
- Özcan, S. (2022). *Felsefe temelli (P4C) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Y., Kiroğlu, M. K., (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 313-336.
- Özdemir, Y., ve KIROĞLU, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özenici, S., Kınısız, M., ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma-anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1665-1681
- Öztürk, E., ve Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Peng, R. G. S., Hoon, T. L., Khoo, S.F., ve Joseph, I. M. (2007). Impact of question-answer-relationships on reading comprehension. Pei Chun Public School and Marymount Convent. https://www.academia.edu/1908799/Impact_of_Question_Answer_Relationships_on_Reading_Comprehension sayfasından erişilmiştir.
- Peregoy, F., Boyle. ve Cadiero-Kaplan, K. (2004). *Reading, writing, and learning in ESL*, Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Pearson, P. D., ve Cervetti, G. (2013). The psychology and pedagogy of reading processes. *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 507-554. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/2013_-

_pearson_and_cervetti_-

_the_psychology_and_pedagogy_of_reading_processes_copy.pdf sayfasından erişilmiştir.

Phalen, L. A. (2020). *Using the question-answer relationship strategy to improve listening comprehension in young children with autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, Old Dominion University Education-Special Education Concentration, Virginia

Pratiwi, D. A. (2020). *The effect of using question answer relationship (qar) strategy to students reading comprehension of first year at senior high school 5 pekanbaru*. Doctoral Dissertation, Universitas Islam Riau, Riau.

Ramsay, C. M., Sperling, R. A., ve Dornisch, M. M. (2010). A comparison of the effects of students' expository text comprehension strategies. *Instructional Science*, 38(6), 551-570.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.

Raphael, T. E., ve McKinney, J. (1983). An examination of fifth-and eighth-grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15(3), 67-86.

Raphael, T. E., ve Pearson, P. D. (1982). The effect of metacognitive awareness training on children's question-answering behavior (Technical Report No. 238). *Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215315.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Raphael, T. E., ve Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 217-235.

Raphael, T. E., Highfield, K., ve Au, K. H. (2006). QAR now: A powerful and practical framework that develops comprehension and higher-level thinking in all students. *New York: Scholastic*. <https://discoverbooks.com/products/qar-now-a-powerful-and-practical-framework-that-develops-comprehension-and-higher-level-thinking-in-all-students-0439745837> sayfasından erişilmiştir.

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University.
- Rosenshine, B., Meister, C., ve Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Samuelstuen, M. S., ve Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.
- Seyhan Aydemir, S. (2021). *Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: malatya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scull, J. (2010). Embedding comprehension within reading acquisition processes. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, 33(2), 87-107.
- Shea, M., ve Ceprano, M. A. (2017). Reading with understanding: a global expectation. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 4.
- Singer, H., ve Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 166-186.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation, Santa Monica.
- Strateji. (t.y.). Türk Dil Kurumu içinde. <https://kelimeler.gen.tr/sayilti-nedir-ne-demek-267435>) sayfasından erişilmiştir.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12, association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Tofade, T., Elsner, J., ve Haines, S.T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7).

- Ulu, M. (2017). The effect of reading comprehension and problem solving strategies on classifying elementary 4th grade students with high and low problem solving success. *Journal Of Education And Training Studies*, 5(6), 44-63.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 0-0.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Van den Broek, P., ve Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York: Teachers College.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., ve Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- Vaughn, S., ve Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Upper Saddle River, Boston: Pearson.
- Washburn, E. K., Abdullah, S., ve Mulcahy, C. A. (2021). Effects of a paraphrasing strategy on the text comprehension of fourth-grade striving readers. *The Elementary School Journal*, 121(4), 586-608.
- Wilson, N. S., (2009). Questioning as thinking: A metacognitive framework. *Middle School Journal*, 41(2), 20-28.
- Yekeler, A. D., ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Yekeler Gökmen, A. D., ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.

- Yıldız, M., Çoban Sural, Ü., ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students’ oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349.
- Zulela, M. S., ve Rachmadtullah, R. (2019, January). Constructivism approach in learning to write narrative at elementary school. In *1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)* (pp. 287-290).

EKLER



EK 1. Anlama Testi Metinleri ile İlgili Uzman Görüşü Formu

<i>Değerlendirme Ölçütleri</i>	<i>Uygun</i>	<i>Kısmen Uygun</i>	<i>Uygun Değil</i>	<i>Açıklama ve Önerileriniz</i>
Konu bakımından,				
Ana fikir bakımından,				
Başlık-metin ilişkisi bakımından,				
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından,				
İçeriğin okurun yaş seviyesine uygunluğu bakımından,				
Metnin anlam bütünlüğü bakımından,				
Yazım ve imla kuralları bakımından,				
Metnin kısalığı-uzunluğu bakımından,				
Kelime tercihi bakımından,				
Metin türüne (bilgi verici ve hikâye edici) özgü özellikler bakımından,				

EK 2. Okuduğunu Anlama Testi

KONUŞAN KİTAP

Burası bir kitabeviydi. Nasıl ki çocukların bir ailesi ve o ailenin yaşadığı bir ev varsa, kitapların da hep birlikte kaldığı evler vardı. İşte burası da bir kitabeviydi. Duvarları kitaplıklarla kaplanmıştı. Burada büyük olsun küçük olsun, yaşlı olsun, genç olsun, her yaştan, her konudan kitaplar yer alıyordu. Bir kitabevinin kütüphaneden farkı; kütüphanede kitaplar devamlı kalırken, kitabevinden bir gün satın alınıp gitmeleri idi.



Ciltli, yaşlı kitaplar saygı gereği üst raflarda oturuyorlardı. Çoğunlukla sessizce düşünen bilge insanlar gibiydiler. Zaman zaman içlerinden bazıları çocuk kitaplarına doğru eğilir:

“Çocuklar! biraz yavaş!” şeklinde uyarılarda bulunurlardı. Çünkü çocuk kitapları tıpkı çocuklar gibi gürültülü ve kıpır kıpırdılar. Her an sokağa kaçmak isteyen yaramaz çocuklar gibiydiler. Belki de hepsi günün birinde bir çocuk tarafından

alınmak istiyorlardı, haklı olarak.

İçlerinde eskiden yazılmış, silik yüzlü olanları da vardı, yeni doğmuş, kapağı pırıl pırıl, sayfaları resimli olanları da...

Bazıları ise sadece resimden ibaretti sanki. Çok Süslüydü. Hele bir tanesi vardı. Ona baktığında sinema seyrediyormuş gibi olurdu. İnsanın gözünü alıyordu, renkleriyle... Kitaplar arasında ona “Süslü” deniliyordu.

Süslü biraz yüksekte bakarak, aşağı raftaki başka bir çocuk kitabına bir şeyler söylüyordu:

“Ne kadar renksizsin, bir tane bile resim yok üstünde... (...) Hangi çocuğun dikkatini çekeceksin bu halde?”

Küçük kitap bir an düşündü. Şöyle bir sayfalarını gezindi. Gerçekten içinde ne prensesin etrafına toplanmış cüceler vardı, ne de cadılar. Yeşil çimenler ve çiçekler de yoktu cümlelerinin etrafında. Kuzular da zıplamıyordu. Ağaçlar yoktu. Sadece cümleleri

vardı. Renksiz ve resimsiz oluşuna içlendi. Kendini eksik hissetti. Fakat oturup üstüne resim çizemezdi ya... (...)

Birden Süslü' ye dönerek bağırdı:

“Bu benim elimde olan bir şey değil! Evet, renksiz ve resimsiz olabilirim. Ama anlam doluyum tamam mı?!”

Evet, ciltli ve kalın kitaplara göre küçük boylu ve zayıftı. Yaprakları diğer birçok kitabın yapraklarından daha azdı. Ama bütün kitaplardan ayrı bir özelliğe sahipti. (...)

“Ben!” dedi heyecanla, biraz sesi titriyordu. “Konuşabiliyorum. Beni kalbiyle duyacak bir çocuk arıyorum! Anlatacaklarımla büyüyecek bir çocuk!”

O renksiz ve resimsiz bir kitaptı. Evet ama konuşan bir kitap! Onun konuşmalarını duyacak bir çocuk çıkardı bir gün nasılsa... Üç kulaklı bir çocuk olmalıydı bu. İki kulağı herkes gibi yanaklarının bitiminde olmalıydı. Üçüncü kulağı ise kalbinde... Vücudu tam ortadan ikiye ayıracak şekilde yukarıdan aşağıya bir çizgi çek! Kaburga kafesinin içinde bir kuş olacak. Tam sol yanında. Üstte! Evet, tam burada!

Bazen iki kulak duymak için yeterli olmuyordu. Bir çocuk, eğer isterse onu kalbiyle duyabilirdi. İşte bunu bekliyordu. Kendi kendine mırıldandı. “Renksiz görünsem de çok renkli bir kişiliğim var. Resimlerimi de beni okuyan çocuk hayalleriyle çizecek. Özgürce!..”

Onu duyacak olan çocuğa içindekilerin hepsini vermeyi bekliyordu.

Ayşe ŞENER YURTSEVEN (Kısaltılmıştır.)

SORULAR

1. Metindeki olay nerede geçiyor?

- A) Kütüphane B) Kitabevi C) Kırtasiye D) Kampüs

I.Kitapların kütüphanelerde ödünç olarak verilmesi, kitabevlerinde ise satılması.

II.Kitap sayısının kütüphanelerde fazla, kitabevlerinde ise az olması.

III.Kitap çeşidinin kütüphanelerde fazla, kitabevlerinde ise az olması.

2. Metne göre yukardakilerden hangisi kitabevi ile kütüphanenin farkıdır?

- A) I B) II C) I ve II D) II ve III

I. Renkli olması

II. Kendini savunabilmesi

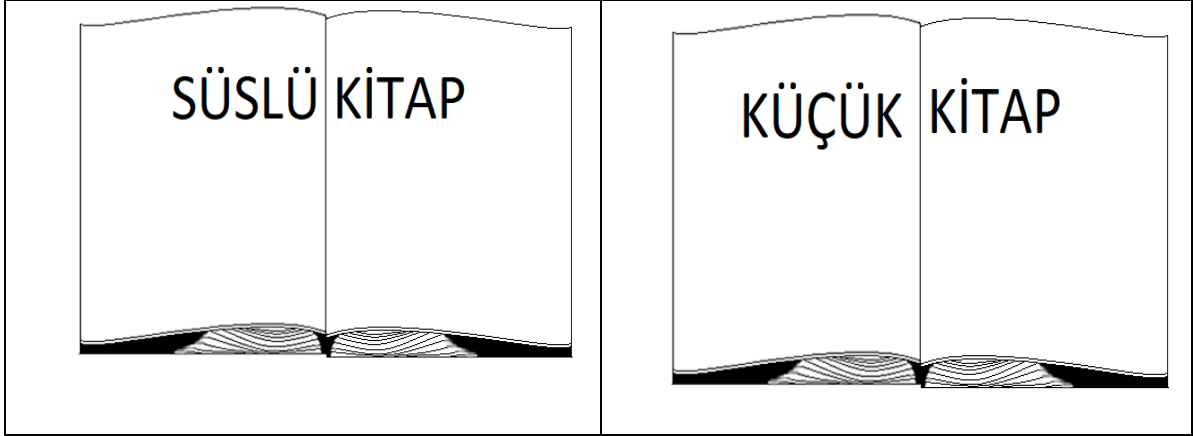
III. Kibirli olması

IV. Anlam dolu olması

V. Resimli olması

VI. Konuşabilmesi

3. Yukarıda karışık bir biçimde yazılmış olan süslü ve küçük kitabın özelliklerini aşağıdaki ilgili bölüme yazınız.



4. Metinden çıkaracağımız ana fikir aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Birbirimize yardım etmeliyiz.
B) Başkalarını küçük görmemeliyiz.
C) Güzel görünen şeyler bizim için her zaman daha faydalıdır.
D) Zorluklara karşı sürekli çalışmalıyız.

5. Aşağıdaki olayları hikâyedeki gerçekleşme sıralarına göre sıralayalım. İkinci sıradaki olay senin yerine yapıldı.

2 Küçük kitabın kendi sayfalarını kontrol etmesi

___ Süslü’ nün küçük kitaba “Ne kadar renksizsin.” demesi.

___ Küçük kitabın “konuşan kitap” olduğunu söylemesi.

___ Küçük kitabın “anlam dolu” olduğunu söylemesi.

6. Yazar, insanların gözlerini alan renklerinden dolayı süslü kitabı ‘sinemaya’ benzetmiştir. Sen de ‘anlam dolu’ olmasından dolayı küçük kitabı aşağıdakilerin hangisine benzetebilirsin?

A) Bilgi hazinesine benzetirdim.

B) Televizyona benzetirdim.

C) Kütüphaneye benzetirdim.

D) Kalem kutusuna benzetirdim.

7. Metinden yola çıkarak süslü kitabın nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz?

A) Yardımsever bir kişiliğe sahiptir.

B) Kendini beğenmiş bir kişiliğe sahiptir.

C) Dost canlısı bir kişiliğe sahiptir.

D) Çekingen bir kişiliğe sahiptir.

8. Süslü, küçük kitabın sözlerinden nasıl etkilenmiş olabilir?

9. Sizce resimli olmayan bir kitap hangi özellikleri ile çocuklara faydalı olabilir?

Resimli olmayan bir kitap _____

_____ özellikleri ile çocuklara faydalı olabilir.

10. Süslü kitabın küçük kitaba, “... Hangi çocuğun dikkatini çekeceksin bu halde?.” demesini doğru buluyor musun? Neden?

EVET ☐

HAYIR ☐

Çünkü; _____

11. Yazar “*Onu duyacak olan çocuğa içindekilerin hepsini vermeyi bekliyordu.*” sözü ile ne anlatmak istemiş olabilir.

A) Onu okuyan çocukları çok sevdiğini söylemiş olabilir.

B) Onu okuyan çocuklara bütün bildiklerini vereceğini söylemiş olabilir.

C) Onu okuyan çocuklara sayfalarında resimler çizdireceğini söylemiş olabilir.

D) Onu okuyan çocukların diğer çocuklardan daha mutlu olduklarını söylemiş olabilir.

12. Metindeki bilgilerden yola çıkarak ‘*bilge*’ kelimesinin tanımı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Çok kitap okuyan, çok çalışkan insan

B) Çok uzun süre yaşamış, yaşlı insan

C) Bilgili, iyi ahlaklı, olgun ve örnek insan

D) Küçüklere sürekli öğüt veren büyük insan



❖ Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz ve metnin sonunda yer alan soruları cevaplandırınız.

Çevremizde gördüğümüz canlı varlıkların dışında göremediğimiz canlılar da vardır. Bazı canlılar gözümüzle göremeyeceğimiz kadar miniktir. Yiyeceklerin bozulmasına, yaprakların çürümesine neden olurlar. Örneğin yarım dilim bir ekmek, ısırıp

bıraktığın bir elma uzun süre dışarıda kaldığında küflenir. Sonbaharda ağaçların dökülen yaprakları bir süre sonra kurur ve çürür. Uzun süre dışarıda kalan yemekler bozulmaya ve ekşimeye başlar. Bu, gözümüzle göremediğimiz kadar küçük olan

canlıların işidir. Onları çok merak ediyorsan mikroskop adı verilen aletle görebilirsin. Mikroskop aracılığıyla gözle görülemeyen nesneler büyütülerek görülebilirler. Bundan sonra annen dışarda bozulma riski olan yiyecek ve içecekleri buzdolabına koymadığında, onu uyabilirsin.

Gözle göremediğimiz ve “mikro canlılar” olarak adlandırılan bu canlıların bazıları havuz suyu, göl gibi ortamlarda yaşamını sürdürür. Bazı çeşitleri de hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkar. Bunlar hamurun mayalanması, sütün peynire ve yoğurda dönüşmesi gibi faydalar sağlar.



Mikroskopik canlıların bazıları hastalıklara neden olabilir. Bu tür hastalıklardan korunmak için düzenli beslenmeli, temizlik kurallarına dikkat etmeli ve sık sık ellerimizi sabunla yıkamalıyız. Hasta olduğumuzda, öksürürken veya hapsirirken mendil kullanmaya dikkat etmeliyiz. Böylece hastalığa neden olan gözle göremediğimiz canlıların, başkalarına geçerek hastalığı bulaştırmasını engellemiş oluruz.

Asena MERİÇ

13. Aşağıdakilerden hangisi okuduğun metnin başlığı olabilir?

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| A) Hastalıkların Nedeni | B) Mikro canlılar |
| C) Meyvelerin Bozulması | D) Mevsimler |

14. Aşağıdakilerden hangisi okuduğumuz metnin konusu olabilir?

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| A) Hastalıklardan korunma yolları | B) Yararlı aletleri kullanmanın önemi |
| C) Mikro canlıların İşlevleri | D) Temizliğin faydaları |

15. Metinde bazı cümlelerin altı neden çizilmiş olabilir?

A) Önemli oldukları için

B) Defterimize yazmamız için

C) Mikroskopla ilgili oldukları için

D) Yanlışlıkla çizilmiştir.



Yoğurt



Pilav



Kuru Fasulye



Poğaç

16. Mikro canlılar olmasaydı yukarıdaki yiyeceklerden hangilerini yiyemezdik?

17. Buzdolabı olmayan bir evde yaşıyorsak, yiyeceklerimiz bozulmasın diye aşağıdakilerden hangisini yapabiliriz?

A) Onları sıcak suda bekletiriz.

B) Serin bir yere koyarız.

C) Hemen bitiririz.

D) Fırında saklarız.

EK 3. Soru Düzeyi Belirleme Formu (Hikâye Edici)

Metin: **MEZGİT MEHMET**

Yüzme kursu, her zaman olduğu gibi, havuzda yüzme antrenmanı yapan çocukların eğlence çığlıklarıyla doluydu. Çocuklar yüzme tahtalarına tutunmuş, “git gel” alıştırmalarını yapıyorlardı.

Mehmet, havuzun kenarında mayosu üzerinde sandalyesine oturmuş bilgisayar oyunu oynuyordu. Mehmet’in engelli sandalyesinin yanında oturan annesi ise gazete okuyarak yüzme sırasının Mehmet’e gelmesini bekliyordu. Diğer çocukların yüzme antrenmanı bitince Mehmet girecekti havuza. Mehmet’i, geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu ama suda yüzmeyi gayet güzel öğrenmişti.

Çocukların antrenmanı bitmişti ki hocaları: “On beş gün sonraki yarış için takım kurma zamanımız geldi. Bayrak yarışı için her kategoride¹ sizi kendi aranızda yarıştıracam. En iyi yüzenlerinizi takıma alacağım. Önce sırtüstü yarışacakları seçelim. Hadi bakalım erkek takımından başlayalım.” dedi.

Sırtüstü yüzmede Levent bütün arkadaşlarını geçti. Kelebeklemede² ise Bülent her zamanki gibi en önde gitti. Kurbağalamada³ iyi yüzebilenler daha çoktu. Sonunda Melih seçildi takıma. Sıra serbest yüzmeye gelmişti. Aralarında yapacakları yarış için çocuklar yerlerini aldılar.

Mehmet serbest yüzmeyi iyi becerdiğinden bu yarışa daha çok ilgi duydu. Bilgisayarını annesine verdi. Yarışı izlemek üzere sandalyesini havuza doğru sürdü. Bu yarıştan sonra sıra kız takımını seçmeye gelecekti. Mehmet kız kardeşi Ayşe’nin de takımda yer almasını gönülden istiyordu.

Düdük çaldığında yüzücüler hep birlikte suya atladılar. O sırada heyecanla yerinde zıplayan Ayşe’nin ayağı kaydı ve Mehmet’in sandalyesine çarptı. Sandalye havuza doğru gitmeye başladı. Mehmet’in annesi yerinden fırladığı gibi sandalyeyi yakaladı. Mehmet o hızla sandalyeden fırladı ve şap diye havuza düştü. Can havliyle yüzmeye başlayan Mehmet yarışa katılanlarla birlikte havuzdan çıktı. Semavi Hoca Mehmet’in yüzüş stilini görünce şaşırdı. “Mehmet, ben senin bu kadar iyi yüzdüğünü bilmiyordum. Bundan sonra antrenmanlara sen de katıl. Kendini geliştirebilirsen takıma seni almayı düşünebilirim. O zaman serbest stilde seni yüzdürürüm.” dedi. Mehmet sevinçe daha iyi yüzebilmek için neler yapması gerektiğini sordu: “Antrenmanları kaçırmamalısın. Uykuna ve yiyeceklerine dikkat etmelisin. Neler yemen gerektiğini sana yazar veririm.” Dedi hocası.

Mehmet artık her gün annesiyle erkenden havuza gidip önce kendi kendine yüzüyordu. Sonra da arkadaşları geldiğinde, hocanın gözetiminde çalışıyordu. Takıma girmeyi öyle çok istiyordu ki! Yüzücülerin hayatlarına dair kitaplar okuyor, internetten araştırma yapıyor, bu konuda bilgisi olanlara ulaşmaya çalışıyordu. Balıkların nasıl hızlı yüzebildiklerini inceliyordu. Semavi Hoca’nın bir gün “İstavrit gibi yüzmeyi bırak yunus gibi yüzmeye bak artık.” dediğini duydu.

“İstavrit nasıl yüzüyor, yunus nasıl yüzüyor bilmiyorum ki.”

“Hayır Mehmet onu sana söylemedim. İstavritler de yunuslar da kuyruklarını vurarak hız alırlar. Yani bacaklarını güzel kullan, dedim arkadaşına. (...) “Mehmet sen bacaklarını kullanamıyorsun ama kollarını son zamanlarda çok güçlendirdin. Farkındaysan takımın en iyi serbest yüzücüsü oldun. Bu büyük bir başarı...”

“Yani hocam beni takıma alıyor musunuz?”

“Elbette, sen takımın bel kemiğisin, yani takımı taşıyorsun. Kendi bacaklarını kullanamıyorsun ama takım senin bacaklarınla ayakta duracak! Hem sen istavrit değil mezgıt gibi yüzüyorsun. İnce uzun bedenli mezgıt balığını tanıyor musun? Tanımıyorsan bir an önce tanışmalısın kendisiyle. O zaman ne demek istediğimi daha iyi

anlayacaksın.”

Doğal olarak Mehmet’in ilk işi mezgıt balığını araştırmak oldu.

Nuran TURAN (Kısaltılmıştır.)

Sorular					
S1					
S2					
S3					
S4					
S5					



EK 4. Soru Düzeyi Belirleme Formu (Bilgilendirici)

VECİHİ HÜRKUŞ

Benim adım Vecihi. Benim hikâyemi öğrenmek ister misin? İstanbul'da doğdum. (...) Okul çağına geldiğimde annem ve kardeşlerimle Üsküdar semtine taşındık. İlkokulu burada okudum. Sonra sanata olan ilgimden dolayı Tophane Sanat Okuluna geçtim.

(...) Bu sırada ülkemiz için zor günler başlamıştı. Çünkü ülkemiz savaşa girmişti. Ülkem için bir şeyler yapmalıyım. Bu yüzden bir komutan olan eniştemin yanında Balkan Savaşı'na katıldım. (...) Balkan Savaşı'nda gördüğüm tayyareler çok ilgimi çekti. (...) Ve sonunda Yeşilköy Tayyare Mektebine girdim. Burada ilk uçuşumu yaptım. (...) Sonunda okulumu bitirip usta bir pilot oldum. Şimdi bu yeteneğimi, işgal altında olan vatanımızı korumak için kullanmalıyım. Devletim beni Kafkas Cephesi'nde görevlendirdi. Burada Rus uçaklarıyla mücadele ettim. (...) Uçak düşüren ilk Türk pilotu ben olmuştum. Adım tarihe geçti. (...) Bu sırada düşmanlar İstanbul'u işgal etmişti. Uçağım ile İstanbul hava savunmasına katıldım. (...) Düşmanları vatanımızdan kovmaya çalışırken uçaklarımızın yetersiz olduğunu fark ettim. Hemen teknik olarak daha üstün bir avcı uçağı tasarladım. Artık göklerde daha güçlü olacaktık.

Düşmanı yurdumuzdan çıkarma mücadelemiz başarıyla sonuçlanıyordu. Ordumuz, düşmanı Ege Denizi'ne doğru kovalıyordu. Uçağım ile İzmir Seydiköy Havaalanına indim ve buraya bayrağımızı diktim. Artık İzmir'de hiç düşman kalmamıştı. Sonunda Lozan Antlaşması imzalandı ve savaş bitti. Meclis, başarılarımdan dolayı bana üç tane takdirname ve kırmızı şeritli istiklal madalyası verdi. Üç kez takdirname verilen tek kişi bendim.

Savaştan dolayı geri kalmış ülkemizi geliştirmek ve insanları eğitmek en büyük amacımız olmalıydı. Bunun için Seydiköy'de açılan Tayyare Okulunda öğretmenliğe başladım. Burada pilotlar makinistler yetiştiriyordum. (...) Kendi uçaklarımızı kendimiz yapmalıydık. Bu hayalimi gerçekleştirmek için çok çalıştım ve sonunda ilk uçağımızı yaptım. Bu uçağa Vecihi-6 adını verdim.

(...) Ankara'ya gidip yeni kurulan Türk Tayyare Cemiyeti'ne katıldım. Burada önce ikinci uçağımız olan Ceyhan'ı yaptım. Daha sonra Avrupa'ya giderek oradaki uçakları inceledim. Birçok yeni bilgi öğrenip ülkemize geri döndüm. (...)

Daha sonra Atatürk'ün emriyle, Türk Kuşu adında bir okul açıldı. Ulu önder Atatürk, bu okulu açma fikri ilk aklına geldiğinde çevresindekilere şöyle der:

— Vecihi'yi bulun ve bu okulun başına getirin. Onun bilgilerinden faydalanın!

(...) Bu habere çok sevindim. Türk Kuşu Okulunda yapılmak istenenler, benim hayallerimle aynıydı. Türk Kuşu'nda başöğretmen oldum. Yetiştirdiğim birçok genç, usta pilotlar oldu ve yurt dışında ülkemizi başarıyla temsil ettiler.

Türk havacılığına katkı sağlaması amacıyla bilgi ve tecrübemi bir kitap haline getirdim.

(...) Hayatım boyunca gözlerim, kalbim mavi göklerde oldu. Yeteneklerimi ve başarılarımı hep güzel ülkemizi geliştirmek, daha ileri götürmek, insanları bilgilendirmek için kullandım. Bir asır sonra siz çocuklar, benim hayatımı anlatan bu kitabı okuyorsanız bunu başarmışım demektir.

Suat TURGUT (Kısaltılmıştır.)

Sorular					
S1					
S2					
S3					
S4					
S5					

EK 5. Uygulama Metinleri ile İlgili Uzman Görüşü Formu

<i>Değerlendirme Ölçütleri</i>	<i>Uygun</i>	<i>Kısmen Uygun</i>	<i>Uygun Değil</i>	<i>Açıklama ve Önerileriniz</i>
Konu bakımından,				
Ana fikir bakımından,				
Başlık-metin ilişkisi bakımından,				
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından,				
İçeriğin okurun yaş seviyesine uygunluğu bakımından,				
Metnin anlam bütünlüğü bakımından,				
Yazım ve imla kuralları bakımından,				
Metnin kısalığı-uzunluğu bakımından,				
Kelime tercihi bakımından,				

EK 6. Etkinlik Planı (Bireysel Değerlendirme)

SCI Cevap Kaynağını Buldurma Çalışma Kâğıdı Örneği

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevap kaynağınıza uygun kutucuğu işaretleyiniz.

Soru 1. Barış Manço'ya göre insanların öğrenmesi gereken ilk dil hangi dildir?
Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 2. Metne uygun, başka bir başlık ne olabilir?
Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 3. Adalet ve eşitlik aynı şey midir?
Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 4. Metnin ana fikri ne olabilir?
Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 5. Metinde kardeşler ile ilgili neler anlatılıyor?
Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 6. Babaları kardeşlere neyi tembihlemiş?

Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 7. Metinde ‘fedakârlık’ ile ilgili hangi cümleleri örnek verebilirsin?

Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

Soru 8. Köy yaşamı hakkında neler biliyorsun?

Cevap

Cevap Kaynağı: ☐ Tam Orada ☐ Düşün ve Ara ☐ Yazar ve Ben ☐
Yalnız Ben

EK 7. Etkinlik Planı (Akran Değerlendirme)

SCI Cevap Kaynağını Buldurma Çalışma Kâğıdı Örneği

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevap kaynağınıza uygun kutucuğu işaretleyiniz.

Soru 1. Göletteki taşlar neye benziyordu?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

Soru 2. Suya düşen tabletini kurtarmak için ne yaptı?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

Soru 3. Orman nasıl bir yerdi?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

Soru 4. Salyangozların antenleri hangi yönüyle jöleye benziyor?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

Soru 5. Hikâyedeki gerçek olmayan unsurlar nelerdir?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

Soru 6. Çocuk ormanda neler yapıyor?

Cevap

Cevap Kaynağı:

☐ Tam Orada

☐ Düşün ve Ara

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

Neden?

EK 8. Etkinlik Planı (Öğretmen Değerlendirme)

SCI Kaynağa Uygun Soru Oluşturma Çalışma Kâğıdı Örneği

Cevap Kaynakları	Sorular	Cevaplar	Öğretmen Değerlendirme
Tam Orada	1.	1.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	2.	2.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Tam Orada	3.	3.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	4.	4.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____

EK 9. Uygulama Genel Planı

Zaman	Metin	Planlanan Uygulama			
Hazırlık	YÜZ YÜZ	Tanışma, Etkileşimli Kitap Okuma			
Kullanılacak Yöntem/Teknik	PEER Tekniği, Neyse ki – Ne yazık ki Etkinliği				
1. Hafta	Kırmızı Elma (Hikâye Edici)	SCI Stratejisini Tanıtma, Modelleme ve Uygulama		Ana Kategorileri Pekiştirme	
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi, sınıf değerlendirmesi				
2 . Hafta	Hiçbir şey Yapmama Günü (Hikâye Edici)	“Kitapta” kategorisinin Alt Kategorilerini Tanıtma, Modelleme ve Uygulama	“Tam Orada” ve “ Düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi				
3 . Hafta	Alexander ve Oyuncak Fare (Hikâye Edici)	“Kafamda” kategorisinin Alt Kategorilerini Tanıtma, Modelleme ve Uygulama	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi				
4 . Hafta	Ayaklar İşbaşında (Bilgi Verici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
5 . Hafta	Dağdaki Kaynak (Hikâye Edici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
6 . Hafta	Uzay Aracının Dışında (Bilgi Verici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
7 . Hafta	Sevgi Çuvalı (Hikâye Edici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
8 . Hafta	Bir Fincan Kahve (Bilgi Verici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılma sısı ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma

Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi, istasyon tekniği				
9 . Hafta	Büyülü Kutu (Hikâye Edici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılması ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
10 . Hafta	Asım’ın Nesli Kitap Dostudur (Bilgi Verici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılması ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				
11 . Hafta	Farklı Ama Aynı (Hikâye Edici)	“Tam Orada” ve “ düşün ve Ara” kategorilerini pekiştirme	“Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” kategorilerini pekiştirme	Stratejinin Grupça Kullanılması ve soru oluşturma	Stratejinin Bireysel Kullanılması ve soru oluşturma
Kullanılacak Yöntem/Teknik	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi,				

EK 10. Ders Planı

1. Hazırlık

Dersin Adı:	Türkçe
Sınıf:	4
Süre:	40+40
Hafta:	1
Konu	<i>SCİ Stratejisini Tanıtma, Modelleme ve Uygulama</i>
Kazanımlar:	SCİ Kavramını tanır. Okuduğunu anlama sorularının cevaplarının kitapta ve kafamda olmak üzere iki ayrı yerde bulunabileceği kavrar.
Materyal, Araç, Gereç:	Okuma kitapları, Etkinlik Kâğıtları.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Beyin Fırtınası, etkileşimli okuma, modelleme, soru-cevap, sınıf tartışması, grupla öğrenme, bireysel öğrenme, akran değerlendirmesi, sınıf değerlendirmesi

2. Giriş

Dikkat çekme	Öğrencilerle ‘İsim ve Ritim’ adlı tanışma etkinliği yapılarak onların araştırmacı ile olumlu bir bağ oluşturmaları sağlanır. Öğrencilerden büyük bir çember oluşturmaları istenilir. Her öğrenci önce adını daha sonra ise kendine özgü diğer öğrencilerden farklı bir ritim yapması istenilir. Tüm öğrencilerin katılım yapıldıktan sonra tekrar sırayla her bir katılımcının ismini söylemesi ve seçtiği ritmi yapması istenilir. Daha sonra karışık olarak her bir katılımcıdan ismini söylemesi istenilir. Aynı anda diğer katılımcılarında ismini söyleyen katılımcının yaptığı ritmi toplu olarak yapmaları istenilir.
Derse güdüleme	Öğrencilere okuduğunu anlama deyince akıllarına ne geldiği sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlar tahtaya yazılır. Gelen yanıtlar doğrultusunda sınıf tartışması oluşturulur ve ulaşılan ortak cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerin gruplara ayrılması sağlanır. Ulaşılan yanıtlar doğrultusunda her grubun bir okuduğunu anlama tanımı oluşturması istenilir. Grupların oluşturdukları tanımlardan yararlanılarak ortak bir okuduğunu anlama tanımı oluşturulur. Öğrencilere daha iyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmak isteyip istemedikleri sorulur. Bu beceriye sahip olmak için bazı yardımcı stratejiler olduğu ifade edilir. Birlikte yapacağımız etkinliklerle bu stratejilerden biri olan Soru-Cevap İlişkilendirme (SCİ) stratejisini öğreneceğimiz ifade edilerek derse güdülenmeleri sağlanır.

3.Uygulama Bölümü

Stratejiyi Açıklama	SCİ stratejisi, okuduğumuz metinlere yönelik olarak hazırlanan anlama sorularını cevaplamamızda bizlere kolaylıklar sağlayan bir stratejidir. Bu strateji sorular ile cevaplar arasındaki ilişkileri kavrayarak metni daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Stratejinin iki temel alt basamağı bulunmaktadır. Bunlar cevabın metinde bulunduğu “Kitapta” ve cevabın metinde bulunmadığı “Kafamda” sorularıdır.
----------------------------	---

Modelleme	Bu günkü dersimizde soruların cevaplarının “Kitapta” mı yoksa “Kafamda” mı olduğunu bulmaya çalışacağız. Birlikte bir kitap okuyacağız ve okuduğumuz kitabın sonunda “Kitapta” ve “Kafamda” soruları oluşturacağız. Metin araştırmacı tarafından sesli okunur. Okuma bittikten sonra araştırmacı tarafından “<i>Elmayı ilk kim koparmaya çalıştı?</i>” sorusu sorulup, cevabı buldurulur. Sorunun cevabı tahtaya yazıldıktan sonra doğru cevabın kitapta olduğu yer gösterilir. “Kitapta” sorularının cevaplarının metinde olduğu söylenir. Araştırmacı tarafından “<i>Hikâyedeki tilki hakkında ne dşniyorsun?</i>” sorusu sorulup, cevaplar alınır. Sorunun birkaç cevabı tahtaya yazıldıktan sonra, cevabın kafamızda olduğu söylenir. “Kafamda” sorularının cevaplarının kitapta olmayıp zihnimizde olduğu ifade edilir.
İşbirliği İçinde rneklendirme	ğrenci gruplarının cevabı yalnız kitapta olabilecek bir soru oluşturmaları istenilir. Gelen sorular tahtaya yazılarak “Kitapta” soruları olup olmadıklarını nasıl kanıtlayabilecekleri tartışılır. “Cevabı kitapta” yanıtı vermeleri için gruplar yönlendirilir. Gruplardan cevabı “Kafamda” olan bir soru oluşturmaları istenilir. Gelen yanıtlar tahtaya yazıldıktan sonra, sorunun “Kafamda” sorusu olduğunun nasıl kanıtlayabilecekleri tartışılır. “Cevabı kitapta yok” yanıtı vermeleri için gruplar yönlendirilir. Öğrenci gruplarından Ana Kategorilerinin zellikleri alışma Kğidını grup olarak yapmaları istenilir. Etkinlik kğidına yapılan “Kitapta” ve “Kafamda” sorularının ile ilgili gruplardan gelen dönütler sınıfça tartışılarak iki ana kategorinin özellikleri tahtaya yazılır.
Kademeli Devretme	Uygulayıcı, ğrencilere metni tekrar okur ve “<i>Koca ayı neden ağaca çıkamamıştır?, Tavşan elmayı neden koparmak istiyordu?</i>” sorularını sorar. Grupların yanıtlarını tahtaya yazıp, cevabı nereden buldukları tartışılır. Gruplardan “Cevabı kitapta buldum” yanıtı alındıktan sonra, cevabı “Kitapta” olan bir soru oluşturmaları istenilir. Oluşturulan sorular sınıfça değerlendirilir. Uygulayıcı, ğrenci gruplarına, “<i>Hikâyenin ana fıkrı nedir? ve Bazı hayvanlar neden kiş uykusuna yatarlar?</i>” sorularını sorar. Grupların yanıtlarını tahtaya yazıp, cevabı nereden buldukları tartışılır. Gruplardan “Cevabı kafamda buldum” yanıtı alındıktan sonra, cevabı “Kafamda” olan bir soru oluşturmaları istenilir. Oluşturulan sorular sınıfça değerlendirilir.
Bağımsız Kullanma	ğrenci gruplarından “Kitapta” ve “Kafamda” kategorileri için sorular üretmesi sağlanılır. Oluşturulan soruların kategoriye uygunluğu sınıf tartışmasında değerlendirilir.

4.Sonuç Bölümü

Dersi zetleme	Uygulayıcı, ğrencilere “<i>Bu günkü dersimizde neler öğrendik?</i>” diye sorar. Öğrencilerle birlikte dersi ana hatları ile özetler. zetleme esnasında; Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için strateji kullanımının önemine, SCİ yaklaşımının anlatılmasına, SCİ yaklaşımının ana kategorilerini temel özelliklerinin vurgulanmasına dikkat edilir.
-----------------------	---

5.Ölçme Değerlendirme Bölümü

Ölçme-Değerlendirme :	Değerlendirme -Uygulayıcı dersten önce hazırlamış olduğu Cevap Kaynağını Buldurma Çalışma Kâğıdı ve Cevaba Uygun Soru Oluşturma Grup Çalışma Kâğıdı etkinlik kâğıtlarını öğrencilere dağıtarak uygular. Etkinlik kâğıtlarında yer alan akran ve sınıf değerlendirmelerinin yapılmasını sağlar.
------------------------------	--



EK 11. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2023-E.558215



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-558215
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

12.01.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mehmet CAN'ın, Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Soru-Cevap İlişkisi Stratejisinin Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.01.2023** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 31

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarihi ve Sayısı: 12.01.2023-E.558215

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 10.01.2023	TOPLANTI SAYISI : 01
ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Prof.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2023-E.579636



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-69731642
Konu : Uygulama ve Araştırma İzin Talebi
(Mehmet CAN)

02.02.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/01/2023 tarih ve 564324 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 01/02/2023 tarih ve 69673429 sayılı onayı.

Ankara Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında; Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet CAN'ın "**Soru-Cevap İlişkisi Stratejisinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Oluşturma Düzeylerine Etkisi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, ilimiz Merkez İlçede bulunan 100. Yıl İlkokulu, Kültür İlkokulu, Mehmet Akif ERSOY İlkokulu ve Mevlana İlkokulu'nda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapılabilmesi ile ilgili Valilik Makamının ilgi (c) oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

İzin onayı verilen projenin uygulanmasında imzalanan veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırmacıların tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarının çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumumuza gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi (b) yazı ve Veri Toplama Araçları (53 sayfa)
- 2- İlgi (c) Onay (1 sayfa)

Dağıtım:

Ankara Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
100. Yıl İlkokulu
Kültür İlkokulu
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
Mevlana İlkokulu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..