
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖZ DÜZENLEMEYE DAYALI OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ANLAMAYA ETKİSİ

YUSUF UYAR

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yusuf
Soyadı : UYAR
Bölümü : Türkçe Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi

İngilizce Adı : Development of Self Regulated Reading Skills and Its Impact on Comprehension

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.

İmza :

Yazar Adı Soyadı : Yusuf UYAR

Jüri Onay Sayfası

Yusuf UYAR tarafından hazırlanan "Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan : Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi

Üye : Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi : 05/08/2015

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

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme

Bu çalışmamı, kendimi bildim bileli hep yanımda olan ve dualarıyla yaşadığıma inandığım anneme, babama, kardeşime ve amcama...

Onu tanıdığımdan beri beni kendine hayran yaşatan, fani ömrüm kadar baki ömrümde de yol ardadaşlığını dilediğim karıma...

Ve doğduğu günden bu yana gözümün, gönlümün, hanemin nuru olan, ömür sermayemin yegâne kârı, sevgili kızıma ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Çalışmanın başından sonuna kadar ilgi ve desteğini esirgemeyen, sabırla yol gösteren hocam Prof. Dr. Murat Özbay'a; çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ülkü Gürsoy ve Prof. Dr. Yakup Çelik'e; öz düzenlemeye dayalı öğrenme konusunda verdiği derslerle bilgimi, katılmamaı sağladığı proje uygulamalarıyla görgümü artıran Prof. Dr. Nancy E. Perry'e; sınıfında uzun süreli gözlemler yapmama müsade ederek uygulama becerilerimin gelişmesine katkı sağlayan Charlotte Brener'e; çalışmaya başaladığım günden itibaren değer biçilemez görüşlerini benimle paylaşarak ve bu tezi satır satır okuyarak beni yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Ahmet Balcı'ya; manevi desteğini hep yanımda hissettiğim Doç. Dr. Ferhat Ensar'a, fikirlerinden faydalandığım Doç. Dr. Kasım Yıldırım ve Doç. Dr. Seyit Ateş'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca araştırmamın uygulamaları sırasında deteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, Türkçe öğretmenlerine; bu çalışmanın vücut bulmasında en büyük paya sahip olan deney ve kontrol gruplarındaki kıymetli öğrencilerme şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime; gerek Kanada'daki eğitimin sırasında gerek tezimin uygulamaları sırasında gerekse tez yazım sürecinde bana verdiği desteği kelimelerle tarif edemeyeceğim karım Aylin Uyar'a teşekkürü bir borç biliyorum.

ÖZ DÜZENLEMEYE DAYALI OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ANLAMAYA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Yusuf UYAR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada bu iki amaç için iki ayrı desen kullanılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini incelemek için nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı ve yorumlandığı karma yöntem- üçgenleme deseni kullanılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel müdahalenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek için ise eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda 2 deney ve 4 kontrol grubuna atanan toplam 72 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testleri, ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve doküman analizi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Deneysel müdahalenin kuramsal temellerini okuma eğitimi alanında İşlemsel Okuma Modeli, öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanında ise sosyokültürel yaklaşım oluşturmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın sağlam bir yapı üzerine oturtulmasını sağlamak için hem okuma eğitimi hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanındaki birikimi bir araya getiren Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli geliştirilmiştir. Daha sonra bu modele uygun olarak deney gruplarında yer alan öğrencilere bilişsel stratejiler ve üst bilişsel izleme straejisi Kademeli Sorumluluk Devri Modeli esas alınarak doğrudan öğretimle, diğer üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejileriyse dolaylı öğretimle yani model olarak öğretilmiştir. Motivasyon yapılarının her birine ilgili literatürden hareketle müdahalede bulunulmuştur. Son olarak karmaşık görevler kullanılarak öz düzenlemeye dayalı okumanın doğal sınıf ortamındaki gelişimi deney gruplarında desteklenmiştir. Araştırma sonuçları her iki sınıf düzeyindeki deney gruplarında öz

düzenlemeye dayalı okumanın geliştiğini göstermiştir. Bu gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğine, bağımsız olarak hedeflenen stratejileri kullandıklarına yönelik kanıtlar toplanmıştır. Son olarak deneysel işlem sonrasında deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Okuma Eğitimi, Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme, Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma

Sayfa Adedi : 559

Danışman : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATED READING SKILLS AND ITS IMPACT ON COMPREHESION

(Ph. D Thesis)

Yusuf UYAR

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2015

ABSTRACT

Aim of this study was to develop 6th and 8th grade students self-regulated reading skills and to determine its impact on comprehension. Two models were used for these two purposes. Mix method-triangulation model was used to exemine whether self regulated reading skills can be developed. Quasi experimental research model was used to examine experimental manipulations, implemented to develop self regulated reading skills, impact on comprehension. Research group consist of 72 studens assigned 2 experimental and 4 control groups.Quantitative data collected by using individual information form, reading comprehension tests, and reading attitude scale. Qualitative data collected by using observation, semi-structured and unstructured interwievs, and document analysis. Theoretical foundations of the experimental intervention were The Transactional Theory of Reading in the field of reading and Sociocultural View of Self-regulated Learning in the field of self-regulated learning. Accordingly, A Self-regulated Rearning Model, bringing together the knowledge coming from two different field, was developed to build research on a strong theoretical structure. Then, cognitive strategies and metacognitive monitoring taught to students assigned the experimental groups with explicit instruction by using Gradual Release of Responsibility Model. Other metacognitive strategies and self-regulation strategies were taught to students assigned the experimental groups implicitely. Additionally every single motivational structure was manipulated based on the related literature. Finally development of self regulated learning in the natural classroom context supported with complex tasks in experimental groups. Controll groups got instruction based Turkish Curriculum. Results showed that self-regulated reading skills of students assigned experimental groups were developed. Evidences that show these students motivation increase and they used targeted strategies independently were collected.

Finally, after the experimental manipulation, a statistically significant increase in reading comprehension level in the experimental groups determined. On the other hand, reading comprehension level of studens assigned control groups were not changed statistically meaninfully.

Science Code :

Key Words : Reading Instruction, Self-regulated Learning, Self-regulated Reading.

Page Number : 559

Suprvisor : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xx**
SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **15**
1.3. Araştırmanın Önemi **16**
1.4. Varsayımlar **17**
1.5. Sınırlılıklar **17**
1.6. Tanımlar **18**
BÖLÜM II **21**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **21**
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama **22**
2.1.1. Okuma Araştırmalarının Tarihi ve Okuma Modelleri **22**
2.1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama **37**
2.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme **45**
2.2.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri **47**
2.2.1.1. Motivasyon Yapıları **50**
2.2.1.1.1. Öz Yeterlilik Algıları **50**
2.2.1.1.2. Hedef Yönelimleri **52**
2.2.1.1.3. Atıflar **55**
2.2.1.1.4. İlgiler **58**

2.2.1.2. Bilişsel, Üst Bilişsel Stratejiler ve Öz Düzenlemeye Stratejileri 62
2.2.1.2.1. Bilişsel Stratejiler 62
2.2.1.2.2. Üst Bilişsel Stratejiler 65
2.2.1.2.3. Öz Düzenleme Stratejileri 68
2.2.2. Farklı Kuramların Bakış Açısıyla Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme 71
2.2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme.....71
2.2.2.2. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme 75
2.2.2.3. Sosyokültürel Yaklaşım ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme 78
2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma ve Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli.....81
2.3.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma 81
2.3.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli 87
BÖLÜM III.....103
YÖNTEM.....103
3.1. Araştırmanın Modeli 103
3.1.1. Karma Yöntem: Üçgenleme (Eş Zamanlı Paralel) Deseni 105
3.1.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma 108
3.1.2.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği.....110
3.1.2.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği.....118
3.3. Çalışma Grubu 118
3.4. Veri Toplama Araçları 131
3.4.3. Okuma Tutum Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar).....141
3.4.4. Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı 142
3.4.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Öğrenci Gözlem Formu 144
3.4.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....151
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....156
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi 157
3.4.2. Nitel Veri Toplama Teknikleri 160
3.4.3. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....164
3.5. Deneysel İşlem 165

BÖLÜM IV **191**
BULGULAR **191**
4.1. Birinci Deney Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular **191**
4.1.1. Birinci Deney Grubunda Bilişsel Strateji Öğretimine Yönelik Bulgular **191**
4.1.2. Birinci Deney Grubunda Motivasyon Yapılarının Gelişimine Yönelik Bulgular **221**
4.1.3 Birinci Deney Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular **249**
4.1.4. Birinci Deney Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi **267**
4.2. Birinci Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular **278**
4.2.1. Birinci Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular **278**
4.2.2. Birinci Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular **295**
4.2.3. Birinci Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi **305**
4.3. İkinci Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular **309**
4.3.1. İkinci Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular **309**
4.3.2. İkinci Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular **328**
4.3.3. İkinci Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi **336**
4.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Altıncı Sınıf Seviyesinde Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular **340**
4.5. İkinci Deney Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular **343**
4.5.1. İkinci Deney Grubunda Bilişsel Strateji Öğretimine Yönelik Bulgular **343**
4.5.2. İkinci Deney Grubunda Motivasyon Yapılarının Gelişimine Yönelik Bulgular **372**
4.5.3. İkinci Deney Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular **393**

4.5.4. İkinci Deney Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi 406
4.6. Üçüncü Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular 414
4.6.1. Üçüncü Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular ... 414
4.6.2. Üçüncü Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular 431
4.6.3. Üçüncü Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi 438
4.7. Dördüncü Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular 442
4.7.1. Dördüncü Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular 442
4.7.2. Dördüncü Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular 458
4.7.3. Dördüncü Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi 464
4.8. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin 8. Sınıf Seviyesinde Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular . 468
BÖLÜM V 473
SONUÇ VE TARTIŞMA 473
5.1. Sonuçlar ve Tartışma 474
5.1.1. Bilişsel Stratejiler ve Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Öğretimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma 474
5.1.2. Motivasyon Yapılarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma 475
5.1.3. Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 479
5.1.4. Deneysel İşlemin Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 481
5.2. Öneriler 483
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 483
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 485
KAYNAKLAR 489
EKLER 527

Ek-1. Araştırma İzin Yazısı 527
Ek-2. Kişisel Bilgi Toplama Formu 528
Ek-3. Okuduğunu Anlama Testleri 529
Ek-4. Okuma Tutumu Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar) 551
Ek-5. Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı 554
Ek-6. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu 556
Ek-6. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....558

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Altıncı Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (ANOVA).....121
Tablo 3.2. Altıncı Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ki-Kare Testi) 122
Tablo 3.3. Altıncı Sınıf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Bilgiler.....123
Tablo 3.4. Sekizinci Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (ANOVA).....127
Tablo 3.5. Sekizinci Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ki-Kare Testi) 127
Tablo 3.6. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Bilgiler.....129
Tablo 3.7. Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri ile İlgili Bilgiler.....131
Tablo 3.8. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar 132
Tablo 3.9. Altıncı Sınıf Düzeyi Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi) 134
Tablo 3.10. Altıncı Sınıf Düzeyi Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi).....134
Tablo 3.11. Sekizinci Sınıf Düzeyi Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi).....135
Tablo 3.12. Sekizinci Sınıf Düzeyi Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi).....136
Tablo 3.13. Ortaokul 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar 137
Tablo 3.14. Ortaokul 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar 137

Tablo 3.15. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 138
Tablo 3.16. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 139
Tablo 3.17. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 139
Tablo 3.18. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 139
Tablo 3.19. Sekizinci Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 140
Tablo 3.20. Sekizinci Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 140
Tablo 3.21. Sekizinci Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 140
Tablo 3.22. Sekizinci Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest) 141
Tablo 3.23. Çalışma Kapsamında İncelenecek Yapı ve Stratejiler ile Veri Toplama Kaynaklarının Belirlenmesi 145
Tablo 3.24. Gözlem Formunda Yer Alan Kodlara İlişkin Açıklama ve Örnek Davranışlar. 147
Tablo 3.25. Altıncı Sınıf Düzeyinde Araştırmacı ve Eş Gözlemci Sonuçları 150
Tablo 3.26. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Araştırmacı ve Eş Gözlemci Sonuçları 150
Tablo 3.27. Görüşme Formunda Yer Alan Kodlara İlişkin Açıklama ve Örnek İfadeler. 155
Tablo 4.1. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçları 192
Tablo 4.2. Birinci Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri 222
Tablo 4.3. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar 226
Tablo 4.4. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar 229
Tablo 4.5. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 237
Tablo 4.6 Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin İlgilerine İlişkin Sonuçlar 242
Tablo 4.7. Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı 251

Tablo 4.8. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı 255
Tablo 4.9. Birinci Deney Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı 261
Tablo 4.10. Birinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri.....278
Tablo 4.11. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar.....280
Tablo 4.12. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar 283
Tablo 4.13. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 289
Tablo. 4.14. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar 293
Tablo 4.15. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı.....297
Tablo 4.16. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı 299
Tablo 4.17. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı ...302
Tablo 4.18. İkinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri.....310
Tablo 4.19. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar.311
Tablo 4.20. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar.....315
Tablo 4.21. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 321
Tablo 4.22. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar.....324
Tablo 4.23. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı 329
Tablo 4.24. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı.....330
Tablo 4.25. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı 334
Tablo 4.26. Birinci Deney ile Birinci ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri 340
Tablo 4.27. Birinci Deney ile Birinci ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 342
Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....342
Tablo 4.29. Düzeltilmiş Sontest Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 343

Tablo 4.30. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçları 344
Tablo 4.31. İkinci Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri.....373
Tablo 4.32. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar...376
Tablo 4.33. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar.....378
Tablo 4.34. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 384
Tablo 4.35. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar.....388
Tablo 4.36. İkinci Deney Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı 394
Tablo 4.37. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı 397
Tablo 4.38. İkinci Deney Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı.....402
Tablo 4.39. Üçüncü Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri.....415
Tablo 4.40. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar.....416
Tablo 4.41. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar.....418
Tablo 4.42. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 424
Tablo 4.43. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar....428
Tablo 4.44. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı 432
Tablo 4.45. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı.....433
Tablo 4.46. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı..436
Tablo 4.47. Dördüncü Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri 443
Tablo 4.48. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar.....444
Tablo 4.49. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar 446
Tablo 4.50. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....452
Tablo. 4.51. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar455
Tablo 4.52. Dördüncü Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı.....459

Tablo 4.53. Dördüncü kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı 460
Tablo 4.54. Dördüncü kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı 462
Tablo 4.55. İkinci Deney ve Üçüncü ve Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri 469
Tablo 4.56. İkinci Deney ile Üçüncü ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 470
Tablo 4.57. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 471
Tablo 4.58. Düzeltilmiş Sontest Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 471

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. İşlemsel okuma modeline göre taşıyıcı ve estetik okuma süreci 36
Şekil 2.2. Okuduğunu anlama süreci 44
Şekil 2.3. Öz düzenlemeye dayalı okuma modeli 86
Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan karma yöntemin simgesel görünümü 104
Şekil 3.2. Üçgenleme deseni: Veri birleştirme modeli 108
Şekil 3.3. Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeleme analizi sonrasındaki sayısal durumu....120
Şekil 3.4. Kümeleme analizinde birinci kümede yer alan öğrencilerin okullara göre dağılımı 121
Şekil 3.5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kümeleme analizi sonrasındaki sayısal durumu .125
Şekil 3.6. Kümeleme analizinde birinci kümede yer alan öğrencilerin okullara göre dağılımı 126
Şekil 3.7. Kademeli sorumluluk devri 169
Şekil 3.8. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin öz düzenlemeye dayalı okuma açısından yorumlanmış şekli 171
Şekil 3.9. Karmaşık görev uygulama örneği.....189
Şekil 4.1. Görselleştirme stratejisi kullanım örneği -1 196
Şekil 4.2. Görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 2 197
Şekil 4.3. Tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 1.....202
Şekil 4.4. Tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 2.....203
Şekil 4.5. Bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 1 205
Şekil 4.6. Bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 2 206
Şekil 4.7. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 1 208
Şekil 4.8. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 2 209
Şekil 4.9. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 3 210
Şekil 4.10. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 4 211
Şekil 4.11. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 5 212
Şekil 4.12. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 6 213

Şekil 4. 13. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 7 214
Şekil 4.14. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 8 215
Şekil 4.15. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 9 216
Şekil 4.16. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 10 217
Şekil 4.17. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 11 218
Şekil 4.18. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 12 219
Şekil 4.19. İkinci deney grubu görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 1 348
Şekil 4.20. İkinci deney grubu görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 2 349
Şekil 4.21. İkinci deney grubu tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 1 353
Şekil 4.22. İkinci deney grubu tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 2 354
Şekil 4.23. İkinci deney grubu bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 1.....355
Şekil 4.24. İkinci deney grubu bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 2.....356
Şekil 4.25. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 1 358
Şekil 4.26. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 2 359
Şekil 4.27. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 3 360
Şekil 4.28. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 4 361
Şekil 4.29. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 5 362
Şekil 4.30. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 6 363
Şekil 4. 31. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 7 364
Şekil 4.32. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 8 365
Şekil 4.33. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 9 367
Şekil 4.34. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 10 368
Şekil 4.35. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 11 369
Şekil 4.36. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 12 370

SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
DPA	Dereceli Puanlama Anahtarı
KSDM	Kademeli Sorumluluk Devri Modeli
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
EARGED	Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
p	Anlamlılık düzeyi
p_j	Madde Güçlük İndeksi
r_j	Madde Güvenirlik Katsayısı
r_{jx}	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
s.	Sayfa
sd	Serbestlik Derecesi
S_j	Madde Standart Sapması
S_j^2	Madde Varyansı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vd.	ve diğerleri
X^2	Kay-Kare
$\overline{X}$	Ortalama
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde dünya hızla değişmektedir. Bu değişim doğrultusunda nitelikli insan kavramı da eskisinden farklı bir şekilde tanımlanır olmuştur. Artık nitelikli insan denince, üst düzey düşünme becerilerine sahip, kendini sürekli değişen şartlara uyum sağlayacak şekilde yenileyebilen, yenilenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmayan, kendi kendine bilgiye hızlı bir şekilde ulaşıp onu etkili bir şekilde kullanabilen insan akla gelmektedir. Söz konusu değişimin izlerini, temel amacı yeni yetişen nesilleri çağın gerektirdiği özelliklerle donatmak olan eğitimde de görmek mümkündür. Değişimin eğitimdeki en önemli yansıması "hayat boyu öğrenme" ve "hayat boyu öğrenen bireyler" kavramlarının doğuşu olmuştur.

2000'li yıllara yaklaşırken Avrupa Birliği ülkelerindeki ekonomik ve sosyal değişim, bilgi toplumuna hızlı geçiş ve Avrupa'nın yaşlı nüfusundan kaynaklanan demografik baskılar, yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitime yeni bir yaklaşım getirilmesini zorunlu kılmış, bunun üzerine 2000 yılında Lizbon'da ve 2001 yılında Stockholm'de düzenlenen Konsey toplantılarında yaşam boyu öğrenme üzerinde durulmuştur. Daha sonra da bu toplantılarda alınan Avrupa Konseyi kararlarını hayata geçirmek üzere kamusal ve bireysel düzeyde stratejiler geliştirilmeye başlanmıştır (Mahiroğlu, 2005). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) bütün politikalarında yaşam boyu öğrenmeyi temel alacağını kabul etmiş, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) de yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli stratejilerin içeriklerini tanımlamıştır (Bagnall, 2006). Bu doğrultuda kamu alanında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü gibi kurumlar kurulurken, bireysel alanda genç kuşaklara hayat boyu öğrenme için gerekli olan anahtar becerilerin kazandırılması ön plana çıkmıştır. Bu anahtar beceriler okuma, yazma ve hesaplama becerileri şeklinde ifade edilmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Genel olarak

bakıldığında okumanın hem hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmede hem de nitelikli insanın özelliklerine ulaşmada anahtar beceri olduğunu söylemek mümkündür. Zira üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin, bilgiyi etkili bir şekilde kullanmanın, kendini yenilemenin ve değişime ayak uydurmanın yolu iyi gelişmiş bir okuma becerisine sahip olmaktan geçmektedir (Evcilioğlu, 1995; Gallik, 1999).

Okuma günümüz insanı için bu denli önem kazandığından olsa gerek farklı ülkelerin yeni yetişen nesillerinin niteliğini görebilmek için uluslararası sınavlara katıldığı ve bu sınavların sonuçlarından hareketle kendi eğitim sistemini değerlendirildiği görülmektedir. Ülkemiz de bir dönem bu sınavlara katılmış; ancak Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (MEB, 2001) ve Programme for International Student Assessment (PISA) (MEB, 2003, 2006, 2009) sınavlarında alınan sonuçlar genel olarak durumumuzun beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermiştir. Örneğin 2001 yılında yapılan PIRLS sınavında Türkiye'deki dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke öğrencileri arasında 28. olmuştur. Ayrıca Türkiye'nin puan ortalaması uluslararası ortalamanın 51 puan altında kalmıştır. 15 yaş grubu öğrencilerin katıldığı PISA sınavlarında da durum farksızdır. Örneğin 2006 yılında yapılan sınavda öğrencilerimizin ortalama puanı 447 olup OECD ülke ortalamasının 45 puan altındadır. Bu sınavda ülkemiz öğrencileri 30 OECD ülkesi (Amerika Birleşik Devletleri okuma becerilerinde değerlendirilmeye alınmadığı için ülke sayısı 29'a düşmüştür) arasında 28. sıradadır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2010). 2009 yılında yapılan sınavda ise Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma becerileri puan ortalaması 464 olmuştur. Aynı sınavda OECD ülkelerinin ortalaması 493'tür. Türkiye'nin 2009 yılında yapılan sınavda OECD'ye üye 33 ülke arasında en iyi durumda 31. en kötü durumda 32. olması beklenmektedir. Bu veriler ulusal ön rapordan alınmış olduğu için gerçek sıralama kesin rapor ile belirlenecektir (MEB-EARGED, 2010). 2012 yılındaki sınavda ise Türkiye'nin puan ortalaması 475'e, OECD ülkelerinin ortalaması da 496'ya yükselmiştir. Bu durumda da ülkemizin OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı belirlenmiştir (MEB-EARGED, 2013). Bu sonuçlar ülkemizin okuma eğitimi alanında ciddi eksikliklerinin olduğunu gözler önüne sermiş ve dikkatleri iyi bir okuyucuda bulunması gereken özelliklere ve bu özelliklere sahip okuyucuların nasıl yetiştirileceğine yöneltmiştir.

Okuma becerisi okul hayatının başlangıcında elde edilen en önemli kazanımdır. Birey başlangıçta öğrenmek için çaba sarf ettiği okumayı, daha sonra hem akademik yaşamı boyunca yeni öğrenmeler için hem de gündelik hayatta başarılı olmak için kullanmaya

devam etmektedir (Özbay, 2009a, 1-3). Bu süreçte alınan eğitim ile bireylerin okuma becerileri de gelişmeye devam etmekte ve bireyler iyi okuyucu olma yolunda ilerlemektedir.

İyi okuyucu kavramı ya da iyi bir okumanın ne olduğu ise zaman içerisinde alandaki gelişmelere paralel olarak değişmiştir. Günümüzde iyi bir okuma sürecinde bulunması gerekenler, bir başka ifade ile okumanın temel prensipleri araştırmacılar tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma anlam kurma sürecidir, okuma akıcı olmalıdır, okuma stratejik olmalıdır, okuma motivasyonu gerektirir ve okuma sürekli gelişen bir beceridir (Akyol, 1997; Özbay, 2007). Benzer şekilde Blachowicz ve Ogle (2008, s. 26-36) de okumanın anlam oluşturma süreci olduğunu, hedefe yönelik olması gerektiğini, motive olmayı gerektirdiğini, stratejik bir süreç olduğunu, okuyucunun kendi kendine süreci izleyip öz düzenleme yapması gerektiğini ifade etmektedir. Bir başka çalışmasında ise Akyol'un (1997) iyi okuyucunun okuma sırasında yapması gerekenleri şu şekilde ifade ettiği görülmektedir:

> *"İyi okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne çabukça göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve materyali okuma amacını oluşturmaktadır. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktadır. İyi okuyucu okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol ediyor ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştiriyor. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşamazsa yardımcı stratejileri kullanmaktadır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir. Kısaca özetlenen bu sürecin etkili bir şekilde bütün öğrencilerce yaşanması gerekir."* (Akyol, 2008, s. 29)

Bu açıklamalardan hareketle ideal okuma sürecine bakıldığında, okumanın, hedefe yönelik olması gerektiğini, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının önemli olduğunu, okuma süreci boyunca çeşitli bilişsel (tahmin etme, özetleme vb.) ve üst bilişsel stratejiler (izleme, hedef belirleme, değerlendirme vb.) ile öz düzenleme stratejilerinin (çevreden yardım talep etme vb.) bağımsız olarak kullanılması -zira Akyol (2008, s. 29) öğretmenin kullandırtmasından değil, okuyucunun kendiliğinden kullanmasından bahsetmektedir- gerektiğini söyleyebiliriz. Bu noktada bütün bu özellikleri kullanılmakta olan eğitim programımız ile geliştirmek mümkün müdür? Eğer değilse öğrencilerin hem motivasyonlarını yükseltecek hem de onların türlü stratejileri kullanmasını sağlayacak bir eğitim türü, yöntemi, modeli ya da yaklaşımı var mıdır? soruları akla gelmektedir.

Okullarımızda verilen eğitimin yukarıda sıralanan nitelikleri öğrencilerimize ne derece kazandırdığı tartışılabilir. Zira daha önce de ifade edildiği üzere gerek yurt içinde yapılan çalışmalarda gerekse uluslararası sınavlarda ülkemiz öğrencilerinin okumada oldukça düşük performans sergilediği görülmektedir. 2005 yılında yapılan program değişikliğinin de belirli bir ölçüde iyileşme sağlamakla beraber bu özellikleri öğrencilere kazandırmaktan uzak olduğu söylenebilir. Nitekim bu değişiklik sonrasında öğrencilerimizin uluslararası sınavlardaki puan ortalamalarında belirli bir artış gözlense de, aynı sınavlarda OECD ülke ortalamalarının da yükseldiği ve ülkemiz puan ortalamasının sürekli OECD ülke ortalamalarının altında kaldığı, hatta sürekli OECD ülkeleri arasında son sıralarda bulunduğumuz dikkate alındığında program değişikliğinin de nitelikli bir çözüm sunmadığı ortadadır.

Uluslararası sınavlarda yapılan ölçümler bir kenara bırakılırsa, bir başka ifade ile yapılan bu sınavların iyi okuyucuları belirleyemediği veya değerlendirmelerde iyi okuyucuların özelliklerinin ortaya çıkarılamadığı varsayılırsa -ki bu varsayım iyi okuyucunun kendisine verilen göreve ve şartlara göre okuma sürecini düzenleyip başarılı olmak için farklı stratejilere başvurması gerektiğini de görmezden gelmek demektir ve bu durumda zaten birey iyi okuyucu olamamaktadır- o zaman doğrudan öğrencilere verdiğimiz eğitimi yönlendiren programların istenen özellikleri öğrencilere kazandırma açısından incelenmesi gerekecektir. İyi okuyucu yetiştirme açısından mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) değerlendirildiğinde karşılaşılan tablo şu şekildedir: İyi okuyucunun anlama odaklı okumaya yaklaşması gerekmektedir. Programda anlamanın dikkate alındığı ilgili kazanımlardan hareketle söylenebilir. İkinci olarak iyi okuyucunun stratejik hareket etmesi gerekmektedir. Yani okuduğu metni daha iyi anlamak için okuma stratejilerini bağımsız olarak kullanması gerekmektedir. Öğretim programında bilişsel stratejilere doğrudan hiçbir şekilde yer verilmemiştir. Sadece belirli metinlerin okunması sırasında bazı stratejilerin kullanılmasını gerektiren etkinliklerin önerildiği görülmektedir. Yani öğrenciye strateji öğretilmemekte sadece etkinlikler içerisinde stratejinin gerektirdiği çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu durumda öğrenci söz konusu çalışmayı bir metni okurken yaptıkları herhangi bir etkinlik olarak algılamakta, bunu sürekli kullanabileceğini yahut kullanması gerektiğini öğrenmemektedir. Oysa bilişsel stratejilerin bir "strateji, yani daha iyi anlamak için bir araç" olarak öğretilmesi gerekir. Ancak bu şekilde öğrenciler, stratejinin önemini, mantığını, okuma sürecine katkılarını, bir etkinlikte geçmese de, öğretmenleri söylemese de kullanmaları gerektiğini öğrenebilirler. Bu açıdan programın beklentiyi karşılamaktan

uzak olduğu söylenebilir. Üçüncü olarak öğrencinin üst bilişsel olarak okuma sürecini izlemesi, üst bilişsel kontrol stratejilerini kullanarak uygun stratejileri belirlemeden, amaç belirleme ve değerlendirmeye kadar bir dizi işlemi yerine getirmesi ve gerek duyması hâlinde öz düzenleme stratejilerine başvurarak süreci düzenlemesi gerekmektedir. Bu işlemlerin bir kısmının kullanılabilmesi bilişsel stratejilerin bilinmesini gerektiği için program daha başlangıçta yetersiz kalmaktadır. Ayrıca programda söz konusu stratejilere de bilişsel stratejilerde olduğu gibi yer verilmediği görülmektedir. Son olarak iyi bir okuyucunun motive olması gerekmektedir. Motivasyonun eğitim ve öğrenmedeki önemi son dönemde daha belirgin olarak ortaya çıktığı için olsa gerek OECD son yaptığı uluslararası sınavlarda öğrencilerin motivasyonlarını da ölçmeye başlamıştır. Ancak kullanılmakta olan programda -önceki programlarda da durum aynıdır- öğrencilerin motivasyonlarının dikkate aldığını gösteren her hangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Motivasyonun programda tamamen ihmal edilmiş bir alan olduğu görülmektedir. Yapılan bu değerlendirmelerden sonra mevcut programla verilecek eğitimin de iyi okuyucu yetiştirme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu aşamadan sonra hem öğrencilerin motivasyonlarını hem de okuma sırasında kullanabilecekleri stratejileri bir arada ele alan bir öğretim yaklaşımı, yöntemi yahut modeli olup olmadığı konusu araştırılmıştır. Araştırmalar sırasında öğrencilere bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretilmesini amaçlayan farklı programların olduğu görülmüştür. Ancak motivasyon yapılarının da dâhil edildiği iki çalışma grubuna ulaşılmıştır. Bunlardan ilki Maryland Üniversitesindeki bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen Kavram Odaklı Okuma Öğretimi (Concept Oriented Reading Instruction) adını taşıyan programdır. Araştırmacıların bu öğretim programında hem bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretimini hem de okuma motivasyonundaki gelişimi inceledikleri görülmüştür (Guthrie vd., 1996, 2004, 2007; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000). Ayrıca öğrencilerin bu alanlardaki gelişimlerinin desteklenmesi hususunda da etkili bir uygulama prosedürü sunmaktadır. Örneğin bilişsel stratejilerin doğrudan öğretimle öğretildiği, bazen tek bir stratejinin bazen birkaç stratejinin bir arada öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Hatta hangi stratejilerin öğretileceği programda belirlenmiştir. Ayrıca motivasyon yapılarından içsel motivasyon ve öz yeterlilik algılarının nasıl desteklenip geliştirileceği konusunda detaylı uygulama ve açıklamaların çalışmalarda yer aldığı görülmektedir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004).

İkinci çalışma grubunun ise öz düzenlemeye dayalı okuma ile ilgili -ya da bununla ilişkilendirilmiş- çalışmalar olduğu görülmüştür (Nelson ve Manset-Williamson, 2006; Horner ve Shwery, 2002; Hilden ve Pressley, 2007; Hacker, 1998; Shanahan, 2004, s. 75-93; Paris ve Carpenter, 2004, s. 61-82; Parsons, 2008; Housand ve Reis, 2008; Perry ve Drummond, 2002; Perry, Nordby ve VandeKamp, 2003; Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2007, 2008). Özellikle Horner ve Shwery (2002), Perry ve Drummond (2002) ile Perry ve arkadaşlarının (Perry vd. 2003, 2007, 2008) çalışmaları öz düzenlemeye dayalı okuma kapsamında hem motivasyon yapılarının hem de çeşitli stratejilerin nasıl ele alındığını daha net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Her iki grup çalışmanın incelenmesinden ve değerlendirilmesinden sonra mevcut çalışmada öz düzenlemeye dayalı okuma üzerine yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Bu aşamada yapılan değerlendirmede her iki grup çalışmanın da birtakım avantaj ve dezavantajlarının olduğu belirlenmiştir. Örneğin Kavram Odaklı Okuma Eğitimi'nin daha çok Maryland Üniversitesinde çalışan bir grup araştırmacı tarafından geliştirildiği ve uygulandığı görülmüş, diğer taraftan öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin daha fazla araştırmacı tarafından ve daha geniş bir alanda uygulandığı belirlenmiştir. Kavram Odaklı Okuma Eğitimi doğrudan okuma becerisini hedef alırken, öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenme daha kapsamlı bir şekilde bütün öğrenme alanlarına yöneliktir. Kavram Odaklı Okuma Eğitimi kuramsal olarak programı geliştiren araştırmacıların çalışmalarına dayanırken, öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenmenin daha eskiye dayanan alt yapısının olduğu görülmüştür. Hatta öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin farklı öğrenme kuramları (Bilgiyi İşleme Kuramı, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Yapılandırmacı Yaklaşım vb.) tarafından farklı şekillerde yorumlandığı (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001, s. 39-65; Matthews, Schwean, Mampbell, Saklofske ve Mohamed, 2000; Winne, 2001, s. 153-189; McCaslin ve Hickey, 2001, s. 227-252; Schunk, 2001, s. 125-151; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304, s. 277-304; Zimmerman, 2000a,), işlendiği görülmüştür, ki bu durum, çalışmalar açısından bir zenginlik olarak değerlendirilmiştir. Zira farklı kuramların farklı bakış açıları, uygulamalarda farklı seçenekler sunarak katkıda bulunabilmektedir. Öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenme ile karşılaştırıldığında Kavram Odaklı Okuma Eğitimi'nin sınıf içi uygulamalara yönelik daha net bilgiler içerdiği görülmüştür. Öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenme ise çok fazla yapı ve stratejiyi içerdiği için her birine yönelik müdahaleyi kendi kuramlarından veya özgün kaynaklarından öğrenip bunları bir araya getirebilen bir program geliştirmek

gerekmektedir. Farklı türlerden stratejilerin öğretimi için geliştirilen programlar olmakla beraber özellikle motivasyon yapılarını etkilemek çalışma kapsamına alındığında bunu sağlamaya yönelik öğretim modeli olmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirme sırasında dikkati çeken son husus Kavram Odaklı Okuma Eğitimi'nin fen dersi ile entegre edilmiş bir okuma dersi hâlinde uygulandığının görülmesidir. Öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenmede ise araştırmacı kendi programını geliştirirken daha esnek davranabilmekte ve istemesi hâlinde farklı görevler tasarlayabilmektedir. Bu süreçte istemesi hâlinde farklı derslerin içeriği ile okuma çalışmalarını bir arada değerlendirebileceği gibi, isterse bağımsız olarak da ele alabilmektedir. Bu konu Türkiye koşullarında uygulanabilirlik açısından oldukça önemli görülmüştür. Yapılan araştırmanın gerçek manada okullarda verilen eğitime katkı sağlayabilmesi için çeşitli yenilikler getirmekle beraber uygulanabilirliğinin de olması gerekmektedir.

İlgili literatür araştırmasından sonra sınıf içi uygulamaları daha zor olmakla -müdahale edilmesi gereken her bir strateji grubu ve motivasyon yapısı için kendi kuram veya özgün kaynaklarından ayrı ayrı deneysel müdahale içeriği belirleme ve bunları bir arada koordineli bir şekilde uygulama gerektirdiği için- beraber hem daha fazla araştırmacı tarafından çalışılıyor olması, hem farklı öğrenme kuramlarınca işlenerek zenginleştirilmiş olması hem de Türkiye'de uygulanabilirliğinin daha yüksek olması sebebiyle öz düzenlemeye dayalı okuma/öğrenme üzerine yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda çalışmanın şekillendirilmesinden ve okullarda uygulamaların yapılmasından sonra yayınlanan Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance'da (Öğrenmenin ve Performansın Öz Düzenlenmesi El Kitabı) Kavram Odaklı Okuma Eğitimi'nin de bir öz düzenlemeye dayalı okuma modeli olduğu, hatta sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilişsel Modeli ile uyumlu olduğu ifade edilmiştir.

Bu değerlendirmelere ek olarak öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin hem Akyol (1997) ve Özbay (2007) tarafından açıklanan okumanın prensipleri ile hem de yine Akyol (2008, s. 29) tarafından dile getirilen iyi okuyucunun özellikleri ile birebir örtüştüğü görülmüştür. Örneğin iyi okuyucu materyalle karşılaştığında hemen onu gözden geçirip bir amaç belirler, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de ilk aşamada görev analizi (materyali ve görevi gözden geçirme) yapılıp hedef belirlenir; iyi okuyucu çeşitli bilişsel stratejileri (tahminde bulunma özetleme vb.) kullanılır; öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de amaca uygun bilişsel stratejiler belirleyip okuma sırasında bu stratejiler kullanılır; iyi okuyucu

anlama durumunu takip eder, öz düzenlemeye dayalı okumada üst bilişsel izleme stratejisi kullanılarak anlama süreci sürekli izlenir; iyi okuyucu kendi başına anlamadığı yerlerde yardımcı stratejileri kullanır veya öğretmeninden yardım ister, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrencilerin kendi başlarına çözemeyecekleri bir problemle karşılaştıklarında işi yapmaktan vazgeçmek yerine öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden biri olan adapte edilebilir yardım talebinde bulunma stratejisini kullanarak daha becerikli, daha tecrübeli birinden sorunun çözüm yolunu öğrenmeye yönelik yardım talep etmesi beklenir; iyi okuyucu okuma çalışmasını bitirdikten sonra metni özetler ve sürece ilişkin değerlendirmede bulunur, öz düzenleye dayalı öğrenmede de okuma çalışması tamamlandıktan sonra süreç üst bilişsel kontrol stratejilerinden değerlendirme kullanılır ve süreç değerlendirilir (Akyol, 2008; Winne, 2001, s. 166-169; McCaslin ve Hickey, 2001, s. 248-249; Perry vd., 2003, 2007, 2008; Schunk, 2001, 141-142; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Zimmerman, 2000a, s. 21-22). Aynı şekilde iyi bir okuma sürecinde bulunması gereken unsurlar yani okumanın temel prensipleri açısından bakıldığında okuma hedefe yönelik olmalıdır, öz düzenlemeye dayalı öğrenme de hedefe yöneliktir; okuma stratejik olmalıdır, öz düzenlemeye dayalı öğrenme de stratejiktir yani hedefe ulaşmak için çeşitli stratejilerin bağımsız olarak kullanılması esastır; okumada anlam kurma esastır, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de başarı (okuma açısından okuduğunu anlama düzeyi) esastır; okuma sürekli gelişen bir beceridir, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de sürekli bir gelişim söz konusudur yani döngüsel olarak sürekli değişimin görüldüğü bir süreçtir. Okumada motivasyon şarttır, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de motivasyon hayati bir unsur olarak görülmektedir; okumada sürekli bir izleme ve gerektiğinde öz düzenleme yapılması gerekmektedir, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede de üs bilişsel izleme ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımı hayati unsurlar arasındadır.

Bunlara ek olarak öz düzenlemeye dayalı okumanın kuramsal temellerini oluşturan öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin, çağın gereklerinden hareketle ortaya çıkan hayat boyu öğrenme için ihtiyaç duyulan en önemli becerilerden biri olduğu da literatürde ifade edilmektedir (Boekearts, 1997; Ifenthaler, 2012; Kurbanoğlu, 2003).

Son olarak Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel / NRP) Alt Grup Raporları'nda anlama eğitimi ile öğretmen yetiştirme ve anlama stratejilerinin öğretimi bölümlerinde strateji eğitiminin amacının öğrencilerin başarılı olmasını ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerçekleşmesini sağlamak olduğu tekrar tekrar vurgulanmaktadır (NRP, 2000).

Buraya kadar verilen bilgiler ve yapılan değerlendirmeler ışığında ülkemizde çağın gerektirdiği niteliklere sahip iyi okuyucu yetiştirme konusunda problem yaşandığı ve problemin çözümünde faydalı olabileceği düşüncesiyle öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bunun üzerine hem ülkemizde hem de yurt dışında bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Öncelikle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez tarama sayfasından "okuma" anahtar kelimesi kullanılarak -okuma kelimesi, okuma eğitimi, okuma motivasyonu, okuma öğretimi vb. içinde okuma ifadesinin geçtiği bütün anahtar kelimeleri kapsadığı için- doktora düzeyindeki tez çalışmaları listelenmiştir. Daha sonra yabancı dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi gibi çalışma ile ilgisi bulunmayan araştırmalar listeden çıkarılmıştır. Bu düzenleme sonrasında 1992-2010 yılları arasında 40 civarında okuma eğitimiyle ilişkilendirilebilecek doktora düzeyinde tez yapıldığı görülmüştür. Bu tezlerin hiçbirinde öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin konu edilmediği görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyle ilgili çok fazla araştırma olmakla beraber okuma becerisiyle ilişkilendirilebilecek çalışma sayısının az olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda da öz düzenlemeye dayalı okumanın farklı şekillerde ele alındığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda okumanın bir öğrenme aracı olarak değerlendirildiği ve akademik okuma çalışmalarında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin hangi unsurlarının ne düzeyde gözlendiği araştırılmıştır. Yani okuyarak öğrenme kavramı üzerinde durulmuş ve okuyarak öğrenme sürecinde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerinin durumu araştırılmıştır (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon ve Giammarino, 2011; Cartier, Butler ve Bouchard, 2010). Karma yöntem kullanılarak yürütülen bu araştırmalarda öğrencilerin hem motivasyonları, hem okuma stratejilerini kullanım düzeyleri hem de öz düzenleme stratejilerini (bu çalışmalarda üst bilişsel stratejiler öz düzenleme stratejileri arasında değerlendirilmiştir) kullanım durumları bir arada değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar deneysel olmayıp daha çok öz düzenlemeye dayalı okumanın doğasını keşfetmeye yönelik araştırmalardır. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişimini destekleyen sınıf ortamları, görevler, öğretmen davranışları ve ailelerin etkisi araştırılmıştır. Hem nitel hem de nicel tekniklerin bir arada kullanıldığı bu çalışmalarda öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerini nasıl düzenledikleri hakkında detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmış; karmaşık görevlerin öz düzenlemeye dayalı okuma ve yazma becerisini nasıl desteklediği ile ilgili bilgiler

toplanmıştır (Perry, 1998; Perry ve Drummond, 2002; Perry ve VandeKamp, 2000; Perry, VandeKamp, Mercer ve Nordby, 2002; Perry vd., 2003, 2004; 2006, 2007). Bu çalışmalarda da öz düzenlemeye dayalı öğrenme için hayati öneme sahip olan motivasyon, bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımının bir arada ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalar mevcut çalışmaya en yüksek düzeyde katkı sağlayan çalışmalardır. Zira çalışma kapsamında yapılan müdahalenin temelini önemli ölçüde bu araştırmalardan elde edilen bulgular oluşturmuştur.

Bazı çalışmalar ise öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik programların sınandığı veya öğretilen öz düzenleme stratejilerinin -bu stratejiler bazı çalışmalarda öz düzenleme stratejileri diye adlandırılmakla beraber bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin de içeriğe dâhil edildiği görülmüştür- okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi okuma becerisinin farklı boyutlarına etkisinin incelendiği deneysel çalışmalardır.

Bu çalışmalardan biri Mason (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, okuma problemleri olan öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyi üzerinde bazı bilişsel (ön bilgileri harekete geçirme, özetleme vb.), üst bilişsel stratejilerle (anlamanın izlenmesi) öz düzenleme stratejilerinin (kendini yönlendirme, kendini kaydetme vb.) öğretiminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada müdahale sadece strateji öğretiminden ibaret olup motivasyon yapılarını kapsamamaktadır. Müdahalede bulunulmamakla beraber öntest ve sontestlerde öz yeterlilik algıları ve içsel motivasyon da ölçülmüştür. Araştırmacı deney grubundaki öğrencilere Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli (bu bir strateji öğretim modeli olup öz düzenleme stratejilerinin öğretildiği anlamına gelmemektedir) ile eğitim vermiştir. Bu model strateji ile ilgili ön bilgileri oluşturma/harekete geçirme, strateji hakkında tartışma, stratejiyi model olarak gösterme, stratejiyi kavratma, stratejiyi destekleme ve bağımsız olarak stratejinin kullanımı şeklinde sıralanan altı basamaklı bir süreci içermektedir. Bu tekniği kullanarak, ön bilgileri harekete geçirme, ana fikri bulma, özetleme, soru üretme ve anlamanın izlenmesi gibi stratejiler bir arada öğretilmiştir. Ayrıca öz düzenleme stratejilerinden kendi kendini yönlendirme, hedef belirleme vb. öğretim sırasında gömülü olarak yani dolaylı öğretimle öğrencilere öğretilmiştir. Kontrol gruplarına Karşılıklı Soru Sorma Tekniği kullanılarak eğitim verilmiştir. Söz konusu teknikte ilk olarak hem öğretmen hem de öğrenciler metni sessiz olarak okur, sonra öğretmen de öğrenciler de kitaplarını kapatır, bir sonraki adımda öğretmen öğrencilerin metinle alakalı sorularına cevap verir, son adımda da öğrenciler öğretmenin sorularını cevaplandırır. Bu teknikte amaç öğrencilere üst bilişsel izleme stratejisini öğretip bu

konuda gelişmelerini sağlamaktır. Araştırmada 16'sı deney ve 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 öğrenci ile çalışılmış ve uygulamanın ne kadar sürdürüldüğüne yönelik bilgi verilmemiştir. Araştırmada öğrencilere hem sözlü hem de yazılı olarak okuduğunu anlamayı ölçecek sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sözlü sorulardan aldıkları puanların yükseldiği, ancak içsel motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve yazılı sınav sonuçlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Duncko'nun (2006) dokuzuncu sınıfta okuyan ve okuma problemleri olan öğrencilerle; çalıştığı zamanı planlama ve yönetme, hedef belirleme ve bu hedeflere uygun strateji kullanma stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. 9 hafta süren uygulamalar öncesinde çalışmaya katılan öğrencilerden kısa ve uzun dönemli hedefler belirleyecekleri ve kendilerini izleyecekleri dersi (fen veya sosyal bilimler derslerinden biri) seçmeleri ve hedeflerini belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra bu öğrencilere -öğretilen stratejilerin etkisini gözlemleyebilmek adına- ödevler veya sınava çalışmak için harcadıkları zamanı sürekli not etmeleri, ödevlerini yaparken veya sınavlara çalışırken karşılaştıkları problemleri, dikkatlerini dağıtan unsurları ve bunlarla nasıl baş ettiklerini not almaları istenmiştir. Özellikle sınavlardan önce öğrencilere başarılı olmaları için gereken notu alıp alamayacaklarına yönelik inançları sorularak öz yeterlilik algıları ölçülmüştür. Çalışma kapsamında hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden nitel ve nicel veriler toplanarak öz düzenleme stratejilerinin gelişimi ile ilgili kanıtlar toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlilik algılarının beklenenden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslerde öğrendikleri stratejileri sınavlara hazırlanırken yaptıkları çalışmalara transfer etmede zorlandıkları belirlenmiştir.

Alandaki bazı deneysel çalışmalarda ise motivasyon yapıları tamamen göz ardı edilmemiş ancak bu yapılara yönelik etkili ve doğrudan bir müdahale de yapılmamıştır. Bu araştırmalardan biri Housand ve Reis (2008) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma (Schoolwide Enrichment Model - Reading) şeklinde adlandırılan bir öğretim programı uygulamışlardır. Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma, öğrencilerin okuma başarısını ve öz düzenleme kapasitesini artırmak üzere tasarlanmış bir okuma ve strateji öğretimi programıdır. Program üç bölümden oluşmakta olup birinci basamakta her gün öğretmen tarafından farklı ilgilere hitap edecek türden kitaplar öğrencilere okunmaktadır. Bu sırada öğrencilere üst düzey düşünme ve soru sorma becerileri de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada deney grubunun

öğretmeninin araştırmacılar tarafından hazırlanan 250'den fazla kitap ile desteklendiği ifade edilmektedir. Programın ikinci basamağı Desteklenmiş Bağımsız Okuma (Supported Independent Reading) olarak adlandırılmakta olup bu basamakta öğrencilerin kendi düzeylerinin 1-1,5 sınıf düzeyi üzerinde olan metinleri okumaları sağlanmaktadır. Metinlerin bu şekilde seçilmesi öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri seviyede zorluk hissetmesini sağlamak içindir. Bu sırada öğrenciler kendi gelişimlerini okuma günlüklerine kaydetmekte, öğretmen de ilerlemeyi hem bu günlüklerden hem de kendi yaptığı çalışmalardan hareketle takip etmektedir. Üçüncü safhada öğrencilerin yaratıcı yazma, proje çalışmaları vb. doğrultusunda kendi seçtikleri okumaları ve bu sırada onları destekleyecek bir ortamın sunulması söz konusudur. Bu programda doğrudan öğretim yerine öğretmenin model olarak stratejileri öğretmesi söz konusudur. Çalışmada araştırmacılar Perry (1998) ve Perry ve arkadaşları (2004, 2007) tarafından tanımlanan ve mevcut araştırmada da öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini desteklemek için kullanılan karmaşık görevler ile kendi geliştirdikleri programı karşılaştırmalı olarak değerlendirerek her ikisinin büyük oranda örtüştüğünü, dolayısıyla programlarının öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin (strateji gelişimi açısından) geliştirilmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Çalışmada motivasyon yapıları büyük ölçüde müdahale dışında tutulmuş, yalnızca öğrencilerin mevcut araştırmada olduğu gibi çeşitli kitaplara karşı ilgilerini uyandırmak için kitap tanıtımı gibi uygulamalara yer verilmiş ve daha sonra da ilgi duydukları kitapları okumaları sağlanmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin derslerde belirli bir kitabı veya kaynağı takip etmesi yahut herkesin aynı metin üzerinde çalışması söz konusu olmamıştır. Çalışmada mevcut araştırmada olduğu gibi strateji kullanım düzeylerine ilişkin gözlemler ve buna ek olarak öğretmenlerle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrenciler 22 hafta (Eylül - Şubat ayları arasında) boyunca okulda bulundukları her gün 1 ders saati program doğrultusunda okuma eğitimi almışlardır. Çalışmada genel grup sonuçlarına ek olarak hem deney hem kontrol gruplarından birer öğrencinin gelişimi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda program dâhilinde eğitim alan deney gruplarındaki öğrencilerin okuma sırasında strateji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu öğrencilerin strateji kullanımı açısından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini yerine getirdikleri belirlenmiştir (Housand ve Reis, 2008).

Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma programın kullanıldığı bir diğer çalışma Schreiber (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı çalışmasını iki farklı okulun 3 - 6.

sınıflarında okumakta olan öğrencilerle yürütmüştür. Deney gruplarındaki öğrenciler Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma programı ile eğitim almıştır. Uygulamalar birinci okulda sekiz ikinci okulda 12 hafta sürmüştür (okuma eğitimi ayrılan ders saati bu şekilde eşitlenmiştir). Bu araştırmada iki farklı grubun akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ile aldıkları eğitimin arasında bir bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada da motivasyon yapıları dikkate alınmamıştır. Ayrıca ölçümlerde de ne ilgilere ne de diğer motivasyon yapılarına yer verilmiştir. Nicel bir araştırma olan çalışmada araştırmacı verilerini geliştirdiği Okuma Hakkında Düşünme Endeksi (Thinking About Reading Index) adlı ölçek ile toplamıştır. Söz konusu ölçek 5'li Likert tipinde, 8 alt boyutu olan ve öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları üst bilişsel stratejilerle öz düzenleme stratejileri (araştırmacı üst biliş ve öz düzenleme becerileri şeklinde ifade etmektedir) hakkındaki algılamalarını ölçek üzere geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda toplanan verilerin üst bilişsel stratejilerle öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanımında deneysel müdahalenin etkisini belirlemede yetersiz kaldığı rapor edilmiştir. Ancak; kullanılan ölçekten alınan puanlar ile akıcı okuma seviyesi arasında bir ilişki olmadığı, okuduğunu anlama düzeyinin ise ölçekten alınan puanla ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

Buraya kadar ele alınan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde çoğu çalışmada motivasyon yapılarının ya tümüyle ihmal edildiği ya da kısmen dikkate alındığı (sadece ilgiler dikkate alınmıştır); ancak doğrudan bu yapılara müdahalenin söz konusu olmadığı görülmektedir. Özellikle okuma eğitimi alanında uzun yıllar bilgiyi işleme kuramı ve şema teorisinin de etkisiyle okuma eyleminin sadece zihinsel boyutunun dikkate alınması; ayrıca üst biliş üzerine yapılan araştırmalarda da öz düzenleme kavramının sadece zihinsel süreçlerin düzenlenmesi şeklinde kullanılması, bu tür araştırmalarda motivasyon yapılarının ihmal edilmesinin ana sebeplerinden biri olarak görülmüştür.

Son olarak ele alınması gereken çalışma grubu ise Kavram Odaklı Okuma Eğitimi ile ilgili çalışmalardır. 1992 yılından bu yana üzerinde kesintisiz olarak çalışılan program ilkokul öğrencilerinden (Wigfield vd., 2008; Guthrie vd., 2007) ortaokul öğrencilerine (Guthrie, Klauda ve Ho 2013; Guthrie ve Klauda, 2014; Guthrie ve Davis, 2003), normal gelişim gösteren öğrencilerden okumada güçlük yaşayan öğrencilere (Guthrie vd., 2009; Guthrie ve Davis, 2003) kadar farklı gruplarda uygulanmıştır. Araştırmacılar Kavram Odaklı Okuma Eğitiminin okuma başarısı (Guthrie vd., 1998,1999, 2004, 2007; Ozgungor, ve Guthrie, 2004; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009; Wang, ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997), okumada strateji kullanımı (Guthrie, Van Meter, McCann ve

Wigfield,1996; Guthrie vd., 1998; Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999; Guthrie, Wigfield, ve VonSecker, 2000) ve okuma motivasyonu (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, ve Perencevich, 2006; Guthrie vd., 2007; Guthrie, Van Meter, McCann ve Wigfield, 1996; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000; Taboada, vd., 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004) üzerinde pozitif etkileri olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalarda sadece nicel araştırma yöntemleri değil, aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri de kullanılmıştır (Lutz, Guthrie ve Davis, 2006). Bu çalışmaların tamamının değerlendirilmesi mümkün olmadığından uygulanan programın içeriği genel olarak değerlendirilecek olursa; Kavram Odaklı Okuma Eğitimi hem bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin hem de motivasyon yapılarının tam anlamıyla bir arada ele alındığı ve bu yapıların tümüne yönelik müdahalelerin yapıldığı etkili bir programdır. Daha önce de ifade edildiği üzere program kapsamında okuma sırasında kullanılabilecek bilişsel stratejiler ve üst bilişsel izleme stratejisinin öğretimi doğrudan öğretimle yapılmakta; öğrencilerin motivasyon yapılarına, özellikle de içsel motivasyon, öz yeterlilik algıları, algılanan özerklik, öğrenme hedef yönelimlerine odaklanılmakta ve bu yapılara yönelik doğrudan müdahaleler yerine, mevcut araştırmada da doğrudan müdahaleleri desteklemek için kullanılan seçenek sunma, tematik üniteler ile çalışmayı sürdürme, başarıyı vurgulama, işbirliği içinde çalışmayı sağlama gibi dolaylı müdahaleler kullanılmaktadır. Yine durumsal ilgilerin de okuma motivasyonunu geliştirmek ve sürdürmek için kullanıldığı ifade edilmektedir. Temel olarak altı basamakta uygulanan program kapsamında daha önce belirtildiği üzere okuma, yazma çalışmaları ve fen etkinlikleri bir arada kullanılmaktadır (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perencevich, 2006; Guthrie, McRae, ve Klauda, 2007; Guthrie ve Davis, 2003; Guthrie, 2004; Guthrie vd., 2006; Wigfield, Guthrie vd., 2004).

Yapılan bu literatür taraması sonucunda ülkemizde de hem bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerini hem de motivasyonel yapıları bir arada ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırma için iki amaç belirlenmiştir. Bunlardan ilki *ülkemiz koşullarında ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemek; ikincisi geliştirilmesi durumunda bunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine nasıl bir katkı sağlayacağını belirlemektir.* Ancak, öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanındaki literatürden hareketle ilk amaca ulaşılıp ulaşılmadığını da ölçmek gerektiği görülmüştür (Butler, 2011; Howard-Rose ve Winne 1993; Winne ve Perry, 2000, s. 531-566). Yani verilecek herhangi bir eğitimin öğrencilerin becerilerinin gelişeceğini garanti etmediği, dolayısıyla öz

düzenlemeye dayalı okuma becerisinin de ayrıca ölçülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışma modelininin buna uygun olarak tasarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu tür bir çalışmayı yaparken hem öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanındaki birikimi hem de okuma ve okuduğunu anlama alanındaki güncel gelişmeleri bir araya getirecek bir öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin de gerekli olduğu görülmüştür. Böyle bir model iki alandaki birikimi bir araya getirmenin yanında okuma becerisine özgü olması hasebiyle mevcut araştırmaya temel oluşturacaktır. Bundan dolayı çalışmanın okuma becerisini esas alan ve güncel gelişmeleri yansıtan bir öz düzenlemeye dayalı okuma modeli üzerine kurgulanmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma temel olarak iki amaç etrafında şekillenmiştir. Bunlardan ilki ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini strateji öğretimi, motivasyon yapılarını geliştirmeye yönelik müdahaleler ve karmaşık görevlerle geliştirmenin mümkün olup olmadığını belirlemektir. İkincisi ise öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirildiğine yönelik kanıtların toplanması hâlinde, bunun okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Araştırmanın ilk amacı ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. KSDM (doğrudan öğretim) ile yapılan strateji öğretimi deney gruplarındaki öğrencilerin bilişsel stratejiler ile üst bilişsel izleme stratejisini öğrenmesini sağlamış mıdır?
2. Yapılan motivasyon yapılarına yönelik müdahaleler ve karmaşık görevlerin uygulanması deney gruplarındaki öğrencilerin okumayla alakalı motivasyon yapılarında (hedef yönelimleri, atıflar, öz yeterlilik algıları ve ilgiler) olumlu yönde değişim sağlamış mıdır?
3. Karmaşık görevlerin uygulanması bilişsel, üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerinin bağımsız olarak kullanımını desteklemiş midir?

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili olarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

1. Ha= Öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri geliştirilen deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Temel dil becerilerinden biri olan okumanın öğrenilmesi okul yaşamının en önemli kazanımlarından biridir. Birey, başlangıçta okumayı öğrenerek önemli bir aşama kaydederken daha sonra okumayı yeni öğrenmeler için kullanarak akademik gelişimini sürdürür. Yapılan araştırmalar da bu konuya dikkat çekerken okuma becerisindeki düzey ile diğer derslerdeki başarı arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkat çekmekte (Cromley, 2009; Espin ve Deno, 1993; Grimm, 2008), daha da önemlisi öğrencilerin sınıf/yaş düzeyi yükseldikçe çalışmalarda belirlenen ilişki katsayıları da yükselmektedir. Yani öğrencilerin okumayı öğrendikleri değil, öğrenmek için okumaya başladıkları ve git gide öğrenmede okumanın payının arttığı dönemlerde ilişki düzeyi daha da yüksek çıkmaktadır. Örneğin Cimmiyotti (2013) ilkokul 1 ve 2. sınıf düzeyinde yani okumanın öğrenildiği dönemde okuma ile diğer derslerdeki akademik başarı arasında ilişki bulamazken daha üst sınıflarda okuma düzeyi ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Cromley (2009) ise lise çağındaki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada okuma düzeyi ile akademik başarı arasında .80'den daha yüksek bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular özellikle eğitim düzeyi arttıkça okumanın ne kadar önemli hâle geldiğini göstermektedir. Diğer taraftan eğitimin okul hayatı ile sınırlı kalmayıp bütün bir hayat boyu sürmesi gerekliliğini esas alan hayat boyu öğrenme yaklaşımı ise okumayı hayat boyu öğrenmenin anahtar becerileri arasında sayar. Ancak bu becerinin öğrenme amacıyla kullanılabilmesi için bireylerin okumaya motive edilmesinin ve bu becerinin etkili bir şekilde kullanabilecek düzeye gelmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Çolakoğlu, 2002). Bu da ancak temel eğitim çağında verilecek iyi bir okuma eğitimi ile mümkündür. Bu dönemde verilen nitelikli eğitimle iyi okuyucu olarak yetişenler çağın ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenen bireyler hâline gelebilecektir.

Okullarımızda verilen eğitimin yukarıda verilen özelikleri öğrencilerimize ne derece kazandırdığı tartışılabilir. Zira daha önce de ifade edildiği üzere gerek yurt içinde yapılan çalışmalarda gerekse uluslararası sınavlarda ülkemiz öğrencilerinin okumada oldukça düşük performans sergilediği görülmektedir. Okuma becerilerindeki bu zayıflığa ek olarak, bugüne kadar yapılan programlarda okuma motivasyonunun dikkate alındığını söylemek de mümkün değildir. Elbette bu tür bir eğitimi bir anda planlayıp uygulamaya koymak mümkün değildir. Öncelikle konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Dünyada bu tür çalışmaların son dönemde başladığı, ancak birkaç örnek dışında istenen düzeye tam olarak ulaşmadığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu şekilde herhangi bir

çalışmanın henüz yapılmadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışma gerek ülkemizde yapılan ilk çalışma olması gerekse uluslararası alanda yapılan birkaç çalışmadan biri olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların hem konuyla ilgili gelecekte yapılacak yeni araştırmalara yol gösterici olacağı hem de ilgili kurum ve makamlarca dikkate alınması hâlinde ülkemizdeki okuma eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrencilerin testlerden elde ettikleri puanlar gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.

2. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında oluşan farkları etkileyen öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen eğitim dışındaki diğer bütün faktörler (öğrencilerin ön bilgileri, okula yönelik tutumları, ailevi faktörler vb.) deney ve kontrol gruplarına aynı oranda etki etmiştir.

3. Deneysel çalışmanın sürdürüldüğü bir eğitim öğretim yılı boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler bedensel, zihinsel ve duygusal açıdan hemen hemen aynı düzeyde gelişim ve değişim göstermiştir.

4. Deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarında yapılan gözlem ve görüşmelerin süresi, araştırmacının etkisini azaltacak ve öğrencilerin doğal davranışlar sergilemesini sağlayacak uzunluktadır.

5. Öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

6. Deneysel çalışma öncesinde deney gruplarında uygulanan farkındalık eğitimi öğrencilerin çalışmaya karşı farkındalıklarını geliştirmede yeterli olmuştur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar iline bağlı üç köy okulunun 6 ve 8. sınıflarında okumakta olan ve deney/kontrol gruplarına atanan öğrencilerle sınırlıdır.

2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (6-8. Sınıflar) 6-8. sınıflar için öngördüğü kazanımlarla sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarında yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemeleriyle elde edilen veriler ve uygulanan testlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın nitel boyutunda toplanan veriler ve bunlara dayalı sonuçlar araştırmacının sahip olduğu araştırma becerileriyle (gözlem, görüşme, veri analizi, etik ilkelere uyma vb.) sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Belirli bir amaç doğrultusunda, belirli bir bağlamda, belirli yöntemlerin kullanılması yoluyla okuyucu ile yazar arasında etkili bir iletişimin gerçekleştiği, okuyucunun ön bilgileri ve motivasyonu ile şekillenen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2008, s. 29; Özbay, 2009a, s. 1; Rosenblatt, 2013, s. 930).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilip okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmesi yoluyla zihinde yeni bir düşüncenin oluşturulması yani anlamın yapılandırılmasıdır (Akyol, 2008, s. 29; Özbay, 2009a, s.1-2; Rosenblatt, 2013, 923).

Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme: Öz düzenlemeye dayalı öğrenme öğrenenin, yüksek düzeyde motive olduğu, bilişsel kaynaklarını etkili olarak kullandığı, üst bilişsel olarak süreci izleyip kontrol ettiği ve çevresel kaynaklar da dâhil olmak üzere süreci etkileyen bütün değişkenleri kontrol edip amaca yönelik olarak düzenlediği bir öğrenme sürecidir (Winne ve Perry, 2000, s. 533-534; Zimmerman, 1990). Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan bireyler öğrenme süreçlerini üst bilişsel olarak izler ve yine üst bilişsel olarak bu süreci etkileyen zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olurlar (Perry vd., 2004). İçsel olarak öğrenmeye karşı motive olmuş bu bireylerin, öz yeterlilik algı düzeyleri yüksektir, başarı ve başarısızlıklarını kontrol edilebilecekleri değişkenlere atfederler ve öğrenme hedef yönelimlidirler (Perry, 1998; Perry ve Drummond, 2002). Son olarak bu bireyler stratejik olarak hareket ederler yani zorlu görevlerde başarılı olmak için kullanacakları bir strateji repertuarına sahiptirler ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanırlar (Perry, 1998; Perry ve Drummond, 2002; Perry vd., 2006).

Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma: Öz düzenlemeye dayalı okuma okuyucunun yüksek düzeyde motive olduğu, okuma çalışması sırasında bilişsel kaynaklarını etkili olarak kullandığı, metni anlama sürecini üst bilişsel olarak izlediği ve kontrol ettiği, çevresel

kaynaklar da dâhil olmak üzere süreci etkileyen bütün değişkenleri kontrol edip metni anlamaya yönelik olarak düzenlediği bir okuma sürecidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin geliştirilmesi ve anlamaya olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada hem okuma ve okuduğunu anlamayla hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyle ilgili literatür ve birikimden yararlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen müdahale geçmişten bugüne farklı dönemlerde yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmış pek çok bilişsel ve psikolojik bileşeni içermektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın okumayla ilgili kuramsal temeli İşlemsel Okuma Modeli üzerine oturtulmuştur. Bundan dolayı hem çalışmaya kaynaklık eden birikimin daha iyi anlaşılması hem de mevcut çalışmanın bugünkü okuma araştırmaları arasındaki yerinin ve öneminin tam olarak anlaşılması için bu bölümde öncelikle okuma araştırmalarının tarihî seyri ile ilgili kısaca bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Daha sonra araştırmada esas alınan modelin hâlihazırdaki eğitim uygulamalarında ve okuma araştırmalarında etkisi görülmeye devam eden diğer modeller arasındaki yeri ve öngördüğü farklılıklar hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak da okuma araştırmalarındaki gelişmeler ve okuma modelleri ile desteklenerek okuma ve okuduğunu anlama kavramları açıklanmıştır.

Bölümün ikinci kısmında öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme kapsamında ele alınan stratejiler (bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler, öz düzenleme stratejileri) ve motivasyon yapıları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin farklı kuramlar tarafından nasıl yorumlandığı değerlendirilip mevcut çalışmada istifade edilen kuramsal bakış açıları üzerinde durulmuştur.

Bu bölümün üçüncü kısmında öz düzenlemeye dayalı okuma ve araştırmanın üzerine inşa edildiği Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

2.1.1. Okuma Araştırmalarının Tarihi ve Okuma Modelleri

Okuma kavramının tanımlanması son yüz elli yılda yapılan çalışmalar ve eğitim anlayışlarında ortaya çıkan değişmelere paralel olarak önemli değişiklikler göstermiştir (Özbay, 2007). Geride bırakılan bu yıllarda pek çok eğitim kuramı ortaya çıkmış ve bu kuramlar çeşitli açılardan okuma ile ilgili çalışmalara katkı sağlamıştır. Bunlara ek olarak hem beynin yapısı ve işleyiş şekli hem de insan psikolojisinin öğrenmeyi etkileyen özellikleri araştırmalara konu olmuştur. Zaman içerisinde yaşanan bütün bu gelişmelere bağlı olarak okumanın ne olduğuyla ilgili birikim artmış, tanımlar da buna paralel olarak gelişmiştir. Günümüzdeki "okuma" kavramının algılanışı ve mevcut çalışmada ele alınan "öz düzenlemeye dayalı okuma" geçmişten bugüne yapılan bu çalışmaların çoğundan izler taşımaktadır. Bundan dolayı öz düzenlemeye dayalı okuma kavramının temellerinin anlaşılması için öncelikle okuma araştırmalarının tarihi gelişimine değinmek gerekmektedir.

Okumayla ilgili ilk araştırmalar bilişsel psikoloji alanında çalışan araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Bundan dolayı özellikle ilk araştırmalar okullarda okuma öğretimi sırasında yaşanan sorunlardan hareketle yapılmamış ve yine sonuçları itibari ile okullardaki uygulamalara önemli bir katkı sağlamamıştır. Bu çalışmalarda daha çok dönemin popüler konu ve yapılarını incelemek amaçlanırken, okuma, araştırmacıların teorilerini ispat etmek için kullandıkları bir araç vazifesi görmüştür (Venezky, 1984, s. 5). Bu dönemde okumayla ilgili ilk çalışmalara bakıldığında göz hareketleri, görüş alanı, algısal açıklık, kelime tanıma, satır uzunlukları, uygun punto büyüklükleri vb. konuların ele alındığı görülmektedir (Huey, 1908; Thorndike, 1917). Yine bu dönemde okumanın bir bilgi işleme ve anlama süreci olduğuna yönelik görüşler dillendirilmekle birlikte temel olarak okumanın bir sesli okuma anlamına geldiği ve telaffuzun doğru olması durumunda anlamanın da gerçekleştiği varsayılmıştır. Buna ek olarak öğretmenler için hazırlanan bazı kaynaklarda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için sorulacak sorular ve bunların cevaplarının yayınlandığı görülmüştür (Pearson, 2009). Bu durum ölçme araçlarının geliştirilmesi ve sessiz okumaya vurgu yapılmasına kadar bu şekilde devam etmiştir (Venezky, 1984, s.5). Yirminci yüzyılın ortalarına yaklaşılırken ölçme araçlarının ve standart testlerin geliştirilmeye başlaması, anlamanın sesli okumayla bir tutulması anlayışını kırmış, sessiz okuma sonrasında anlaşılanların ölçülmesine imkân sağlamıştır

(Pearson, 2009). Böylece anlamaya olan bakış değişmeye başlamıştır. Ancak 1950'li yıllara kadar okuduğunu anlamayla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır.

Özellikle 1950'li yıllara kadar okuduğunu anlamadan ziyade insanların öğrenme ve hatırlama durumları ile ilgili araştırmalar yapılmış, bu çalışmalarda katılımcılara metinler okutulmuş ve belirli aralıklarla (okumadan hemen sonra, iki gün sonra ve dört hafta sonra) anlatılanlar hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Her ne kadar yapılan çalışmalar doğrudan okumayla ilişkilendirilmese de daha sonraları okuma araştırmalarında önemli görülecek bazı fikirlerin dile getirildiği görülmektedir. Örneğin öğrencilerin yeni öğrendiklerini eski bilgilerini kullanarak yorumladıkları fikri 1900'lü yılların başında eğitim psikologları tarafından dile getirilmiştir (Venezky, 1984, s.14). Daha sonraları bu görüş şema teorisi ile doruk noktasına ulaşmıştır. Bugün de anlamın yapılandırılması sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmeye devam etmektedir.

1950'li yıllardan sonraki dönemde okuma araştırmalarının hem nitelik hem nicelik olarak önemli gelişmeler gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalardan dönem dönem belirli yaklaşımların okuma araştırmalarına yön verdiği anlaşılmaktadır. 1950-1965 dönemi hem öğrenme hem de okuma araştırmalarında davranışçı yaklaşımın belirgin etkilerinin görüldüğü dönemdir. Bu dönemde okuma becerisinin geliştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunların çözümünde davranışçı yaklaşımın hayvan davranışlarını analiz ve kontrol etmek için laboratuvarlarda kullandığı yöntem, teknik ve prensiplere başvurulmuştur. Okuma birbirinden ayrı alt becerilerin uygun sırayla kullanılmasını gerektiren bir davranış olarak algılanmış, bundan dolayı bu davranışı oluşturan birbiri ile ilişkili bu alt becerilerin belirlenmesi ve ayrı ayrı uyaranlarla etkilenmesi araştırmalara konu edilmiştir. Bir başka ifade ile bu dönemde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi okuma da şartlanmış bir davranış olarak görülmüştür. Şartlanmış davranışlarda, davranışı bir pekiştireç izlerse davranış güçlü bir şekilde ortaya çıkar, eğer davranışı pekiştireç takip etmezse bu durumda davranışın gücü azalır, zamanla sönme denenen durum yaşanır ve davranış ortaya çıkmaz olur (Skinner, 1953, s. 69-72). Bu görüş doğrultusunda okumada karşılaşılan problemlerin çözümü için okuma davranışının ortaya çıkmasını sağlayan alt becerilerin belirlenmesi ve içlerinden hangilerinin güçlendirilmesi hedefleniyorsa sınıflarda bunlara yönelik pekiştireç verilmesi yahut belirlenen alt becerilere belirli bir sırayla müdahalede bulunulması yoluna gidilmiştir. Davranışçı yaklaşımda gözlemlenebilen etki ve tepkilere odaklanıldığından yapılan bilimsel çalışmalarda okumada görsel sembollerin tanınması, bunların sese dönüştürülmesi, sonrasında bu

seslerin bir araya getirilip kelime, kelime grupları ve cümlelerin oluşturulmasına önem verildiği görülmektedir (Alexander ve Fox, 2013, s. 4-8).

1960'lı yılların ortalarına doğru davranışçı yaklaşımcıların okumayla ilgili görüşleri zayıflarken Chomsky'nin öncülüğünü yaptığı dilbilimciler ve psiko-dilbilimcilerin görüşleri önem kazanmıştır. Chomsky'nin öncülük ettiği dilbilimciler insanın dili edinmesinin doğal yolla gerçekleştiğini, yani insanın biyolojik olarak bu edinimi sağlayacak özelliklerle donatılarak doğduğunu dolayısıyla dilin etki-tepki şartlanmalarıyla değil, doğal ortamında kullanılarak kazanılacağını dile getirmişlerdir. Dil bilimcilerin genel dil edinimi ile ilgili bu görüşleri psiko-dilbilimciler vasıtasıyla okuma ve yazma alanlarına taşınmıştır. Bu dönemde semantikle ilgili çalışmalara, okuma sırasında anlamın nasıl elde edildiğini, nasıl sunulduğunu ve nasıl kullanıldığını belirlemeye yönelik araştırmalara yer verilmiştir (Aleksander ve Fox, 2013, s. 8-11).

1975 sonrasında insan beyninin yapısı ve işleyişine olan ilgi artmaya başlamış, bu da okuma araştırmalarının rotasında yeni bir değişiklik görülmesine sebep olmuştur. Bu dönemdeki araştırmacılar sembollerle insan beyninin etkileşimine odaklanmıştır. Araştırmacıların bir bölümünün özel olarak metin yapıları, bağdaşıklık, metin türleri vb. metin temelli değişkenler üzerine çalışmalar yaptığı görülmektedir (Mason ve Kendall, 1978; Tierney ve Mosenthal, 1980; Schallert ve Tierney,1980). Bu araştırmaların sonuçları günümüzde de hâlâ etkili olan hikâye metin yapısı ve bilgilendirici metin yapısının, anlamayı artıracak şekilde ayrı ayrı ele alınmasını ve bunlara yönelik stratejilerin oluşturulmasını sağlamıştır. Psikologların oluşturduğu bir diğer grup ise okuma ve anlamada ilgi, dikkat, hafıza, motivasyon, amaç, niyet gibi kavramları inceleyen çalışmalar yapmıştır (Pearson, 2009). Bu çalışmalar daha sonra okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili yapılacak araştırmaların temellerini oluşturmuştur.

Bu dönemde araştırmacılar beyinde bilginin organize edilmesi ile de ilgilenmiş, biliş ve üst biliş ile alakalı pek çok yapının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmaların iki önemli sonucu olmuştur. Bunlardan ilki bugün de kullanılmakta olan pek çok stratejinin ortaya çıkmasıdır. İkinci önemli sonucu ise şema teorisidir. Şema teorisiyle okumanın ilişkilendirilmesi sonrasında yapılan araştırmalarda ön bilgilerin anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmalarda ön bilgiler, okuyucunun okuduklarıyla ilgili bakış açısı, okuduklarına yönelik dikkat düzeyi, okuduklarını yorumlaması, hatırlaması, sonraki okumalarında gösterdiği performans, anlama düzeyi vb. ile ilişkilendirilmiştir (Pearson, Hansen ve Gordon, 1979; Langer, 1984; Recht ve Leslie,

1988; Carrell, 1983). Ön bilgiler ve etkisinin ön plana çıktığı bu çalışmalarda insan beynindeki şemaların (yani ön bilgilerin) etkili, kişiye özgü ve geliştirilebilir olduğu belirlenmiştir (Alexander ve Fox, 2013, s. 11-15). Bütün bu gelişmeler günümüz okuma eğitimi programlarına temel teşkil etmiştir.

Bu dönemde geliştirilebilir olduğu belirlenen sadece ön bilgiler değildir. İnsanların bilgiyi işleme şekillerinin de müdahale ile geliştirilebileceği keşfedilmiştir (Alexander ve Fox, 2013, s. 11-15). Bu noktadan sonra da doğrudan öğretim ve eğitimlerle okunan metinde sunulan bilginin işlenme şekillerine müdahale edilmesine yönelik çalışmalar yapılmış; özetleme, tahmin ve çıkarımda bulunma, soru üretme vb. stratejilere odaklanılmıştır. Ayrıca gerek ön bilgilerin gerekse bir metin hakkındaki yorumların kişiye özgü olduğunun düşünülmesi eğitimde bireyselciliğe doğru bir yönelmenin ortaya çıkmasına sebep olmuş, yapay zekâ ve bilgisayar ile ilgili gelişmeler de bu yönelimi desteklemiştir (Alexander ve Fox, 2013, s. 11-15). Ancak 1980'li yılların ortalarına doğru bu anlayışın da pek çok durumu açıklayamadığı görülmüştür.

Literatürde Sosyokültürel Öğrenme Çağı diye adlandırılan (Alexander ve Fox, 2013, s. 15-20) 1985-1995 dönemine Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacı yaklaşım damgasını vurmuştur. Bu dönemde bireysel öğrenme ve eğitim yerine grup yönelimleri önem kazanmış, okuma araştırmacıları da bir kişinin gösterdiği zihinsel çaba, metni okurken gösterdiği performans ve okuma neticesinde elde ettiği anlamdan ziyade; sınıf ortamında metinle ilgili nelerin paylaşıldığına, ortak düşüncenin nasıl geliştiğine ve paylaşım yoluyla anlamın nasıl geliştirildiğine odaklanmıştır.

Aynı yıllarda, yani 1985-1995 arasında bireyin ötesinde sınıf ve sosyal çevreye odaklanılması; araştırmacıların, içinde bulunulan sosyal ve kültürel ortam, grupla kurulan etkileşim ve özellikle çalışılan alan ve yapılan işin özelliklerine bağlı olarak bilginin değişebildiğini görmelerini sağlamıştır. Bir başka ifade ile bilgi belirli koşullara bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Diğer taraftan alana ve işe özgü faktörlerin de diğer sosyal ve kültürel ortamı etkileyebildikleri görülmüştür (Alexander ve Fox, 2013, s. 15-20). Örneğin matematik dersi ile Türkçe dersi oldukça farklı öğrenme alanlarıdır. Aralarındaki bu ciddi farklılıklar bu derslerdeki algıları, öğrenmeleri ve iletişimi de etkilemektedir. Bir derste sosyal etkileşime açık olan bir öğrencinin diğerinde gruba katılmaması mümkündür. Bu da ortaklaşa oluşturulacak anlamın değişmesine sebep olabilmektedir. Buna bağlı olarak bu derslerdeki bilgi, motivasyon ve stratejik düşünme becerileri de değişmektedir. Nitekim sadece bilginin değil motivasyonun da bu değişkenlerden etkilendiği ve alana özgü olduğu

daha sonra yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Wigfield, 1997; Wigfield, Guthrie vd., 2004).

1995 sonrasında okuma, metin ve okur kavramlarının tanımlanmasında ciddi değişikliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bilgisayar ve internetin yaygınlaşması metin kavramının bir kâğıt üzerindeki basılı semboller olarak algılanmasını değiştirmiştir (Kist, 2000; Kress, 2003, s. 16). Yeni dönemdeki metinler dijital ortamın imkânları doğrultusunda daha zengin içerikler sunmaya başlamış, gerek zengin görsel unsurlar gerekse sese dayalı unsurlar metinlere eşlik eder olmuştur (Cope ve Kalantzis, 2000, s. 5). Bu da okur açısından metinlerde verilmek istenen mesajın algılanma şeklini önemli ölçüde değiştirmiştir.

Bu dönemde uzunca bir süredir devam eden motivasyon araştırmaları okuma alanına taşınmış, hatta uzun yıllar sonrasında elde edilen birikim yine uzun yıllardır tecrübe edilen strateji eğitimi ile birleştirilerek sınıf içi uygulamalara yansıtılmaya başlanmıştır (Guthrie, vd., 1996; Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999). Bu dönemdeki araştırmaların en önemli özelliği okuma ve anlama eğitiminde hem biliş ve üst biliş hem de motivasyonun bir arada değerlendirilmesi olmuştur.

Okuma ve okuduğunu anlama sürecini açıklamaya, okullarda verilen okuma eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik bu uygulamalı çalışmaların yanında okuma ve anlamanın tam olarak nasıl gerçekleştiğini izah etmeye çalışan modeller de ortaya çıkmıştır. Zaman içinde bu modellerin bir kısmı okuma ve anlamayı açıklamada yetersiz kaldığı için çok fazla talep görmemiş, bir kısmı ise çeşitli eleştiriler almakla beraber alandaki etkisini sürdürmüştür. Bu modellerin en çok ele alınan ve bilimsel çalışmalarda işlenenleri Bütünleştirici Okuma Modeli, Çözümleyici Okuma Modeli, Etkileşimsel Okuma Modeli ve İşlemsel Okuma Modeli'dir. Bu modellerin hemen hemen hepsi kısmen de olsa günümüz öğretim programlarında ve okuma araştırmalarında etkisini sürdürmektedir. Bu sebeple hem mevcut eğitim uygulamalarının temellerini daha iyi kavramak hem de bu araştırmanın okuma ve anlama süreciyle ilgili kuramsal alt yapısını daha iyi izah edebilmek için söz konusu dört okuma modeline değinmek yerinde olacaktır.

Okuma ve anlamanın nasıl gerçekleştiği konusunda günümüzde de hâlâ popülerliğini korumakta olan iki *bütünleştirici (bottom-up) okuma modeli* bulunmaktadır: Bunlar Gough'un (1972, s. 331-358) Okumanın Bir Saniyesi adını verdiği model ile LaBerge ve Samuels'in (1974) Otomatik Bilgi İşleme Modeli'dir.

Gough (1972, 331-345) gözün bir noktaya odaklanması ile başlayan okuma sürecinde önce harflerin tanındığını, sonra bunların sese dönüştürüldüğünü, seslerin birleşiminden kelimelere ulaşıldığını, kelimelerin anlamlandırıldığını daha sonra cümleye ve metinde verilmek istenen ana mesaja doğru bir sıralama ile devam edildiğini belirtmektedir. Bu modelde okuma ve anlama işlemi, bir yapbozda olduğu gibi, en küçük parçaların birleştirilmesi yoluyla bütüne ulaşma şeklinde gerçekleşmektedir. Her bir parça önce ayrı ayrı tanımlanmakta, sonra bunlar bir araya getirilmektedir.

Bu modele göre okuma işlemi belirli bir sırayı takip eden zihinsel işlemler sürecidir ve bu işlemler zihinde oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Ancak ne kadar hızlı olursa olsun her bir harfin tanınması için zihin ayrı ayrı çalışmakta, her bir harf ve onların oluşturduğu kelimelerin anlamlandırılması için zihin belirli bir süre meşgul olmaktadır.

Modele göre anlamanın gerçekleşmesi için okuyucunun harfleri tanıması ve bunları bir araya getirerek kelimeleri oluşturması yeterli değildir. Metnin tam olarak anlaşılabilmesi için iki önemli şartın sağlanması gerekmektedir ki bunlar; her bir kelimenin doğru bir şekilde seslendirmesi ve yine her bir kelimenin doğru anlamlandırılmasıdır. Yazarın vermek istediği mesajın anlaşılması her bir kelimenin anlamının bilinmesine bağlıdır. Buradan hareketle bu modelin kelime bilgisini en fazla öne çıkaran model olduğunu söylemek mümkündür (Ateş, 2011). Modele göre kelimelerin doğru anlamlandırılabilmesi için ise doğru seslendirilmesi gereklidir. Gough'un (1972, s. 331-345) modelinin araştırmacılardan aldığı ciddi eleştirilerden birisi bu seslendirme işlemine yöneliktir. Model, seslendirmeyi "harfleri ve kelimeleri tanıma"dan hemen sonraya koymaktadır. Bu da modelin sessiz okuma söz konusu olduğunda süreci açıklayamamasına sebep olmaktadır (Zainal, 2003). Özbay, (2009a, s.10) bu modele göre öğretim yapıldığında öğrencilerin metni anlamakla uğraşmak yerine zihinsel kapasitesinin çoğunu harfleri ve kelimeleri seslendirmeye harcadığını, bunun da metni anlamaya engel olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle anlama sürecinde dikkatin önemi ön plana çıkmaktadır ki, bir diğer bütünleştirici okuma modeli buna odaklanmaktadır.

LaBerge ve Samuels (1974) tarafından ortaya konan Otomatik Bilgi İşleme Modeli diğer adıyla Otomatikleştirme Modeli, dikkat üzerine yoğunlaşmaktadır. Modelde araştırmacılar insan zihninin aynı anda birden fazla görevi yerine getirebileceğini, ancak bu sırada dikkatin sürekli yapılan işlerin birinden diğerine kaydırılacağını belirtmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974). Nitekim bilgiyi işleme kuramına göre her ne kadar insan zihni aynı anda çoklu görevleri yerine getirebilse de, önemli olan dikkatin neye yoğunlaştığıdır. Tıpkı

bilgisayarlarda olduğu gibi her bir iş belirli bir bilgi işleme kapasitesini gerektirir ve işlerden birine ayrılan kapasite arttıkça diğerine ayrılan azalır. Okuma sürecine bu açıdan bakıldığında okuyucu eğer kelimeleri tanıma ve seslendirmeye yoğunlaşır ve zihinsel kapasitesini bunlara yönlendirirse anlama kapasitesi düşecek, bu da metnin anlaşılmasını engelleyecektir. Burada LaBerge ve Samuels'in (1974) ifade ettiği otomatikleştirme devreye girmektedir. Otomatikleştirme aslında özellikle psikomotor becerilerde sıklıkla görülen bir durumdur. İnsanların belirli bir işte tecrübeleri arttıkça o işin doğru bir şekilde yapılması için harcanan zihinsel kapasite diğer alanlara aktarılmaktadır. Örneğin araba kullanma konusunda uzmanlaşmış bir kişi yolculuğu sırasında dikkatini, yola ve çevreden gelebilecek muhtemel tehditlere yoğunlaştırırken; henüz yeni araba kullanmayı öğrenen birisi dikkatini arabanın hareketini sağlayan direksiyon, vites ve pedallar gibi mekanik parçalara yoğunlaştıracak, bu sırada çevreden gelen tehlikelere dikkat etmediği için kaza tehdidine açık olacaktır. Okumada da yapılacak çalışmalarla öğrenciler harf/kelime tanıma ve seslendirme konusunda uzman hâle getirilebilirlerse bunlara ayıracakları zaman ve zihinsel kapasiteyi anlama için kullanabileceklerdir.

Modelde, görsel, fonolojik ve semantik hafıza sistemi olmak üzere okuma sırasında kullanılan üç sistem olduğu görülmektedir. Görsel hafıza sistemi basılı harflerin görsel özelliklerini barındırmaktadır. Öğrenci bu özellikleri öğrendikçe her defasında tekrar tekrar inceleme yapmadan harfi tanıyacak hâle gelmekte ve bu süreç otomatikleşmektedir. Ta ki aşina olunmayan bir harfe gelinceye kadar. Böyle bir harfle karşılaşıldığında zihin bu görselin özelliklerini de tarayıp kaydetmektedir. Zamanla bütün harflerin özellikleri kaydedildiğinde harflerle ve birleşimleri olan kelimelerle ilgili otomatikleştirme tamamlanmaktadır.

Bir sonraki basamakta harflerin seslerle ilişkilendirilmesi söz konusu olup aslında kelimenin algılanması onun ses karşılığını içerir hâle gelmektedir. Öğrenci görsel özelliklerle sesleri ilişkilendirip yeterince tecrübe kazandığında fonolojik sistemde de otomatikleştirme gerçekleşmiş olmaktadır. Bu basamaktaki gelişim bir sonraki basamak için önemli bir mesafenin kat edilmesini sağlamaktadır; çünkü son basamak olan görsel, ses ve anlamın ilişkilendirmesinde konuşma dilinden gelen tecrübeler devreye girmektedir. Eğer ses doğru bir şekilde üretilirse bu sesin anlam olarak karşılığı öğrencinin daha tecrübeli olduğu konuşma dilinden aktarılmaktadır. Dolayısıyla son safhadaki otomatikleşme süreci diğerlerine göre daha kolay olabilmektedir. Ancak her üç safha içinde öğrencinin tecrübe kazanması ve çalışması önemli görülmektedir.

Genel olarak bütünleştirici model harfleri tanıma, onları sesle ilişkilendirme, sonra bunları birleştirip kelimeleri oluşturma, kelimelerin anlamını bulma, sonrasında bunları da birleştirerek cümle, paragraf ve en son da metnin genel mesajını belirleme şeklindeki bir süreci esas almaktadır. Bu şekilde işleyen bir süreç öğrenciler açısından çoğu zaman verimli olmamaktadır (Özbay, 2009a, s. 10). Eğitim öğretim süreci açısından da oldukça verimsiz olduğu söylenebilir. Çünkü bu modele göre öğretim yapan öğretmenlerin zamanlarının çoğunu kelime tanımaya ve bu kelimelerin nasıl seslendirileceğine ayırması gerekmektedir. Yine bu öğretmenler öğretimin hemen hemen tamamında sesli okumaya yoğunlaşmak durumundadır. Ayrıca otomatikleştirmenin gerçekleşmesi için tekrarlı okumalara zaman ayırmak gerekmektedir. Bütün bunlar yapılırken öğretim sürecinin sessiz okumayı ihmal etmesi, sürekli kelime tanıma ve seslendirmeyi ön planda tutup anlamayı ikinci plana atması sebebiyle bütünleştirici model okuma becerisinin geliştirilmesi açısından verimi düşürdüğü gerekçesiyle bazı okuma uzmanlarından eleştiri almaktadır (Zainal, 2003).

Alanda etkisi görülen bir diğer okuma modeli *çözümleyici okuma modeli*dir. Çözümleyici okuma modeli yukarıda belirtilen birleştirici okuma modelinin aksine anlama odaklı işleyen bir süreç olup okuyucu bütün okuma boyunca sürekli anlamı elde etmeye yönelik zihinsel çaba sarf eder (Akyol, 2009, s.10; Özbay, 2009a, s. 10-11). Bütünleştirici modelde önce veriler (harf, kelime, cümle vb.) işlenip sonra bunlardan bir anlam oluşturulmaya çalışılırken çözümleyici modelde okuma boyunca tahminler yürütülerek sürekli metnin anlamına yönelik hipotezler üretilir ve bunların doğruluğu test edilir.

Bu model Goodman (1967) tarafından geliştirilmiş, daha sonra da gözden geçirilip yeniden düzenlenmiştir. Modelin diğer temsilcisi ise Smith'dir (1971).

Goodman (1988, s. 11-21) geliştirdiği modelde dil ile düşünce arasındaki etkileşime dikkat çekmekte düşüncelerin yazar tarafından dil ile kodlandığını ve okuyucunun bu kodları alıp anlamı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu işlem sırasında okuyucunun sürekli anlamı yapılandırmaya çalıştığını, belirsizliği gidermeye yönelik stratejiler kullandığını, kendini doğrudan anlama götürecek yollar aradığını, metindeki ipuçlarını seçici bir şekilde kullandığını, görsel detaylara bağımlılığı en aza indirip daha çok konuyla ilgili ön bilgilerine ve dili kullanma konusundaki beceri düzeyine güvendiğini dile getirmektedir (Goodman, 1988). Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı üzere okuma sürecindeki iki önemli unsur okuyucunun ön bilgileri ve tahminleridir. Ön bilgiler okuyucunun metni anlamasını sağlayacak dil ile ilgili bilgileri (harf, ses, kelime bilgisi vb.) ve diğer yaşantıları sonucu

elde ettiği gerçek dünyaya ilişkin bilgileridir. Kimi araştırmacılar okuma stratejileri gibi öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili yöntem ve strateji bilgisini de okuma sırasında kullanıldığı için ön bilgiler içerisinde değerlendirmektedir (Butler, 2010). Ön bilgiler okumayı gerçek yaşamla ilişkili kılan ve öğrencinin sıkılıp okumayı bırakmasını engelleyen en önemli unsurdur (Smith, 2004, s. 13-29). Tahminler ise öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda ortaya çıkan, metnin gidişatı ile ilgili beklentileridir. Öğrencilerin ön bilgileri çeşitli kavramlara ait şemaları, mekân ve zaman bilgisi içeren küçük senaryoları ve hatta belirli durumlarda belirli şekillerde sonlanan hikâyeleri barındırır (Smith, 2004, s. 13-29). Bu gibi durumlarda öğrenciler mutfakta saldırıya uğrayan bir kahramanın kendini korumak için bir oklavaya, tavaya ya da bıçağa ulaşabileceğini mutfak ile ilgili ön bilgilerinden hareketle tahmin edebilir ve metnin ilerleyen bölümüyle ilgili böyle bir beklentiye girebilir. Sonuç olarak bu modele göre okur, okuma boyunca konu ile ilgili ön bilgilerini metinde verilmek istenen ana mesajı kavramak amacıyla kullanır, bu bilgilerden hareketle tahminler yürütür, okudukça bunları doğrular yahut tahminlerini yeniden düzenleyerek okumaya devam eder. Goodman (1967) bundan dolayı okumayı "psikolengüistik bir oyun" (s.127) olarak tanımlar.

Smith daha önce geliştirilen modelin zayıf yanlarını da dikkate alarak modeli yeniden gözden geçirmiştir. Kobeil'e (1999) göre Smith'in önerdiği model dört prensip üzerine inşa edilmiştir: (a) Okuma amaçlı bir eylemdir. (b) Okumada seçicilik vardır. (c) Okumada anlama esastır. (d) Okuma ileriyi de kapsayan bir süreçtir (Aktaran Zainal, 2003).

Çözümleyici modelde anlama için tek tek küçük parçalara ve bunların özelliklerine odaklanmanın gerekli olmadığı belirtilmekte ve bu durum Smith (2004, s. 2) tarafından şu örnekle izah edilmektedir: Bir köpeğin köpek olduğunu anlamak için onun burnunun ıslaklığı, kulaklarının uzunluğu, kuyruğunun şekli ya da havlaması ayrı ayrı teyit edilmez, görüldüğü anda onun köpek olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında okuma sırasında da bir metinde verilmek istenen mesajı anlamak için bütün kelimeleri anlamaya ihtiyaç duyulmayacağı görülmektedir. Belirli anahtar kelime ve kavramların anlaşılması, kişinin tecrübelerini ve bilgi birikimini harekete geçirecek ve onun metnin konusuyla ilgili tahminlerde bulunmasını sağlayacaktır. Kişinin okunan metnin konusuyla ilgili bu tecrübeleri ve bilgi birikimi ile beklenti ve tahminleri metnin anlaşılması için gerekli asgari koşulları oluşturacaktır.

Akyol'a (2007, s. 10) göre çözümleyici okuma modeli okuyucuyu merkeze alan, basit düzeydeki dil bilgisine sahip bir kişiyi bile okunan metnin anlamını tahmin etmeye,

hipotezler kurup bunları sınamaya yönlendiren ve anlam kurma sürecinde okunan metindeki bilgi kadar okuyucunun zihnindeki bilgileri kullanan bir modeldir.

Çözümleyici modele göre verilen okuma eğitimi öğrencilerin farklı metinlerden anlam oluşturma becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Özellikle bu yöntemde öğretmenlerin farklı tür ve yapılardaki metinleri okuma konusunda öğrencilerini teşvik etmesi öğrencilerin anlam çıkarma konusunda tecrübeli hâle gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu model ön bilgileri harekete geçirme ve tahminlerde bulunma dışında öğrencilerin anlamı daha doğru oluşturması için kullanılabilecek diğer stratejilerin öğretimi içinde uygun bir zemin hazırlayabilecektir.

Çözümleyici modelde sessiz okumanın daha verimli ve etkili olduğu düşünülmektedir. Goodman (1967), sesli okuma sırasında zihnin okunan metni çözümlemek ve bunları doğru bir şekilde seslendirmek gibi iki farklı görevi aynı anda yapmak zorunda kaldığını, bu sırada dikkatin iki farklı yöne dağıldığını; ayrıca okunanı seslendirmenin zihinde gerçekleşen süreçten daha yavaş olduğu için okuma hızını düşürdüğünü belirtmekte bunun da etkililiği ve verimliliği azalttığını dile getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sesli okumanın geri planda kaldığı ve sınıf içi uygulamalarda ihmal edildiği görülmektedir. Sesli okumanın öğrencilerin doğru okuyup okumadığını belirlemede öğretmene en sağlıklı veriyi sağladığı ve akıcı okumanın geliştirilmesi için temel okuma türü olduğu düşünüldüğünde ihmal edilmesinin öğretim açısından sakıncaları olduğu söylenebilir (Ateş, 2011).

Çözümleyici okuma konusundaki bir diğer eleştiri bu modelin okumada iyi olan öğrencilerin okuma süreçlerini açıklarken zayıf olan öğrencilerin okuma süreçlerini açıklamada yetersiz kaldığıdır (Stanovich, 1980, Harris ve Sipay, 1990, s. 13). Son olarak araştırmacılar çözümleyici modele göre yapılan okumalarda metnin geneline odaklanılırken bazı ayrıntıların gözden kaçırılabileceğini bunun da metinde olmayan anlamların çıkarılmasına sebep olacağını belirtmektedir (Özbay, 2009a, s. 11). Üstelik bu sorunla sadece zayıf okuyucular değil, iyi okuyucular da karşılaşabilir.

Alanda etkili olan bir diğer okuma modeli *etkileşimsel okuma modeli*dir. Bütünleyici ve çözümleyici okuma modellerinin belirli noktalarda okuma sürecini açıklamada yetersiz kalması etkileşimsel okuma modellerinin doğmasını sağlamıştır (Özbay, 2009a, s.11). Etkileşimsel okuma modelinde okuyucu metindeki anlamı yapılandırırken hem çözümleyici hem de bütünleyici yaklaşımla işlenen bilgileri kullanır. Nitekim çözümleyici modelle elde edilen bilgiler kısmen de olsa bütünleyici yaklaşım tarafından

yönlendirilmekte, bütünleyici model ile elde edilen sonuçlar da çözümleyici yaklaşım ile doğrulanmaktadır (Harris ve Sipay, 1990, s. 14). Bu model, her iki modelin ön plana çıkardığı bilgilerin (yazım ve imla bilgisi, ses bilgisi, kelime bilgisi, anlam bilgisi ve zihindeki görsellere ilişkin bilgi) okuma sırasında bir arada kullanılmasını esas almaktadır. Modele göre okuma, çözümleyici okumada olduğu gibi anlama yönelik hipotezler kurmak suretiyle başlamakta, eş zamanlı olarak bu hipotezlerinin doğruluğunu test etmek için harf ya da kelime tanıma ile ilgili süreçler kullanılmaktadır (Pearson ve Kamil, 1978). Bu noktada okuyucunun zaman zaman aktif zaman zaman da pasif bir rolünün olduğu söylenebilir (Harris ve Sipay, 1999, s. 14).

Literatürde farklı etkileşimsel okuma modellerinin geliştirildiği görülmektedir (Stanovich, 1980; Frederiksen, 1982; Ruddel ve Speaker, 1985, s. 661-686; Rumelhart, 1980, s. 33-58). Ancak modelin en güçlü temsilcisi Rumelhart'tır. Rumelhart (2013, s. 719), bir kişinin okuma sırasında algısal girdileri yani gözle görülen yazıyı (harf ve kelime vs.) kullanmanın yanı sıra, algısal olmayan kendi zihnindeki semantik bilgiyi (metnin anlamı), ortografik bilgiyi (harfler ve seslerle ilgili bilgi), sözcüksel bilgiyi (kelime bilgisi) ve sentaktik bilgiyi (cümle bilgisi) de kullandığını belirtmektedir. Bütün bu bilgiler de şemalar adı verilen ön bilgileri oluşturmaktadır.

Etkileşimsel okuma modeli, çözümleyici modelin okuma sırasında anlamın yapılandırılmasında önemli gördüğü ön bilgileri yani şemaları aynı şekilde okuma sürecinin etkili bir unsuru olarak kabul eder. Okuma sırasında anlamanın gerçekleşmesi mevcut şemalar vasıtasıyla mümkün olmaktadır. Nitekim Eskey (1988) ve Grabe'ye (1991) göre "etkileşim" ifadesi bireyin ön bilgileri ile metinde yer alan bilgilerin etkileşimini de kapsamaktadır (Aktaran Zainal, 2003).

Yukarıda çözümleyici okuma modellerinde ifade edildiği üzere okuyucunun dille ilgili her türlü bilgisi, kendi hayatı boyunca elde ettiği (bunlar bizzat yaşadığı yahut farklı yollarla öğrendiği bilgiler olabilir) çok farklı türden bilgiler, metin ve metin yapıları ile ilgili birikimi, hatta okuma sırasında anlamayı kolaylaştırmak için kullanabileceği stratejilere yönelik bilgiler şemaları oluşturmaktadır. Modele göre okuyucunun şemaları, okunan metni anlamaya ne kadar çok yardımcı olursa, harf ve ses bilgisine olan bağımlılık o kadar azalacaktır.

Stanovich (1980) geliştirdiği etkileşimsel modelde gerek zayıf gerekse iyi okuyucuların okuma sırasında daha güçlü özelliklerini zayıf özelliklerinden kaynaklanan eksikliği tamamlamak için kullanabileceğini dile getirmektedir. Örneğin eğer okuyucu bir kelimenin

anlamını çıkarmakta zorlanırsa buradaki eksikliğini konu hakkındaki genel ön bilgilerini kullanarak telafi edebilir yahut yeterli ön bilgisi olmayan bir okuyucu kelime bilgisini kullanarak okumayı sürdürebilecektir. Bu açıdan bakıldığında bu modelin hem zayıf hem de iyi okuyucuları hedeflediğini söylemek mümkündür.

Daha önce ele alınan diğer iki model ile karşılaştırıldığında etkileşimsel modelin özellikle öğretmenler ve eğitim öğretim çalışmaları açısından bazı olumlu özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki modelin anlamayı ikinci plana atmamasıdır. Bu modelde de yine okuma sürecinin başında anlama yönelik hipotezler üretilmekte ve anlamın yapılandırılması süreci okuma boyunca devam etmektedir. Bu modelin bir diğer önemli tarafı hem zayıf hem de iyi okuyucularının ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretimsel süreci mümkün kılmasıdır. Her bir öğrenci kendi zayıf ve güçlü yönleri doğrultusunda farklı becerileri kullanarak okumayı sürdürebilmektedir. Modelin hem sesli hem de sesiz okuma için fırsatlar sunması da öğretmenler açısından faydalıdır. Öğretmenler hem anlamayı hem de metnin doğru okunup okunmadığını kontrol etme imkânına sahiptir.

Alanda etkili olan son model *işlemsel (transactional) okuma modeli*dir. Rosenblatt tarafından geliştirilen işlemsel okuma modeli, mevcut çalışma kapsamında geliştirilen öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin kuramsal temellerini oluşturan okuma modeldir. Alanındaki gelişmelere paralel olarak okumanın anlamın yapılandırılması süreci olarak tanımlanmaya başlaması ve son 20 yılda önce Vygotsky sonra da Dewey'in görüşlerinin yeniden önem kazanması okuma araştırmacılarının Rosenblatt ve İşlemsel Okuma Modeli'ni yeniden keşfetmesini sağlamıştır (Damico, Campano ve Harste, 2009, s. 177).

Bu modelde okuma, öz düzenlemeye dayalı okumada olduğu gibi tekrarlanan bir olay olarak nitelenmekte, bu olay belirli bir okuyucunun, bir sayfa üzerindeki belirli sembollerin, belirli bir zamanın ve belirli bir bağlamın bir arada bulunması ile gerçekleşmektedir (Rosenblatt, 2013, s. 932-935). Anlam bütün bu ögelerin farklı oranlardaki etkisi ve katkısı ile ortaya çıkmaktadır. Diğer okuma modellerinde anlamın kaynağı olarak gösterilen metin ve okuyucu bu modelde anlamın yapılandırılmasına katkı sağlayan bütün unsurlardan sadece ikisidir. Dolayısıyla bu modelde diğer okuma modellerinin göz ardı ettiği diğer unsurlar da dikkate alınmaktadır.

İşlemsel okuma ile etkileşimsel okuma farklı unsurların birbirlerini etkiledikleri varsayımından hareketle birbirine benzer gibi görünse de aralarındaki fark Rosenblatt (1988) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: Etkileşimde birbirinden ayrı ve müstakil iki

varlık birbiri üzerinde etki oluştururken; işlemde devam eden bir süreç içinde bir durumu oluşturan unsurlardan her biri hem diğerlerinden etkilenmekte hem de diğerlerini etkilemektedir (Rosenblatt, 1988). Bir başka ifadeyle etkileşimsel okumada okuyucu ve metinden biri bir diğerini etkilemekteyken, işlemsel okumada metin de okuyucu da bağlam da süreçte etkisi olan diğer bütün unsurlar da birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. İşlemsel okumada bir karşılıklılık söz konusudur.

İşlemsel okumada, okuyucu metni okurken okuma sürecine etki eden pek çok faktörün oluşturulacak anlamı etkileyebileceği öne sürülmektedir. Bu modelde tek bir doğru anlamdan ziyade farklı anlamların olabileceğine değinilmektedir (Galda, 2013). Okuyucunun anlama sürecinde etkili olan faktörler bu anlamlardan hangisinin seçileceğini belirler (Rosenblatt, 2013, s. 929-930). Buradan hareketle aynı kavram ya da metnin farklı sosyokültürel özellikler taşıyan, farklı amaçları olan, farklı zamanlarda ya da farklı bağlamlarda okumayı gerçekleştiren kişiler tarafından farklı şekillerde anlamlandırılabileceği görülmektedir. Örneğin aynı sınıfta aynı metni okuyan iki öğrencinin ya da aynı metni farklı amaçlarla okuyan kişilerin farklı anlamlar çıkarması mümkündür.

İşlemsel okuma teorisinin öne sürdüğü ve öz düzenlemeye dayalı okuma modeli ile uyumlu olan bir diğer görüş okumada seçiciliğin olduğudur. Okuma öncesinde okuyucuda bazı beklentiler, amaçlar, bazı düşünceler ya da geçici olarak hissedilen bazı duygular ortaya çıkar ve bunlar okuma sürecini hem başlatır hem de okuma sürecinin ilerleyişini şekillendirerek etkiler. Söz konusu duygu ve amaçlar bazen okumadan çok daha erken bir zamanda bazen de okumaya başlamadan hemen önce ortaya çıkabilir. Okuyucunun bu duygu yahut düşünceleri çoğu zaman okunacak metnin seçilmesinden okunanların nasıl yorumlanacağına kadar sürecin pek çok boyutunu etkiler. Çalışma kapsamında geliştirilen öz düzenlemeye dayalı okuma modeli bu unsurları motivasyon kavramı çerçevesinde ele alır. Öz düzenlemeye dayalı okuma modeline göre okuma ve anlamlandırma süreci bireyin okumaya motive olduğu andan itibaren başlar ve sürecin tamamını bütün yönleriyle etkiler.

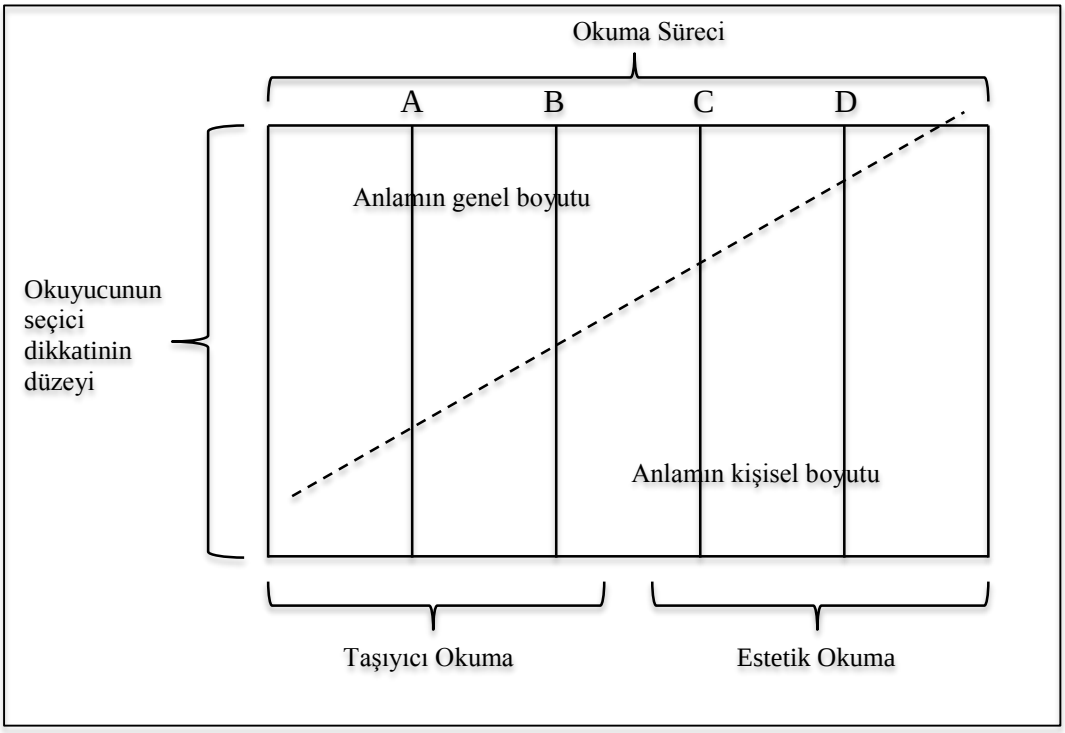
Rosenblatt (2013, s. 932) okumanın bir süreç olduğunu ve bu sürecin bir bütünün iki yarısı gibi iki bölümde ele alınabileceğini belirtmektedir. Bunlardan ilkinin bir çırpıda okuyarak anlaşılabilecek yüzeysel anlamı elde etmeye yönelik olan okuma olduğunu dile getirmekte ve bunu taşıyıcı (efferent) okuma diye adlandırmaktadır. Bu tür okumalar hemen okuma bitiminde kullanılacak olan bilgiyi elde etmeye yönelik bir süreci anlatmakta olup okumadaki amaç hemen bir sonuç çıkarma, bir yönerge elde etme, hızlıca bir sonuca

varmadır. Rosenblatt (2013) bunu "buz dağının görünen ucu" (s. 932) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tür okumalardan elde edilen anlam kişiden kişiye değişmez, hemen hemen herkesin hızlıca aynı sonuca ulaşması mümkündür. Bir telefonun kullanma kılavuzu, bir yol tarifi, bir ilacın prospektüsü bu tür okumalarda kullanılan metinlere örnek olarak verilebilir.

İkinci tür okuma ise estetik okuma diye adlandırdığı, okuyucunun okuma sırasında neler yaşadığına, neler hisettiğine odaklandığı okumadır. Bu tür okumalarda okuyucu Rosenblat'ın (2013, s. 932-933) ifadesi ile buzdağının herkese açık olmayan kısmına ulaşır. Yani anlamın kişiye özel olan duygular, imajlar ve düşüncelerle ilgili boyutuna ulaşılır. Estetik okumada okuyucu duyguların, düşüncelerin, durumların, sahnelerin, kişiliklerin, niteliklerine odaklanır, bunları kendi içinde hissetmeye yaşamaya çalışır ve kendisi de duygusal tepkiler geliştirir. Bu şekilde metnin onda uyandırdığı duygu ve düşünceleri metne tepki olarak yansıtır. Bu tür işlemler daha çok edebî metinleri okurken ortaya çıkar. Elbette bu iki tür okumadan hangisinin tercih edileceğini belirleyen kesin olarak metin türleri değil okuyucunun okuma ortamına getirdiği hedefleri, duyguları ve düşünceleri yani genel bir ifade ile okuyucunun seçici dikkatidir. Zaman zaman bilimsel bir makaleyi de estetik okuma ile okumak mümkündür. Örneğin ilgiyle takip ettiği bir konuyla alakalı güncel bir makaleyi okuyan biri derinlemesine düşünce ve ifadeleri analiz ederek okuyabilir. Diğer taraftan bir şiirin de hızlı bir sonuca varmak için yüzeysel olarak okunması mümkündür. Mesela okuduğu dörtlüğün konusunu bulup sorulan soruya hemen cevap vermek isteyen bir öğrencinin yaptığı okuma gibi.

Bu iki tür okuma bir sürecin devam eden parçaları şeklinde kabul edilmektedir. Hemen her okuma birinci tür okuma ile başlamakta; okuyucunun ilgileri, dikkati ve okuma sürecini etkileyen diğer değişkenlere bağlı olarak estetik okuma safhasına geçilebilmektedir.

Genel olarak bakıldığında ilk türdeki okumalar daha çok mantıksal, tutarlı, gerçekçi, nicel bilgilere odaklanırken estetik okuma daha çok duyulara, duygulara ve niteliğe odaklanmaktadır (Rosenblatt, 2013, s. 932-933). Bir başka ifade ile taşıyıcı okumada okuyucu okumanın bitiminde gerçek dünyada hemen kullanabileceği bilgileri alırken estetik okumada metinde anlatılan dünyaya katılmaktadır (Galda, 2013).



Şekil 2.1. İşlemsel okuma modeline göre taşıyıcı ve estetik okuma süreci (Rossenblatt'tan (2013) uyarlanmıştır)

Rosenblatt'a (2013, s. 929-932) göre kuduğunu anlama sürecinde okuyucunun okuma ortamına getirdiği özelliklerin önemli bir rolü vardır. Okuyucunun dil ve metinlerle ilgili önceki tecrübeleri, o andaki ruhsal hâli, ilgi alanları ve okuma amacı onda metne yönelik birtakım beklentiler oluşmasına sebep olur. Böylelikle okuyucu, okuma sırasında bu beklentilerine yönelik bazı ipuçları aramaya devam eder. Okuyucunun zihninde anlam şekillenmeye başladıktan sonra metinden yeni gelen bilgilerin yapılandırılmaya başlanan anlamla uyumlu olup olmadığı kontrol edilir. Yeni gelen bilgilerle anlam geliştikçe başlangıçta okumanın başlamasında ve okuma sırasında anlamın yapılandırılmasında etkili olan ilk duygu ve düşünceler de yeniden şekillenmeye başlar. Metinden gelen bilgiler ile ortaya çıkmaya başlayan anlam arasında uyumsuzluk baş göstermesi hâlinde ise okumayı yönlendiren beklentiler gözden geçirilir, eğer gerekirse bunlar tamamen değiştirilebilir.

Kendi öğretim tecrübelerinden hareketle modeli geliştiren Rosenblatt, teori ve uygulama ayrımını ortadan kaldırmanın yanı sıra, okuma sürecinde biliş ile duyuşun birbirinden ayrı tutulmasına da karşı çıkmaktadır (Damico vd., 2009, s. 178). Bu modelin sınıflarda uygulanması sırasında öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin ilgilerinin, okuma

amaçlarının, metinler ve dili kullanma ile ilgili önceki tecrübelerinin ve hatta o anki sınıf ortamının daha önceki derslerden farklı olabileceğini göz önünde bulundurmasıdır.

Derslerde farklı öğrencilerin ürettiği farklı anlamların desteklenmesi ve paylaşılması öğretmenin ve öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin farklı ön bilgilerini ve tecrübelerini okuma ortamına taşımalarını sağlayacak stratejilerin öğretilmesi ve kullanma konusunda onların cesaretlendirilmesi yine dersin başarısına katkı sağlayacaktır. Özellikle öğrencilerin üst bilişsel stratejileri öğrenip anlamın yapılandırılması sürecini izlemesi ve kontrol altında tutması; buna ek olarak bu süreci kolaylaştıracak olan ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, tahmin ve çıkarımda bulunma, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme gibi bilişsel stratejileri kullanması sınıf içi uygulamalar açısından önemlidir.

Bu modele göre verilen eğitim bilişsel değişkenler dışında duyuşsal özelliklere de önem verdiği için öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik okumalar yapmaları konusunda öğretmenlerin fırsatlar sunması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin ilgilerini çeken metinlerin ve kitapların sınıfa getirilmesi, öğrencilere seçme şansı sunulması ilgileri harekete geçirecek, öğrencilerin anlam kurma sürecinde uzmanlaşmalarını ve estetik okuma seviyesine ulaşmalarını sağlayacaktır.

2.1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okumanın ne olduğu sorusunun tek bir cevabını bulmak neredeyse imkânsızdır. Özellikle okullardaki çalışmalar ve verilen okuma eğitimi düşünüldüğünde okumanın ne olduğuyla ilgili algının kişiye, okuma amacına, ortama ve zamana göre farklılaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Kimi zaman okumanın yazılı kelimeleri tanıyıp seslendirmeden ibaret görüldüğü, kimi zaman yazılı metindeki mesajın kavranmasının okuma kabul edildiği, kimi zaman mesajı kavramanın da yeterli görülmeyip onun yorumlanması, eleştirilmesi, ön bilgilerle ilişkilendirilmesi vb. işlemlerin okuma kabul edildiği görülmektedir. Aslında bu tanımların her birinin doğru olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Ateş (2011) de okumanın her birey için kendi deneyimlerinden hareketle farklı şekilde tanımlanabileceğini belirtirken aynı duruma dikkat çekmektedir.

Okuma, TDK (2005) tarafından "a) yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, b) yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" şeklinde tanımlanmaktadır. İlgili literatürde ise "bir yazının

harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak" (Göğüş, 1978, s. 60), "gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel ögelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi" (Özbay, 2009a, s. 2), "beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci" (Akyol, 2008, s. 3); "gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme" (Öz, 2001, s.193) şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Okumanın tanımlanmasında ortaya çıkan durum okuduğunu anlama için de geçerlidir. Paris ve Hamilton (2009, s. 32-33) okuduğunu anlamayı tanımlamanın temelde üç sebepten dolayı zor olduğunu belirtmektedir: 1) Okuduğunu anlamanın durağan olmaması, yani kişiden kişiye, aynı kişinin bir okumasından diğerine, hatta bir kişinin aynı metni iki kez okuması arasında dâhi değişiklikler görülebilmesi; 2) anlamanın derin zihinsel işlemleri, çok çeşitli çıkarımları, ilişkilendirmeleri vb. içeren bir süreç olduğu ifade edilse de bu derin ve teferruatlı yapısının ölçülüp açık bir şekilde ortaya konamaması; 3) anlamadaki gelişimde düşüncelerin nitelik ve niceliği kanıt gösterilse de, aslında bunların, akıcı okuma, daha güçlü bir bellek, strateji kullanımı ve üst bilişsel kontrol vb. zihinsel süreçlerden etkileniyor olması.

Kimi durumlarda okuyucu metinle ilgili soruları cevaplandırabildiğinde anladığını varsayar, kimi durumlarda okuduklarından hareketle yeni aldığı bir cihazı çalıştırabildiğinde, kimi durumlarda okuduğu metni özetleyebildiğinde, kimi durumlarda okuduklarını birine eksiksiz anlatabildiğinde, kimi durumlarda eski bildiklerine bir şeyler ekleyerek kendine verilen ödevi yapacak hâle geldiğinde. Elbette bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Diğer taraftan okuduğunu anlamaya ilgili literatür açısından bakıldığında farklı teorilerin kendi varsayımları ya da prensipleri doğrultusunda tanımlar yaptığı görülmektedir. Örneğin bilgiyi işleme kuramcıları anlamayı okuyucunun zihninde gerçekleşen bir dizi işlem olarak görmekte; yani zihinle sınırlandırmakta, "metni" girdi, anlamayı ise zihindeki işlemler sonrasında ürün hâlini almış "çıktı" olarak kabul etmektedir (Paris ve Hamilton, 2009, s. 33).. Okuyucunun zihninde göz aracılığıyla alınan görsel bilgi işlenmekte ve kodlar çözülüp seslere dönüştürülmekte, sonra bu seslerin bir araya gelerek oluşturduğu kelimeler ve onların anlamı belirlenmekte, en son basamakta da ürün olarak metnin anlamı oluşturulmaktadır (Paris ve Hamilton, 2009, s. 33). Bir diğer bilgiyi işleme teorisine göre bütünleyici ve çözümleyici süreçlerin etkileşimi ile anlama gerçekleşmektedir. Bu teoride bir taraftan kelimelerin kodlarının çözülmesi ve anlamlandırılması diğer taraftan metinle

ön bilgilerin ilişkilendirilmesi gerçekleşmekte ve metnin anlamı yapılandırılmaktadır. Bir başka bilgiyi işleme teorisinde ise Hoover ve Gough (1990) anlamanın gerçekleşmesi sırasında kodları çözme ve dilbilimsel anlama olmak üzere sadece iki bileşenin aktif olduğunu belirtmektedir. Bu teoriye göre okuyucu görsel olarak algılanan kodları çözümleyip dilbilimsel anlamlara dönüştürmektedir ve anlama bu şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreçte bu iki unsur eşit öneme sahiptir.

Yapılandırma-entegrasyon modeli metnin orijinal sunumu ile metinde anlatılmak istenenlerin detaylı sunumunun bir araya getirilmesiyle anlamın yapılandırıldığını dile getirmekte, detaylı sunum ile kastedilenin metnin ötesinde önceki tecrübeler ve bilgilerle anlatılanların ilişkilendirilmesi ile meydana gelen çıkarımlar olduğu belirtilmektedir (Paris ve Hamilton, 2009, s. 35).

Belirli kuramların güdümünde yapılan bu tanımlar, yine onların öne sürdüğü prensiplerden kaynaklanan birtakım kısıtlamalar yüzünden anlamayı tam olarak açıklamakta yetersiz kalmıştır. Buna ek olarak dijital teknolojilerin gelişmesiyle bazı yeni kavram ve durumların da dikkate alınması ihtiyacı doğmuştur. Bundan dolayı alandaki bazı çalışmalarda ideal okuma sürecinde bulunması gereken unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) alfabetik ilkeler, ses farkındalığı, akıcı okuma, anlama ve kelime bilgisi şeklinde beş unsurdan bahsetmiştir. Okuma için belirlenen bu listenin bir benzerine "anlama" için ulaşmak güçtür. Ancak son kırk yıl içinde anlama üzerine yapılan çalışmalar okuduğunu anlama üzerinde etkili olan bazı değişkenlerin belirlenmesini sağlamıştır. Bunlar bilişsel strateji kullanımı, üst bilişsel stratejiler ve motivasyon şeklinde sıralanabilir.

Bilişsel devrimden sonra hızlı bir şekilde gelişen bilişsel stratejiler ve bu stratejilerin eğitimi ile ilgili birikim günümüzde özellikle Batılı ülkelerde okuma eğitim programlarının önemli bir parçası hâline gelmiştir (Dole, Nokes ve Drits, 2009, s. 347). Ana dili eğitimi alanında çalışan öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla hazırlanan pek çok kitap bu stratejilerin eğitimine odaklanmaktadır (Block, Rodgers ve Johnson, 2004; Buehl, 2009; Brassel ve Rasinski, 2008; Guthrie ve Tabaoda, 2004; Harvey ve Goudvis, 2007; Morgan, Mraz, Padak ve Rasinski, 2009; Özbay, 2009b; Tankersley, 2005). En basit tanımıyla bilişsel stratejiler, bir metni anlama ya da bir problemi çözme gibi belirli bir hedefe ulaşabilmek için bilinçli bir şekilde kullanılan zihinsel prosedürlerdir (Dole vd., 2009, s. 348).

Paris, Wasik ve Turner'e (1991, s. 609) göre stratejiler (a) metinden öğrenilen bilgilerin detaylı bir şekilde ele alınmasını, kolay organize edilmesini ve değerlendirilmesini mümkün kıldığı, (b) dikkat, hafıza, iletişim ve öğrenme düzeyini geliştirdiği, (c) istenildiğinde seçilerek esnek bir şekilde kullanılabilen, okuyucunun kontrol edebildiği zihinsel araçlar olduğu, (ç) öğretmen tarafından doğrudan öğretilebildiği, (d) genel akademik başarıyı da artırdığı ve (e) motivasyon ve üst bilişsel strateji kullanım düzeyini yansıttığı için oldukça önemlidir.

Literatürde stratejilerin öğrenme ve öğretme stratejileri şeklinde genel bir sınıflamaya tabi tutulduğu yahut alana özgü bir sınıflama metodu ile yazma stratejileri, okuma stratejileri, problem çözme stratejileri vb. şekilde kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Dole vd., 2009, s. 348-349). Her ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılsın bu stratejilerin bazıları duyguları, bazıları davranışları, bazıları hafızayı, bazıları dikkati, bazıları anlama sürecini kontrol etmek için bilinçli bir şekilde kasten kullanılmakta ve her biri ayrı ayrı okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır (Paris vd., 1991, s. 609). Özel olarak okuma sırasında kullanılabilecek stratejiler ele alındığında ilk araştırmalardan bu güne özetleme, soru üretme, metin yapılarını belirleme, görselleştirme, tahminde bulunma, çıkarım yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma gibi pek çok strateji üretildiği ve sınıflarda kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Moreillon, 2007, s. 10-152; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 77-202; Buehl, 2009, s. 1-213; Zwiers, 2010, s. 3-201). Alanda yapılan deneysel çalışmalar bu stratejilerin öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Bean ve Steenwyk, 1984; Martin ve Pressley, 1991; Taylor ve Beach, 1984; Guthire, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Brown, Day ve Jones, 1983, Paris, Cross ve Lipson, 1984).

Bilişsel stratejiler hem öğrenmesi hem de uygulaması pek kolay olmayan, okuyucuya katkıları bir çırpıda fark edilmeyen zihinsel işlemlerdir (Paris, Lipson ve Wixon, 1983). Ancak sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerle stratejinin nasıl kullanıldığı, okuma sürecine katkıları, ne yapıldığında nasıl bir sonuç elde edildiği hakkında konuşması öğrencilerin stratejilere değer vermesini ve kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Dole vd. 2009, s. 350).

Bilişsel stratejilerin anlama sürecine katkısı kullanılan stratejiye bağlı olarak değişmekle beraber, anlama için önemli olan ön bilgilerin okuma ortamına getirilmesi, metinde verilmek istenen mesajın ve önemli bilgilerin ayırt edilmesi, farklı bilgi sunum yapılarının

belirlenerek anlamın daha kolay elde edilmesinin sağlanması, yeni gelen bilgiler ile önceki bilgilerin ilişkilendirilerek anlamın yapılandırılması, yeni öğrenilenlerin en iyi şekilde organize edilmesi ve bilginin kalıcılığını artıracak zihinsel süreçlerin işletilmesi okuma stratejilerinin anlama sürecine katkıları arasında sayılabilir. Ancak arzu edilen düzeyde katkının sağlanması için uzmanların önemle üzerinde durduğu nokta, stratejilerin muhakkak öğrencilere öğretilmiş olması gerektiği ve öğrencilerin bu stratejileri herhangi birinin yönlendirmesi olmaksızın bağımsız olarak kullanmasıdır (Duke ve Pearson, 2002, s. 209; Dole vd., 2009, s. 350; Almasi ve Fullerton, 2012, s. 14). Bundan dolayı strateji öğretimi sırasında dekleratif strateji bilgisi (stratejinin ne olduğu bilgisi), prosedürel strateji bilgisi (stratejinin nasıl kullanılacağı/uygulanacağı bilgisi) ve durumsallık bilgisi (hangi stratejinin hangi durumda etkili olabileceği) çocuğa aktarılmalıdır (Williams ve Atkins, 2009, s. 31-33).

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenen bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Alanda üst bilişsel stratejiler okuma öncesinde süreci planlama, okuma boyunca anlayıp anlamadığını izleme ve değerlendirme şeklinde tanımlanabilmektedir. Uygulamaya dayalı literatürde özellikle anlamanın izlenmesi üzerinde durulduğu görülse de üst bilişsel stratejiler sadece izleme ile sınırlı değildir. Okuma öncesinde hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmaya yönelik bir plan yapılması, bilişsel stratejiler arasından uygun olanların seçimi, okuma süresinde anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin izlenmesi, anlama ile ilgili bir sorun baş gösterdiğinde bunun tespit edilmesi ve kaynağının belirlenmesi, problemi çözmeye yönelik tedbirlerin alınması ve okuma sonrasında sürecin değerlendirilmesi üst bilişsel stratejiler olarak ifade edilebilir (Paris vd., 1984; Karpicke, 2009; Koriat ve Shitzer-Reichard, 2002, s. 1-7; Schwartz ve Perfect, 2004).

Okuduğunu anlamada üst bilişsel strateji kullanımının etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda, üst bilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu; iyi okuyucular ile zayıf okuyucuları mukayese eden çalışmalarda ise iyi okuyucuların üst bilişsel stratejileri daha etkin kullandığı belirlenmiştir (Paris ve Jacobs, 1984; Paris vd., 1984; Paris vd., 1983). Yapılan bir meta-analizde Haller, Child ve Walberg (1988) üst bilişsel eğitimin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılmış yirmi araştırmayı incelemiş, yaptıkları analiz sonunda .71 etki büyüklüğü hesaplamışlardır. Bu sonuç hem yirmi farklı araştırmanın sonucundan hareketle elde edildiği için hem de üst bilişsel strateji eğitiminin okuduğunu anlama açısından ne kadar

önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğrencilere kendi okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmeyi öğretmenin mümkün olduğu da belirlenmiştir (Baker ve Zimlin, 1989, Williams ve Atkins, 2009, s.32).

Okuma sırasında üst bilişsel strateji kullanan bireylerin kendi bilişsel kaynaklarının farkında olduğu, belirlediği hedeflere ulaşmada bu kaynakları etkili bir şekilde kullandığı, seçtiği stratejilerin etkililiğini ölçebildiği, anlama ile ilgili bir problem yaşarsa daha etkili bir stratejiyi seçip kullanabildiği, anlama ile ilgili sorunları çözmek için yaptığı denemelerin sonuçlarını değerlendirebildiği, gerektiğinde stratejileri değiştirebildiği, devam eden okuma sürecini sürekli izleyebildiği ve okuma amacına ulaşıp ulaşmadığını kendi kendine değerlendirebildiği (Dole vd., 2009, s. 347) bütün bu özellikleri itibari ile üst bilişsel strateji kullanımının anlama açısından hayati öneme sahip olduğu (Wagoner, 1983) literatürde belirtilmektedir.

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenen diğer bir değişken ise motivasyondur. Anlama sürecinde başarı, daha önce değerlendirilen bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirdiği kadar okumaya karşı istekli olmayı, yani okumaya karşı motive olmayı da gerektirmektedir (Miller ve Faircloth, 2009). Bu unsurlardan motivasyonun yahut diğer herhangi birinin eksik olması anlama açısından hayati bir eksiklik olarak kabul edilmektedir (Paris vd., 1983).

Motivasyon bir işin başlatılmasını, sürdürülmesini, herhangi bir sorun ile karşılaşıldığında ısrar edilmesini sağlar. Belirli ölçüde çaba gerektiren etkinliklerde bireyler söz konusu işi yapmayı veya yapmamayı tercih edebilmektedir. Okuma da bu tür özel bir çabayı gerektirdiği için öğrenciler çoğu zaman okuyup okumama arasında seçim yapmakta ve burada belirleyici unsur, okumaya yönelik motivasyon olmaktadır. Yapılan araştırmalarda okumaya yönelik motivasyonun alana özgü ve çok boyutlu olduğu belirlenmiştir (Wigfield, 1997; Wigfield, Guthrie vd., 2004; Baker ve Wigfield, 1999). Diğer bir ifadeyle herhangi bir derste başarılı ve öğrenmeye karşı motive olmuş bir öğrencinin okumaya yönelik motivasyonunun yüksek olamayabileceği ya da tam tersi bir durumun görülmesinin mümkün olduğu; ayrıca kimi öğrencilerin içsel olarak okumaya motive olurken kimi öğrencilerin dışsal kaynaklardan hareketle okumaya motive olabileceği belirtilmektedir.

Alanda yapılan araştırmalar okumaya yönelik motivasyon ile okumanın farklı yönleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Örneğin Baker ve Wigfield (1999) okuma

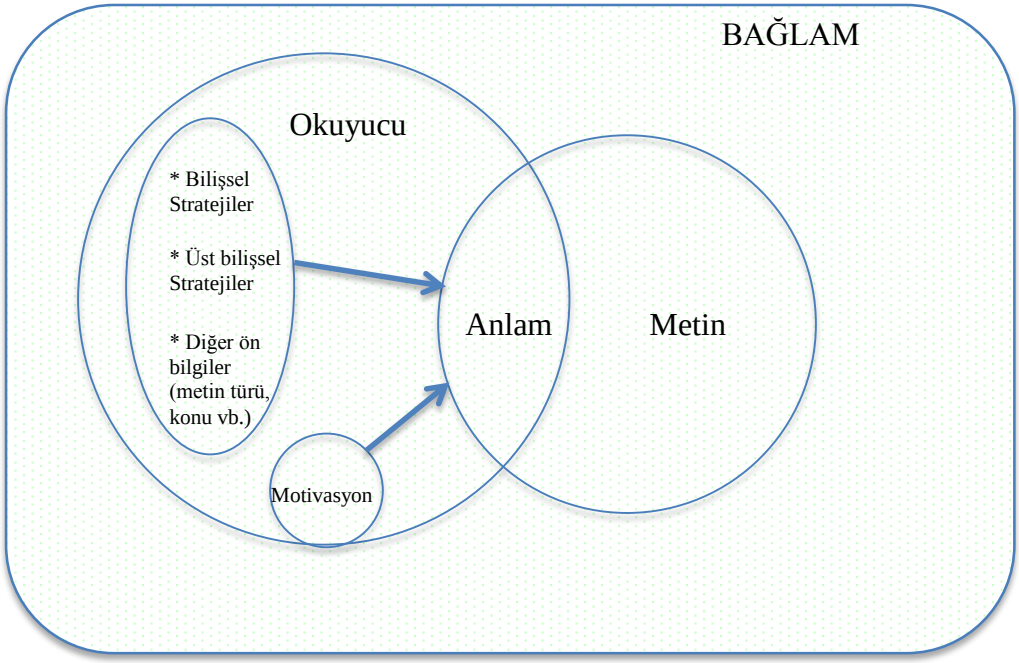
motivasyonunun bütün boyutları ile okuma sıklığı arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada yüksek motivasyona sahip öğrencilerin daha fazla ve daha sık okudukları ortaya konmuştur. Bir başka araştırmada okumaya yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem daha fazla hem de çok farklı türlerde metinler okuduğu belirlenmiştir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumanın bir başka yönü olan okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu yine farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Gottfried, 1990; Tummer ve Chapman 2002). Okumadaki başarı düzeyi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan on beş çalışmayı inceleyen Morgan ve Fuchs (2007) okuma başarısı ve okuma motivasyonu arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu, birindeki değişimin ilerleyen zamanlarda diğerinde de değişime sebep olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmacılar motivasyonu yüksek olan ve buna bağlı olarak çok okuyan öğrencilerin edindikleri tecrübeden dolayı okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını dile getirmektedir.

Ayrıca aynı dönemde anlamanın sadece okuyucu ve metin arasında gerçekleştiği anlayışı geçerliliğini yitirmiş, Vygotsky ve Dewey'in görüşlerinin yeniden önem kazanmasına paralel olarak anlamanın da öğrenme gibi okumanın yapıldığı bağlamdan, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği düşüncesi benimsenmiştir (Rosenblatt ve Pearson, 2009). Bu bağlamda sosyokültürel teorinin öncüsü olan Vygotsky (1978) çocuğun bütün fonksiyonlarının iki düzeyde ortaya çıktığını; önce sosyal düzeyde yani insanlar arasında, sonrasında bireysel düzeyde yani çocuğun kendisinde oluştuğunu dile getirmektedir (Aktaran Gavelek ve Bresnahan, 2009, s. 142). Bu süreç hem gözle görülen davranışlarda hem de psikolojik yapılarda aynı şekilde gözlenmektedir. Ayrıca bu teorilerden bağımsız olarak yürütülen pek çok çalışmada da tutumlar yahut öz yeterlilik algıları gibi psikolojik yapıların çevreyle kurulan etkileşim yoluyla gelişip şekillendiği dile getirilmiştir (Aranson, Wilson ve Akert, 2004, s. 222-230; Shaw ve Wright, 1967, s. 8; Bohner ve Wänke, 2004, s. 74; Baron ve Byrne, 2003, s.121). Bütün bu bulgulardan hareketle anlamada okuma eyleminin gerçekleştiği bağlamın ve okuyucunun çevresindeki bireylerin etkili olduğu söylenebilmektedir. Özellikle okuyucunun çevresinde bulunan daha bilgili veya daha tecrübeli yetişkin yahut akranları onun tek başına gösterebileceği performanstan biraz daha yüksek seviyeye çıkmasına yardımcı olabilirler. Çevredeki daha bilgili veya tecrübeli kişilerin strateji bilgilerini ya da ön bilgilerini okuyucuyla paylaşması; anlamı yapılandırma sürecinde farklı bakış açıları sunarak daha üst düzey düşünme süreçlerine okuyucuyu yönlendirmesi anlama konusunda okuyucunun performansını artıracaktır.

Okuyucunun tek başına gösterebileceği performans ile çevresindekilerden aldığı destekle gösterebileceği performans arasındaki fark Vygotsky tarafından "Yakınsak Öğrenme Alanı" diye adlandırılmakta ve kişiler arası düzeyde ortaya çıkan davranış yahut öğrenmeye karşılık gelmektedir.

Yakınsak Öğrenme Alanı sınıf içi uygulamalara yansıtıldığında, öğretim öğrencilerin gelişimsel düzeylerini takip etmenin yerine onu yönlendirir hâle gelmektedir. Yani öğretim, öğrencilerin mevcut düzeyinin biraz önünde gitmekte ve onları varmaları gereken noktaya götürmektedir (Gavelek ve Bresnahan, 2009, 143-144). Bu durum çalışma kapsamında öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini desteklemek için kullanılan karmaşık görevlerle örtüşmektedir.

Sonuç olarak okuduğunu anlamanın; okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ön bilgilerin kullanılması yoluyla anlamın yapılandırılması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Okuma eyleminin yapıldığı bağlamın (çevresel koşullar, sınıf ortamı, öğrencinin içinde bulunduğu hâl ve sosyokültürel özellikler) hem okuyucuyu hem metnin mesajının algılanma şeklini etkileyerek okuduğunu anlama sürecini yönlendirdiği; ayrıca okuyucunun okuma ortamına getirdiği bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle ilgili dekleratif, prosedürel ve durumsallık bilgileri ve motivasyonunun anlama sürecini doğrudan etkilediği ortaya çıkarılmıştır.



Şekil 2.2. Okuduğunu anlama süreci

Yine içinde bulunulan bağlamın, stratejiler ve bunların kullanılması ile ilgili bilgileri ve motivasyonu etkileyerek sürece katkı sağladığı görülmektedir. Buradan hareketle anlamayı etkileyen bütün unsurların ve aralarındaki etkileşimin bağlam tarafından kuşatıldığı, bağlamın değişmesi hâlinde her bir unsurun ve birbirleri ile kurdukları etkileşimin de değişebileceğini söylemek mümkündür. Kısaca okuduğunu anlama bir bağlama yerleşmiş, pek çok bileşen ve bunların etkileşimi ile ortaya çıkan bir durum değil, süreklilik arz eden bir süreçtir.

2.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı 1980'li yıllarda araştırmacılar tarafından yoğun olarak kullanılmaya başlanmış olmakla beraber öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerinin yani öz düzenleme süreçlerin öğrenme üzerindeki etkileri 1960-70'li yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar kendi içinde gruplandırıldığında bazı araştırmacıların strateji öğretimine odaklandığı, bazı araştırmacıların ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde motivasyonun rolü üzerine çalışmalar yürüttüğü görülmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2011). 1980'li yılların ortalarında Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nı detaylı bir şekilde açıkladığı çalışmasında öz düzenleme süreci de ele alınmıştır. Aynı yıllarda Rohrkemper ve Corno (1988) da öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını kullanmamakla beraber adapte edilebilir öğrenme (adaptive learning) adı altında öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerine değinmiştir. Araştırmacılar sosyokültürel yaklaşımın bakış açısıyla sınıflardaki öğretim süreçlerini ve öğrencinin bağlam içindeki yerini değerlendirmişlerdir (Perry ve Rahim, 2011, s. 122-136). Bu dönemden sonra öz düzenlemeye dayalı öğrenme yoğun bir şekilde teorik olarak işlenmiştir. Yine bu dönemde davranışçı-operant yaklaşım (Mace vd., 2001, s. 39- 65), fenomonolojik bakış açısı (McCombs, 2001, s. 67-123), sosyal bilişsel öğrenme kuramı (Bandura, 1986; Schunk, 2001, s. 125-151; Zimmerman, 1989), bilgiyi işleme kuramı (Winne, 2001, s. 153-189), sosyokültürel yaklaşım (McCaslin Rohrkemper, 1989, s. 143-168; McCaslin ve Hickey, 2001, s. 227-252), yapılandırmacı yaklaşım (Paris, Byrnes ve Paris, 2001) gibi pek çok öğrenme kuram ve yaklaşımının bakış açısı ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme yorumlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde, bazen tek bir kuramın bazen de birden fazla kuramın varsayımları ve yorumları esas alınarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Boekearts'ın (1992) geliştirdiği ve daha sonra Boekaerts ve Niemivirta'nın güncellediği (2000, s. 427-433) Adapte Edilebilir Öğrenme Modeli, Zimmerman'ın (1989, 1990a,b, 2000a) geliştirdiği Öz Düzenlemenin Sosyal

Bilişsel Modeli, Winne ve Hadwin'in (1998, s. 277-304) geliştirdiği Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Dört Aşamalı Modeli, Pintrich'in (2000b, s. 452-472) geliştirdiği Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Genel Kavramsal Çerçevesi adını taşıyan modeli bu modellere örnek olarak verilebilir. Modeller aslında her bir kuramın ön plana çıkardığı bileşenleri ve bunların süreç içindeki rollerini daha net tanımlamak için önemlidir. Çünkü alanda yapılan araştırmalarda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin oldukça fazla bileşeni bir arada değerlendirdiği, bunlar arasındaki ilişkilerin de karmaşık bir desen oluşturduğu ifade edilmekte ve araştırmacıların önemli bir bölümünün öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin oldukça karmaşık bir süreç olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir (Boekearts, 1999; Pressley, 1995; Zimmerman, 1995).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin tanımlarına bakıldığında alanda en çok atıf alan tanımın Schunk ve Zimmerman (1994) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu tanıma göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme "bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik bir şekilde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanması" (Schunk ve Zimmeran 1994, s. IX) şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak Boekearts (2002: 595) öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi "öğrencinin mevcut koşulları da dikkate alarak, kişisel hedeflerine ulaşmak için kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik olarak kullandığı bir girişim" olarak tanımlamaktadır. Pintrich ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi "öğrenenin hedefler belirlediği; bilişsel durumunu, motivasyonunu ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştığı; belirlenen hedefler ve bağlamın özellikleri tarafından yönlendirilen ve sınırlandırılan aktif ve yapılandırmacı bir süreç" (2000b, s. 453) olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere bütün tanımlarda öğrencinin bütün sürece hâkimiyetine vurgu yapılmaktadır.

Zimmerman (1989) hem üst bilişsel hem motivasyonel hem de davranışsal olarak kendi öğrenme süreçlerinin aktif katılımcısı olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştiğinin söylenebileceğini dile getirmekte ve bu tür öğrencilerin ebeveyn ya da öğretmen gibi herhangi bir yetişkine bağlı kalmak yerine, belirli bir hedefe ulaşmak için kendilerini harekete geçtiklerini ve çalışmalarını kendilerinin yönettiğini belirtmektedir. Nitekim Perry (1998) de öz düzenleme teriminin üst bilişsel farkındalığı olan, içsel olarak motive olmuş ve stratejik hareket eden öğrenciler için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Burada kullanılan üst bilişsel farkındalık, içsel olarak motive olma ve stratejik hareket etme kavramları ile nelerin anlatılmak istendiği şu şekilde açıklanmaktadır: Öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri gelişmiş öğrenciler karşılaştıkları zor görevlerin

gerekliliklerinin ve kendi becerilerinin bu gereklilikleri karşılama düzeyinin (kendi zayıf ve güçlü yanlarının) ve zorlu bir görevin üstesinden gelmek için hangi stratejileri kullanabileceklerinin farkındadırlar, yani üst bilişsel farkındalıkları gelişmiştir. Ayrıca bu öğrenciler becerilerinin gelişebileceğine inanırlar, kendi kişisel gelişimlerine ve öğrenme düzeylerine odaklanırlar, becerilerinin gelişmesine önem verdikleri için onları geliştirecek zorlu görevlere katılmaya karşı isteklidirler, yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahiptirler, çalışmalarının sonuçlarını kontrol edebildikleri değişkenlere atfederler, yani motivasyonları yüksektir. Son olarak da zorlu bir görevlerle karşılaştıkları zaman, bu görevin üstesinden gelmek için stratejilerle ilgili bilgi ve birikimlerinden hareketle en uygun olduğunu düşündükleri stratejiyi seçerler ve uygularlar, yani stratejik davranırlar (Perry ve Drummond, 2002; Perry, Nordby ve VandeKamp, 2003; Perry, Philips ve Hutchinson, 2006).

Bu tanım ve açıklamalardan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenmede (a) hedefe yönelik bir sürecin söz konusu olduğu, yani öğrencinin bir hedefinin olduğu, (b) öğrencinin bu hedefe ulaşmak için kendi inisiyatifi ile bağımsız olarak çalıştığı, yani sorumluluk aldığı, (c) gerek görevin gerekliliklerini belirleme, gerek kendi becerilerinin bu gereklilikleri karşılama düzeyi, gerekse görevi tamamlamak için kullanabileceği stratejileri seçme bakımından üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu, (ç) süreç boyunca çeşitli stratejileri kullanarak görevi tamamlamaya çalıştığı yani stratejik davrandığı, (d) yüksek düzeyde motive olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu tanım ve bilgiler kabaca öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramıyla ne ifade edilmek istendiğini anlatsa da öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin tam manasıyla anlaşılabilmesi için bileşenlerinin ve bu bileşenlerin öğrenme sürecine nasıl etki ettiğinin bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca farklı kuramsal bakış açılarına göre bu bileşenlerin sürece etki düzeyleri de değişebildiğinden çalışmada esas alınan kuramsal bakış açısına göre sürecin nasıl işlediğinin de bilinmesi faydalı olacaktır. Bundan dolayı aşağıda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenleri hakkında bilgi verilecek ve daha sonra araştırmada esas alınan kuramsal bakış açılarına göre öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin nasıl yorumlandığı üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri

Oldukça karmaşık bir süreç olan öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin pek çok bileşeni bulunmaktadır. Aslında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bu denli karmaşık olarak algılanmasında bileşenlerinin çokluğu, bu bileşenler arasındaki ilişkilerin çeşitliliği, hemen

hemen her bir bileşenin kendine ait bir tarihî araştırma geçmişine sahip oluşu ve çoğu zaman bileşenler ve aralarındaki etkileşimin farklı alanlardan gelen araştırmacılar tarafından farklı şekillerde adlandırılmasının da etkili olduğu söylenebilir (Boekearts, 1999). Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerinin çokluğu yüzünden alanda yapılan araştırmalarda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bütün bileşenlerinin bir arada ele alındığını, bütün ilişkisel süreçlerin birlikte değerlendirildiğini görmek neredeyse imkânsızdır. Ancak bugüne kadar yapılan araştırmalarda özellikle öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecine önemli katkıları olduğu düşünülen bileşenler belirlenmiştir. Bu bileşenler temel olarak motivasyon yapıları ve stratejiler olarak kendi içinde iki grupta ele alınabilir.

Pek çok araştırmacı motivasyonun öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin hayati bir boyutu olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır (Boekearts, 1995; Garcia ve Pintrich, 1991, 1993; Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002, s.186; Paulsen ve Feldman, 2005; Pintrich, 1999a,b; Rheinberg, Vollmeyer ve Burns, 2000, s. 82-90; Rozendaal, Minnaert, ve Boekaerts, 2003; Zimmerman, 2008b; Zimmerman ve Schunk, 2008, 1-23). Nitekim alan uzmanlarınca yapılan değerlendirmelerde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin üst bilişten çok daha fazlası olduğu -ki ilk dönem araştırmalarında üst bilişin hep ön planda tutulduğu hatta Flavell'in 1979 yılında yayınladığı *Üst Biliş ve Bilişsel İzleme: Bilişsel Gelişimsel Araştırmalarda Yeni Dönem (Metacognition and Cognitive Monitoring: New Area of Cognitive-Developmental Inquiry* adlı çalışmada üst biliş ile öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi 'bilişsel izleme' kavramı vasıtasıyla ilişkilendirdiği (Griffith ve Ruan, 2005, s. 3-4) ve sonraki dönemde de bu yaklaşımın çoğu araştırmacı tarafından benimsendiği görülmektedir-, hatta çeşitli motivasyonel yapıların öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini ve yaptıkları öz düzenlemenin niteliğini ciddi şekilde etkilediği ifade edilmiştir (Pajares, 2002a; Pintrich, 1999; Zimmerman, 1995). Aynı doğrultuda öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde motivasyonun önemini ele aldıkları çalışmalarında Zimmerman ve Schunk (2008, s. 2), öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini geliştirmek üzere yapılan pek çok çalışmada -ki bunlar strateji öğretimine dayalı müdahalelerdir- öğrencilerin ulaştıkları düzeyi koruyamadıklarını; bunun üzerine motivasyon yapılarının yani öz yeterlilik algılarının, atıfların, hedef yönelimlerinin, sonuç beklentilerinin ve bunlar arasındaki etkileşimin incelenmesinin daha da önem kazandığını dile getirmektedirler. Sonuç olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenleri arasında önemli bir yeri olan motivasyon yapıları son dönem araştırmalarında önemli bir yer

tutmaktadır. Aşağıda bu çalışmaya dâhil edilen motivasyon yapılarıyla ilgili bilgi verilmiştir.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerinin oluşturduğu ikinci grup ise stratejilerdir. Stratejileri de kendi içinde bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve öz düzenleme stratejileri olarak gruplandırmak mümkündür. Aslında alandaki pek çok araştırmada stratejiler arasında net bir ayrım yapılmadığı görülmektedir. Bu durumun temel sebeplerinden birisi stratejiler konusunda farklı alanlardan (bilişsel psikoloji, gelişimsel psikoloji, eğitim psikolojisi vb.) gelen araştırmacıların farklı görüşlere sahip olması, her ekolün aynı olay ya da olguları farklı şekilde adlandırması, hatta aynı alanda çalışan araştırmacıların dahi farklı düşünce ve ekollerden etkilenerek farklı adlandırmaları kullanmasıdır. Örneğin soru sorma stratejisini bazı araştırmacılar bilişsel (Paris, Cross ve Lipson, 1984; Rosenshine ve Meister, 1994) bazıları ise üst bilişsel stratejiler (Otero, 2009) arasında değerlendirmektedir. Benzer şekilde hedef belirleme, bilişsel strateji seçimi ve öz değerlendirme stratejileri de bazı çalışmalarda üst bilişsel strateji bazı çalışmalarda ise öz düzenleme stratejisi olarak geçmektedir (Butler vd. 2011; Butler ve Cartier 2004; Cary ve Reder, 2002; Serra ve Metcalfe, 2009, s. 290-295).

Bu karışıklığı en aza indirmek için hem okuma stratejileri (Guthrie ve Tabaoda, 2004; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 77-202; Paris vd., 1991, s. 609-640; Pressley, 2000, s. 545-561; Tankersley, 2005; Zwiers, 2010, s. 31-201) hem üst biliş (Cary ve Reder, 2002, s. 63-78; Griffith ve Ruan, 2005, s. 3-18; Hacker, Dunlosky ve Graesser, 2009; Karpicke, 2009; Koriat ve Shitzer-Reichard, 2002, s. 1-16; Palincsar ve Brown, 1984; Schmit, 2005) hem öz düzenlemeye dayalı öğrenme (Azevedo ve Hadwin, 2005; Winne, 2011, s. 153-189; Zimmerman, 1990b) hem de 'üst biliş', 'öz düzenleme' ve 'öz düzenlemeye dayalı öğrenme' kavramlarının tarihi kökenlerini değerlendiren çalışmalar (Azevedo, 2009; Dinsmore, Alexander ve Loughlin, 2008; Fox ve Riconscente, 2008; Kaplan, 2008) incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda üst bilişsel izleme dışında kalan -ki bu stratejinin üst bilişsel bir strateji olduğu konusunda ihtilaf yoktur- ve literatürde okuma stratejileri olarak da ifade edilen stratejiler bilişsel stratejiler olarak gruplandırılmıştır. Üst bilişsel stratejiler de yine literatürden hareketle üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontrol stratejileri olarak ikiye ayrılmış; üst bilişsel kontrol stratejileri de kendi içinde hedef belirleme, strateji seçimi ve öz değerlendirme şeklinde düzenlenmiştir. Öz düzenleme stratejileri de adapte edilebilir yardım talebi ve çevreyi ayarlama, stratejiyi ayarlama ve

görevi ayarlama şeklinde gruplandırılmıştır. Aşağıda öncelikle çalışma kapsamında ele alınan mptivasyon yapıları, sonrasında da stratejiler hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1.1. Motivasyon Yapıları

2.2.1.1.1. Öz Yeterlilik Algıları

Öz yeterlilik algıları öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde etkili olan diğer motivasyon yapılarıyla mukayese edildiğinde çok daha fazla işlenmiş olduğu görülmektedir. Bandura (1986) öz yeterliliği "insanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri" (s. 391) olarak tanımlarken; Schunk (1984a) öz yeterliliği, bir kişinin özel bir durumdaki bir aktiviteyi ne kadar iyi yapabileceğine dair kişisel değerlendirmeleri şeklinde tanımlamıştır.

Öz yeterlilik algıları temel olarak dört kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan ilki ve en güçlüsü bireyin geçmiş yaşantıları, bir başka ifade ile tecrübeleridir. Belirli bir iş veya öğrenme alanında tecrübe edilmiş başarılar, gelecekte de aynı şekilde başarılı olunacağına yönelik inancı kuvvetlendirir. Yaşanan başarılara paralel olarak öz yeterlilik algı düzeyi de yükselir. Ancak bireyin başarıyı elde ettiği çalışma sırasında harcadığı efor, dışarıdan alınan yardım gibi bazı faktörler öz yeterlilik algı düzeyindeki yükselişi etkileyebilir (Bandura, 2002; Schunk 1984a). Geçmiş deneyimler kadar güçlü bir kaynak olmamakla beraber sosyal modelleri gözlemlemek suretiyle elde edilen dolaylı tecrübeler de öz yeterlilik algılarını etkiler (Pajares, 1996; Schunk, 1990). Birey bir rol modelin belirli bir işteki performansından hareketle, aynı işte kendisinin de hangi düzeyde başarılı olabileceğine yönelik dolaylı bir tecrübe kazanmış olur . Ancak burada modelin özellikleri önemlidir. Gözlemlenen model ile bireyin özellikleri ne kadar örtüşüyor ise, dolaylı tecrübenin etkisi o kadar artar (Bandura, 2002; Schunk, 1991). Öz yeterlilik algılarının üçüncü kaynağı sözlü ikna çalışmalarıdır. Bireye çevresindekiler tarafından verilen geri bildirimler, onun belirli bir işte başarılı olup olamayacağına yönelik inancını olumlu yahut olumsuz etkileyebilir. Özellikle geri bildirim veren kişinin üzerinde konuşulan işteki uzmanlığı, sözel iknanın etkisini artırabilir; yani bir öğretmenin öğrencisine başarılı olabileceğini söylemesi güçlü bir etki oluşturabilir (Bandura, 2002; Schunk, 1982). Öz yeterlilik algılarının son kaynağı ise bireyin psikolojik ve fizyolojik sağlık durumudur. Yorgunluk, stres, güçsüzlük, hâlsizlik, karamsarlık, ağrı veya herhangi bir hastalık gibi

psikolojik ve fizyolojik sorunlar bireyin belirli bir iş üzerinde başarılı olup olamayacağına yönelik inancını etkileyebilir (Bandura, 2002; Pajares, 1996; Schunk, 1982). Bu dört kaynaktan alınan bilgiler bireyin herhangi bir konuyla ilgili öz yeterlilik algı düzeyini olumlu yahut olumsuz etkileyebilir.

Bandura (1977) tarafından bilim alemine tanıtılmasını takip eden son otuz beş yıl içinde öz yeterlilik algılarının spor, sağlık, meslek seçimi ve eğitim gibi insan hayatının farklı alanlarında önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Brown ve Lent, 2006 s. 201-215; Feltz ve Lirgg, 2001, 340-361; Hackett, 2002, s. 234-237; Schwarzer ve Luszczynska, 2006, s. 140-154; Zimmerman, 2000b; Schunk ve Pajares, 2002, s. 25-26).

Öz yeterlilik algıları bireylerin akademik davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öz yeterlilik algıları bireylerin etkinlik seçimlerini -bireyler yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları etkinlikler üzerinde çalışmayı tercih eder-, kendileri için belirleyecekleri hedefleri -öz yeterliliği yüksek olanlar daha zor hedefler seçerler-, bu hedeflere ulaşmak için gösterecekleri gayretin miktarını - öz yeterliliği yüksek olanlar daha fazla çaba sarf ederler-, herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında gösterecekleri azim ve sebatı -öz yeterlilik algısı yüksek olanlar zorluklar karşısında kolay pes etmezler, daha fazla azim ve sebat gösterirler-, zor görevlerin oluşturduğu baskı ve kaygıyla baş etme gücünü -öz yeterliliği yüksek olanlar başarılı olacaklarını inandıkları için daha sakin, daha kararlı olurlar ve baskı ve kaygıyla daha kolay baş ederler- etkilemektedir (Pajares, 1996, 1999, 2008; Schunk ve Zimmerman, 2007; Bandura, 1993, 2006; Flannagan, 2007; Henk ve Melnick, 1995; Scott, 1996; Wood ve Bandura, 1989; Jinks ve Morgan, 1999; Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002, s. 188-189). Akademik davranışlar üzerindeki etki bireylerin akademik başarılarında da kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öz yeterlilik algı düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon olduğu, öz yeterlilik algısı yükseldikçe başarının da arttığı belirlenmiştir (Bandura ve Locke, 2003; Migray, 2002; Pajares, 1996; Shkullaku, 2013).

Öz yeterlilik algıları eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi okuma eğitiminde de öğrencilerin başarı ve performansını etkilemektedir. Yapılan araştırmalar okuma davranışını tetikleyen motivasyon yapıları arasında öz yeterlilik algılarının da bulunduğunu göstermektedir (Jinks ve Lorsbach, 2003; García, 2007; Schunk, 1991). Ayrıca okumaya yönelik öz yeterlilik algıları ile okuma başarısı yani okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir (Shell, Colvin Murphy ve Bruning, 1989; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Lynch, 2002). Bu çalışmalara ek olarak okuma öz

yeterliliğini okuma motivasyonunun bir alt boyutu olarak değerlendiren ve okuma öz yeterliliği ile okuma eğitiminin farklı yönleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda ise okuma öz yeterliliği ile okuduğunu anlama düzeyi, okuma miktarı ve okuma genişliği (farklı türlerde okuma) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Wigfield ve Guthrie, 1997; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde de öz yeterlilik algılarının önemli bir rol üstlendiği hem teorik çalışmalarda hem alan araştırmalarında hem de uzun süreli çalışmalarda belirlenmiştir (Caprara vd., 2008; Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002, s. 194-195; Pajares, 2002b; 2008; Schunk ve Ertmer, 2000, s. 633-642). Öz yeterlilik algılarının içsel ve dışsal motivasyon, atıflar, hedef yönelimleri gibi öz düzenlemeye dayalı öğrenme kapsamında ele alınan diğer motivasyon yapıları ile ilişkili olduğu, hatta okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalarda öz yeterlilik algıları ile okuma motivasyonunun diğer boyutları arasında yüksek korelasyon olduğu belirlenmiştir (Baker ve Wigfield, 1999; Gambrell, vd., 1996; Morgan ve Fuchs, 2007; Schunk, 1981, 1982, 1984a 1990; Schunk ve Gunn, 1986; Watkins ve Coffey, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997). Ayrıca öz yeterlilik algıarının motivasyon yapılarına ek olarak hedef belirleme, bilişsel strateji kullanımı, üst bilişsel izleme, öz değerlendirme gibi öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde önemli yer tutan farklı türden (bilişsel, üst bilişsel, öz düzenleme) stratejilerin kullanımına da etki ettiği tespit edilmiştir (Jinks ve Morgan, 1999; Gaskill ve Hoy, 2002, s. 201-205; Schunk, 1990; Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992).

2.2.1.1.2. Hedef Yönelimleri

"Hedef" kavramına öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde iki farklı şekilde rastlanmaktadır. Bunlardan ilki bir motivasyon yapısı olarak hedef yönelimleri, diğeri ise bir strateji olarak hedef belirlemedir (Frayer ve Eliot, 2008; McWhaw ve Abrami, 2001; Schunk, 1990; Zimmerman 2008). Literatürde başarı hedef yönelimleri (achievement goal orientations) terimi ile de ifade edilen hedef yönelimleri, bireylerin belirli görevlere, derslere ya da etkinliklere katılmalarının ana sebepleri olarak tanımlanabilir (Anderman, Austin ve Johnson, 2002, s. 198). Hedef yönelimleri, görevler için belirlenen hedeflerden farklı olarak genel yaklaşımları ifade etmektedir. Örneğin genel olarak kendini geliştirmek, yeni şeyler öğrenmek veya çevresindekilere kendini kanıtlamak için belirli bir işle uğraşmak gibi. Daha somut olarak ifade etmek gerekirse belirlenen hedefler bireylerin

“neyi” başarmak istediklerini gösterirken, hedef yönelimleri “niye” başarmak istediklerini göstermektedir (Urdan ve Maehr, 1995).

Hedef yönelimleri literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bazı araştırmalarda öğrenme ve performans hedef yönelimleri olmak üzere ikili sınıflama (Ames, 1992; Grant ve Dweck, 2003; Maehr ve Midgley, 1991); bazı araştırmalarda öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri olmak üzere üçlü sınıflama (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996); bazı araştırmalarda ise öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma olmak üzere dörtlü sınıflama (Pintrich, 2000a,b, s. 472-489) kullanılmıştır. Mevcut çalışmada üçlü sınıflama tercih edilmiştir. Bu sınıflamaya göre hedef yönelimleri temel olarak öğrenme ve performans hedef yönelimleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme hedef yönelimlerinde amaç, yeni bir bilgi veya beceri kazanmak yahut var olan bir beceriyi geliştirmektir. Bundan dolayı öğrenme hedef yönelimli öğrenciler gelişimlerine katkı sağlayacak olan bilgi veya beceriye odaklanırlar, ders ve etkinliklere bu amaçla katılırlar ve kendilerini değerlendirirken de kriter olarak geçmişte ulaştıkları seviyeyi esas alırlar (Ames,1992; Elliot, 1999; McGregor ve Elliot, 2002). Performans hedef yönelimlerinde ise amaç mümkün olduğunca sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki, daha becerikli görünmek ve onların arasından sıyrılıp kendini göstermek yahut olası bir olumsuz durumdan yine diğerlerinden daha az etkilenmeye yetecek kadar başarı elde etmektir. Bu, sınıftaki diğer öğrencilere göre daha iyi olma ya da olası bir olumsuzluktan diğer öğrencilere göre daha az etkilenme eğilimine bağlı olarak performans hedef yönelimleri de kendi içinde performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri olmak üzere ikiye ayrılır (Elliot, 1999; Grant ve Dweck, 2003). Genel olarak performans hedef yönelimli öğrenciler kendilerini sürekli sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırırlar ve onların ulaştıkları seviyeyi kendi başarılarını değerlendirmede kriter olarak kullanırlar (Ames, 1992; Grant ve Dweck, 2003). Sonuç olarak bu üç farklı hedef yönelimi öğrencilerin sınıf içi davranışlarını, görevlere yaklaşımını ve kendilerini değerlendirme şekillerini etkiler.

Öğrencilerin hedef yönelimlerini şekillendiren en önemli unsur okulun genel eğitim politikası ve sınıfta öğretmenin öğrenmeye ve etkinliklere yaklaşımlarıdır. Okul ve öğretmenin sınıfta oluşturduğu bu genel yaklaşım literatürde hedef yapıları (goal structures) olarak adlandırılmaktadır. Araştırmalarda, öğrencilerin sınıftaki hedef yapılarından etkilendiği, özellikle öğretmenlerin tutum, davranış ve öğrencilerle kurduğu

diyaloglarda verdiği mesajlarla öğrencilerin hedef yönelimlerini şekillendirdiği belirlenmiştir (Ames, 1992; Anderman vd., 2002, s. 198-212; Lau ve Nie, 2008; Maehr ve Zusho, 2009, s. 84; Turner, Meyer, Midgley ve Patrick, 2003; Urdan ve Schoenfelder, 2006). Ayrıca alan uzmanları hedef yapılarının değiştirilebilir, düzenlenebilir olduğunu belirtmektedir (Anderman vd., 2002, 198-212). Buradan hareketle öğrencilerin hedef yönelimlerinin öğretmenlerce değiştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Alanda yapılan ilişkisel, deneysel ve uzun süreli araştırmalarda hedef yönelimleri ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrenme hedef yönelimleri ile başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; performans kaçınma hedef yönelimleri ile başarı arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu açık bir şekilde ortaya konmuştur (Greene ve Miller, 1996; Greene, Miller, Crowson, Duke, ve Akey 2004; Meece ve Holt, 1993; Roeser, Midgely, ve Urdan, 1996). Ancak performans yaklaşma hedef yönelimlerinde çalışmadan çalışmaya farklılıklar görülebilmektedir ve araştırmacılar da performans yaklaşma hedef yönelimlerinin etkileri, teşvik edilebilirliği hâlâ tartışılmaktadır (Grant ve Dweck, 2003).

Genel akademik başarıya ek olarak okuma becerisine yönelik sınırlı sayıda da olsa deneysel ve uzun süreli araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda da öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin metinleri anlamak için daha fazla çaba harcadıkları, metinlerdeki önemli bilgileri bulmaya çalıştıkları ve anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Meece ve Miller, 1999; Miller ve Meece, 1997). Ayrıca yakın dönemde yürütülen ve okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmalarda da hedef yönelimlerinin müdahale edilen yapılardan biri olduğu görülmektedir (Wigfield ve Tonks, 2004, s. 258-259).

Patrick, Ryan ve Pintrich (1999) hedef yönelimlerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreci üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında; kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin öz yeterlilik algılarındaki yükselmeyi yordayabildiğini belirlemişlerdir. Yine aynı çalışmada hem bilişsel stratejilerin hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin kullanımını yordamada kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerde ise aynı etki gözlenmemiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları, daha zorlu görevleri tercih ettikleri, daha etkili stratejileri kullandıkları, zorluklarla karşılaştıklarında daha ısrarcı davrandıkları, daha yaratıcı oldukları, daha fazla gayret gösterdikleri, derse

yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları, çaba göstermeleri hâlinde başarılı olacaklarına inandıkları belirlenmiştir (Ames ve Archer, Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Kaplan ve Midgley, 1997; Lemos, 1999; McWhaw ve Abrami, 2001; Miller, Grene Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996; Pintrich, 2000a; Pintrich ve Garcia, 1991; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Performans hedef yönelimlerinin ise içsel motivasyonu düşürdüğü, performans hedef yönelimli öğrencilerin daha çok yeteneklerini karşılaştırmaya odaklandıkları, yaşadıkları başarısızlıkları yetenekli olmayışlarına atfettikleri, akademik görevlerde bazı hilelere başvurdukları belirlenmiştir (Ames vd., 1999; Anderman, Griesinger ve Westerfield, 1998; Elliot ve Harackiewicz, 1996; McWhaw ve Abrami, 2001; Miller vd., 1996; Rawsthorne ve Elliot, 1999; Wolters vd., 1996). Genel olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyle ilgili literatür incelendiğinde de öğrenme hedef yönelimlerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Boekearts ve Corno, 2005, Paris ve Paris, 2001; Patrick vd., 1999, Perry vd., 2002; Pintrich ve De Groot, 1990). Bu sebeple öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerde hedef yönelimlerinin dikkate alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2.2.1.1.3. Atıflar

Bir motivasyon yapısı olarak atıflar, yaşanan başarı ya da başarısızlığın bir sebebe bağlanması olarak değerlendirilebilir (Weiner, 2004, s. 15). Atıf teorisi ilk olarak 1950'li yıllarda Heider tarafından geliştirilmiş, daha sonra Jones ve Davis 1965'te, Klley de 1967'de yayınladıkları çalışmalarıyla teorinin gelişimine katkıda bulunmuştur (Schunk, 2008; Graham ve Williams, 2009). Son olarak Weiner (1979, 2000, 2004, s. 13-29) atıf teorisini yeniden işlemiş ve detaylandırmıştır. Weiner'in teorisinde hem atıfların özellikleri hem de belirli atıfların bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları ayrıntılarıyla açıklanmıştır (Graham ve Williams, 2009). Mevcut çalışmada da Weiner'in teorisi esas alınmıştır.

Weiner (2000), bireylerin başarı yahut başarısızlıktan hemen sonra mutluluk veya mutsuzluk gibi zihinsel süreçlerin etkisinin olmadığı kısa süreli duygusal tepkiler verdiğini, bunu takiben "Neden?" sorusu üzerinde düşünmeye başladığını ve sorunun genellikle beklenmeyen başarısızlıklarda daha da önem kazandığını ifade etmektedir. Bu sorunun cevabı ise geçmişteki başarı ve başarısızlıklar, sosyal kurallar, diğer insanların gösterdiği performans gibi pek çok değişkenin etkisiyle şekillenmektedir. Örneğin

geçmişte tekrar eden başarısızlıklar söz konusuysa yahut herkes başarılı olurken birey başarısız olmuşsa başarısızlığın zekâ ve/veya yeteneğe atfedilmesi ihtimali oldukça yüksektir. Yapılan araştırmalarda akademik başarı ve başarısızlıkların atfedildiği sebepler ruh hâli, beceri, bilgi, şans, efor, yetenek, alınan yardım, görevin zorluğu/kolaylığı, kullanılan strateji, bir işe karşı eğilim (Chandler ve Spies, 1984; Perry ve VandeKamp, 2000; Weiner, 2004, s., 17) gibi sayıca oldukça fazla olmakla beraber bunların arasından çoğunlukla zekâ/yetenek, görevin zorluğu veya kolaylığı, şans, strateji kullanımı ve efor üzerine odaklanılmış olduğu görülmektedir (Brown ve Weiner, 1984; Pintrich ve Blumenfeld, 1985; Perry, 1998; Whitley ve Frieze, 1985; Wigfield, 1988; Wolf ve Savickas, 1985). Atıfların motivasyonel sonuçları, yani bireyin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini nasıl etkilediği, üç özelliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu üç özelliği Weiner (2004, s. 17-19) atıfta bulunulan sebebin kaynağı (bireyin kendisi - dış faktörler), kontrol edilebilirliği (kontrol edilebilir - kontrol edilemez) ve durağanlığı (durağan - değişken) olarak ifade etmektedir.

Başarı ya da başarısızlığa sebep olan faktörler bazen bireyin kendisinden kaynaklanabildiği gibi bazen de birey dışında bir değişkenden kaynaklanabilmektedir.. Örneğin yetenek, zekâ doğrudan bireyle ilgilidir. Bununla birlikte çalışma sırasında yeterince efor harcayıp harcamama yahut stratejiyi etkili bir şekilde kullanıp kullanmama da yine bireyin inisiyatifinde olduğu için bireyle ilgili kabul edilmektedir. Diğer taraftan şans, üzerinde çalıştığı görevin kolay veya zor olması bireyin dışındaki değişkenlerdir. Başarı veya başarısızlığa sebep olan değişkenlerin bazıları bireyin kontrolü altında olan değişkenlerken bazıları bireyin iradesi ile kontrol altına alamadığı değişkenlerdir. Örneğin zekâ ve şans bireyin iradesi ile kontrol edebileceği değişkenler değildir. Ancak stratejinin etkili kullanımı yahut harcanan efor bireyin kontrolü altında olan değişkenlerdir. Durağanlık açısından sebeplere bakıldığında bazı sebeplerin durağan yani zamana bağlı olarak değişmeyen faktörler olduğu bazılarının ise zaman içinde değişiklik gösterebildiği görülmektedir. Örneğin zekâ ve yetenek değişmeyen faktörlerken harcanan efor, stratejinin etkili kullanım durumu veya şans çalışmadan çalışmaya değişkenlik gösterebilmektedir. Weiner (2000; 2004, s. 18-19; 2005, s. 76-77) atıfta bulunulan her bir sebebin bu üç özelliğe göre sınıflandığını dile getirmektedir. Örneğin zekâ, içsel (bireyin kendinden kaynaklanan), kontrol edilemeyen ve durağan bir sebepken; efor, içsel, kontrol edilebilir ve durağan olmayan bir sebeptir. Şans dışsal (kaynağı birey olmayan), kontrol edilemez ve değişken bir sebepken; görev dışsal, kontrol edilemez ve değişebilen bir sebeptir.Atıflar bu

üç özelliğe bağlı olarak bireyin utanç, gurur, suçluluk, acıma vb. duygular yaşamasına sebep olmakta (duygusal sonuç); gelecekte yapılacak benzer işlerle ilgili sonuç beklentilerini şekillendirmekte (bilişsel sonuç); bunlar da davranışın tekrar edilmesi ve sürdürülmesini (davranışsal sonuç) etkilemektedir (Brown ve Weiner, 1984; Alderman, 2004, 27-32; Weiner, 2000, 2005, s. 78-79).

Literatürde atıfların cinsiyete, etnik kökene, dâhil olunan sosyal sınıfa, yaşa, sınıf düzeyine, sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen ile kurulan etkileşime, sınıfa hâkim olan hedef yapılarına -rekabetçi veya birey odaklı olup olmama-, bireyin başarı ve başarısızlık açısından kendini yahut bir başkasının başarısını değerlendirme durumuna göre değişiklik gösterdiği ifade edilmektedir (Graham ve Long, 1986; Pintrich ve Blumenfeld, 1985; Wigfield, 1998; Whitehead, Anderson ve Mitchell, 1987). Diğer taraftan atıfların da Weiner'in (2000, 2005, s.73-84) teorik olarak ifade ettiği duygu, düşünce ve davranışlar üzerindeki etkileri, uygulamalı olarak çalışmalarda incelenmiştir (Bandalos, Yates ve Thorndike-Christ, 1995; Brown ve Weiner, 1984; Platt, 1988; Zaleski, 1988). Ayrıca okuma başarısı ve atıflar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yürütülmüştür. Law (2009) zekâ ve yeteneğe yapılan atıflarla okuduğunu anlama düzeyi arasında; Wagner, Spratt, Gal ve Paris (1989) de içsel kaynaklı atıflarla okuma performansı arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Atıfların, öğrencilere verilen geri bildirimlerle yönlendirilebildiği tespit edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda öğrencilerin, başarı yada başarısızlık yaşadıkları durumlarda öğretmenleri tarafından verilen geri bildirimlerden etkilendiği belirlenmiştir (Craven, Marsh ve Debus, 1991; Perry ve Penner, 1990; Schunk, 1983, 1984b). Daha sonra atıfları yönlendirmek ve bu yolla atıfların ilişkili olduğu öz yeterlilik algılarını ve akademik başarıyı etkilemek üzere geri bildirimlerin sistematik olarak kullanıldığı programların geliştirildiği görülmüştür (Haynes, Perry, Stupnisky ve Daniels, 2009, 234-263; Perry ve Penner, 1990).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme açısından bakıldığında atıfların öz yeterlilik algıları, öz kavram ve sonuç beklentileri gibi çeşitli motivasyon yapılarıyla etkileşim içinde olduğu görülmektedir (Craven vd., 1991; Platt, 1988; Schunk, 1983,1984b). Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinin farklı safhalarında (strateji seçimi, hedef belirleme vb.) atıfların etkili olduğu bilinmektedir (Schunk, 2008). Bundan dolayı, hem bireyin motivasyonunun düşmemesi hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinin farklı safhalarında alınacak kararların sağlıklı olabilmesi için bireyden beklenen, başarı ve

başarısızlığını kontrol edebileceği, durağan olmayan faktörlere atfetmesidir (Perry, 1998; Schunk, 2008). Yani birey herhangi bir başarısızlık yaşadığında bunu kullandığı strateji, az efor sarf etmesi gibi kendi kontrolü altında olan ve gerektiğinde değiştirebildiği faktörlere atfetmesi beklenir. Bu gibi durumlarda, probleme sebep olan değişkenin düzeltilmesi hâlinde öğrenmeye yönelik çalışmaların devam edeceği ve gelecekteki çalışmaların mevcut başarısızlıktan etkilenmeyeceği düşünülmektedir. Ayrıca bireyin kendisi ile ilgili algılamaları zarar görmeyeceği için diğer motivasyon yapıları da durumdan olumsuz etkilenmez. Eğer birey başarısızlığı, kendi kapasitesi, becerileri, yetenekleri, karakteri gibi kontrol edemediği ve benlik algısını zayıflatan, öz güvenini düşüren değişkenlere atfederse ileride benzer bir çalışmanın yapılması mümkün olmadığı gibi diğer motivasyon yapıları da durumdan olumsuz etkilenecektir (Schunk, 2008). Bu da genel olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme açısından istenmeyen bir durumdur.

2.2.1.1.4. İlgiler

İlgiler, literatürde psikolojik bir durum yahut kişisel eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Hidi, 2000, s. 311; Krapp, 1999). Bir nesne, konu ya da olayla ilişkili bu psikolojik durum yahut kişisel eğilim; söz konusu nesne, konu ya da olayla meşgul olma isteği, bu meşguliyet sırasında dikkati daha uzun süreli muhafaza etme ve yine bu meşguliyet sırasında zihinsel becerileri daha fazla ve etkili bir şekilde kullanma şeklinde kendini göstermektedir (Renninger ve Hidi, 2002, s. 174; Hidi, 2000, s. 311). İlgileri diğer motivasyon yapılarından ayıran en önemli özellik doğrudan bir nesneye veya konuyla ilişkili olmalarıdır (Krapp, 1999).

İlgiler kimi araştırmacılar tarafından bilişsel bir yapı olarak ele alınmakta (Zimmerman, 2002), kimi araştırmacılar ise ilgilerin bir duygu olduğunu öne sürmektedir (Izard, 1977; Panksepp, 2000, s. 137-138; Silvia, 2001). Bazı araştırmacılar ise ilgilerin hem duygusal hem de bilişsel bileşenleri barındırdığını dile getirmektedir (Hidi ve Ainley, 2008, s. 77-78; Krapp, 1999). Hidi (2006) bir anlık psikolojik tepkiler olarak ele alınması hâlinde ilgilerin duygu olarak nitelenebileceğini; ancak ilgilerin gelişim ve değişim gösterdiğini ve bu süreçte hem duygusal hem de bilişsel özelliklerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Hatta duygusal ve bilişsel bileşenlerin başlangıçta eşit düzeyde ağırlığa sahip olmakla beraber, ilgiler gelişim gösterdikçe bilişsel bileşenlerin daha ağır bastığı da ifade edilmektedir (Hidi ve Ainley 2008, s. 79; Krapp, 2002). Bu açıdan bakıldığında ilgilerin her iki tür bileşeni de barındırdığını söylemek mümkündür.

Araştırmalarda temel olarak iki tür ilgiden bahsedilmektedir: Durumsal ilgiler ve kişisel ilgiler (Ainley, Hillman ve Hidi, 2002; Hidi, 2000, s. 312-315, 2006; Krapp, 2002; Mitchell, 1993; Renninger ve Hidi, 2002, s. 174; Schiefele, 2009, s. 197-198; Silvia, 2005). Durumsal ilgiler ortamda bulunan belirli bir nesnenin ya da olayın sebep olduğu, kısa süreli ve çevresel koşulların harekete geçirmesiyle ortaya çıkan psikolojik durumdur (Hidi ve Renninger, 2006; Krapp, 2002; Schraw, Bruning ve Svoboda, 1995; Schraw ve Lehman, 2001). Durumsal ilgilerde kısa süreli olmak üzere özel çaba gerektirmeyen bir dikkat yoğunlaşması, merak, bazı durumlarda hoşlanma gibi duygular ve zihinsel fonksiyonlarda artış söz konusu olur (Schiefele, 2009, s. 198). Durumsal ilgilerin iki şekilde ortaya çıkması mümkündür. İlkinde yukarıda ifade edildiği gibi belirli bir nesne veya olay, bir anda dikkat çekmek suretiyle durumsal ilginin oluşmasına sebep olur, ikicisinde ise bir uyaranın etkisiyle var olan bir kişisel ilgi tetiklenir ve anlık olarak harekete geçirilir (Krapp, 2002; Schiefele, 2009, s. 198).

İlgilerin ortaya çıkışı ve geliştirilmesiyle ilgilenen araştırmacılar durumsal ilgileri de kendi içinde ikiye ayırmaktadır. Bunlar tetiklenmiş (triggered) durumsal ilgiler ve sürdürülen durumsal ilgilerdir (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000; Hidi ve Renninger, 2006). Tetiklenmiş durumsal ilgiler çevreden gelen uyarıcıların (örneğin bir oyun, bir kitabın okuyucuya ilginç gelen bir özelliği, bilgisayar vb.) etkisiyle dikkatin belirli nesne ya da duruma kısa süreli olarak yoğunlaşması şeklinde ortaya çıkar (Hidi ve Renninger, 2006). Sürdürülen durumsal ilgiler, tetiklenmiş durumsal ilgiyi takip eden, görece daha uzun süreli bir dikkat yoğunlaşması ve olarak ifade edilebilir (Hidi ve Renninger, 2006). Hem tetiklenmiş hem de sürdürülen durumsal ilgiler genel olarak çevresel uyarıcılar tarafından desteklenir, kişisel ilgiler gibi kalıcı ve çok uzun süreli değildirler. Esasen durumsal ilgilerin iki alt türü arasındaki en önemli fark dikkatin yoğunlaşma süresidir denebilir.

Kişisel ilgiler ise belirli bir nesne yahut konuya karşı daha uzun süreli, nispeten daha durağan bir eğilim olarak ifade edilebilir (Renninger, 2000). Kişisel ilgilerde hem olumlu duygular hem değer hem de bilgi birikimi görülür (Hidi ve Renninger, 2006 Krapp, 1999). Yani ilgilenilen nesne ya da konuya karşı -zaman içinde tekrar eden meşguliyetler sayesinde- olumlu duygular oluşur. Birey ilgilendiği nesne veya konuya artık değer vermeye başlar. Bunun yanında yine bu meşguliyet sayesinde ilgilendiği içerikle ilgili belirli düzeyde bilgi birikimi elde etmiş olur. Bu noktadan sonra birey ilgi duyduğu nesne veya konuyla meşgul olabilmek için fırsatlar arar, süreç boyunca karşılaştığı zorluklara

karşı daha fazla direnç gösterir, meşguliyet sırasında elde ettiği bilgi ve tecrübeye daha fazla değer verir (Renninger, 2000).

Araştırmacılar kişisel ilgileri de kendi içinde gelişmekte olan kişisel ilgiler ve iyi gelişmiş kişisel ilgiler olmak üzere ikiye ayırmaktadır: Gelişmekte olan kişisel ilgiler belirli bir içerikle tekrar tekrar meşgul olmayı isteme eğiliminin başlangıç safhası olarak tanımlanmaktadır (Hidi ve Renninger, 2006). Bu safhayla beraber ilgi duyulan içeriğin farklı boyutlarına yönelik merak oluşmaya başlar ve bu merak ilgi duyulan içeriğe bireyi yönlendirir. Ayrıca bu safhadan itibaren çevresel uyarıcılardan çok içten gelen bir istek söz konusu olur (Hidi ve Renninger, 2006).

İyi gelişmiş kişisel ilgiler ise belirli bir içeriğe yönelik daha fazla olumlu duygu ve değer ile bu içeriğe dair daha fazla bilgi birikimini kapsayan en üst düzeydeki ilgilerdir (Renninger, 2000). Bu safhada ilgiler çevreden gelen uyarıcılardan destek alsa da önemli ölçüde içten gelen bir istek söz konusudur (Hidi ve Renninger, 2006; Renninger, 2000).

İlgilerin gelişimi ile ilgili dört basamaklı bir model ortaya koyan Hidi ve Renninger (2006) başlangıçta ilgilerin tetiklenmiş durumsal ilgi olarak ortaya çıktığını, uygun koşullar altında iyi gelişmiş kişisel ilgi düzeyine kadar basamak basamak yükseldiğini belirtmektedirler. Okullarda ilgilerin geliştirilmesi istendiğinde, var olan kişisel ilgilerden hareket etmenin etkili olduğu pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Hidi,1990; Krapp, 1999; Renninger ve Hidi, 2002, s. 175-187; Schiefele, 2009, s. 206-209). Özellikle durumsal ilgilerin gelişiminde çevresel destek -özellikle öğretmenin vereceği destek- önemli bir rol üstlenmektedir (Bergin, 1999; Schraw vd., 2001, Stipek, 2002, s. 312-314). Öğretmenlerin tetiklenmiş durumsal ilgileri oluşturma aşamasında öğrencilerde merak uyandıracak materyal ve malzemeleri kullanmaları oldukça önemli görülmekte; devamında, oluşan tetiklenmiş ilginin sürdürülen ilgiye dönüşmesi için öğrencilere gündelik hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri anlamlı görevler sunulması ve onların etkin katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Mitchell, 1992; Stipek, 2002, s. 314).

İlgilerin akademik davranışlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Yapılan araştırmalarda ilgilerin dikkat süresini, öğrenmenin niteliğini, strateji seçimlerini, belirlenen hedefleri, üzerinde çalışılacak görevin seçimini, zorluklarla karşılaşıldığında gösterilecek ısrarı ve pozitif duyguları etkilediği belirlenmiştir (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Ainley, Hillman ve Hidi, 2002; Alexander ve Murphy,1998; Harackiewicz vd., 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot, 2002; Harackiewicz,

Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia ve Tauer, 2008; Harp ve Mayer, 1997; Hidi, 1990, 2006; Krapp, 1999; Renninger ve Wozniak, 1985; Schiefele, 1991; Silvia, 2001). Bu etkinin en çok incelendiği alanlardan birisi de okumadır. Hatta okuma eğitimi alanında yapılan araştırmalarda özel olarak metin temelli ilgiler (text based interest) kavramının kullanıldığı ve bu tür ilgilerin durumsal ilgi kabul edildiği görülmektedir (Guthrie vd., 1996; Krapp, 2002). Okuma ve ilgiler hakkında yapılan çalışmaların bir bölümü öğrencilerde durumsal ilgileri oluşturabilecek metin özelliklerini belirlemeye odaklanmıştır. Şaşırtıcılık, gizem, tutarlılık, somutluk, canlılık, kolay anlaşılırlık ve ilgi çekebilecek nitelikteki konu ve temalar sahip olma, metne eşlik eden görseler gibi özellikler öğrencilerde tetiklenmiş durumsal ilgi oluşturmada etkili bulunmuştur (detaylı bilgi için bkz: Hidi, 2001; Schraw, Bruning ve Svoboda, 1995). Bazı araştırmalardaysa ilgilerin okuduğunu anlama ve hatırlamaya etkisi incelenmiş, hem durumsal ilgilerin hem de kişisel ilgilerin anlama ve hatırlama üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Harp ve Mayer, 1997; McDaniel, Waddill, Finstad ve Bourg, 2000; Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Schiefele, 1991, 1996; Schiefele ve Krapp, 1996; Spooren, Mulder ve Hoeken, 1998).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme açısından bakıldığında iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir (Hidi ve Ainley, 2008, s. 84-85). Araştırmacıların bir kısmı öz düzenlemeyi kişisel ilgilerin gelişiminin bir parçası olarak görmektedir (Hidi ve Renninger 2006; Renninger, 2000). Bu yaklaşım ilgilerin çevre ile etkileşim yoluyla geliştiğini, bundan dolayı "her ne kadar kaynak insanın kendisi olsa bile ilgi gelişiminde diğer insanların, çevresel koşulların ve bireyin öz düzenleme yapma gibi kendi gayretinin ilgi gelişiminde etkili olduğunu" (Hidi ve Renninger 2006: 112) ifade etmektedir. Burada ifade edilen öz düzenleme süreci tam manasıyla öz düzenlemeye dayalı öğrenme olmamakla beraber bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını kontrol etmesini kapsamaktadır. İkinci gruptaki araştırmacılar ise ilgileri, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gelişimini ve zaman içinde korunmasını sağlayan bir motivasyon yapısı olduğunu ifade etmektedir (Pintrich ve Zusho, 2002; Sansone ve Smith, 2000; Zimmerman, 2002). Nitekim daha önce de ifade edildiği üzere ilgilerin hem öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin motivasyonel bileşenleriyle hem de strateji kullanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Harackiewicz vd. 2000, 2002, 2008; Hidi, 2000, s. 322-326; Krapp, 2005; McWhaw ve Abrami, 2001; Schiefele, 1991; Sorić ve Palekčić, 2009: Sansone ve Smith, 2000). Bu çalışmalardan hareketle ilgilerin öz

düzenlemeye dayalı öğrenme sürecini etkileyen önemli bir motivasyon yapısı olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.1.2. Bilişsel, Üst Bilişsel Stratejiler ve Öz Düzenlemeye Stratejileri

2.2.1.2.1. Bilişsel Stratejiler

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme kapsamında öğrencilerin kullanması beklenen ilk strateji grubu bilişsel stratejilerdir. Araştırmacılar öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi gelişmiş öğrencileri tarif ederken, bu öğrencilerin zor görevleri başarıyla tamamlamak ve hedeflerine ulaşmak için bir veya birkaç bilişsel stratejiyi kullandıklarından bahsetmektedir (Boekaerts, 2002; Hilden ve Pressley, 2007; Pajares, 2002a; Perry vd., 2006; Winne, 1995, 1996; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2005, s. 251-270; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006; Zimmerman, 1989). Buna ek olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde de bilişsel strateji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000a; Zimmerman, 2000a, 15-24; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304). Buradan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullanmaları gerektiği açıkça görülmektedir. Ancak öz düzenlemeye dayalı öğrenmede bütün sorumluluk öğrenciye ait olduğu için, öğrencinin başkalarına bağımlı olmadan stratejileri kullanması gerekmektedir. Yani öğrenciler çalışma öncesinde kendi hedeflerini belirleyip bu hedeflere en uygun stratejileri yine kendileri seçmeli ve bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan kullanmalıdır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000, s. 423). Buradan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenmede ifade edilen strateji kullanımının "bağımsız strateji kullanımı" olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Okuma eğitiminde bilişsel stratejilerin "okuma stratejileri" ya da "anlama stratejileri" şeklinde kaynaklarda yer aldığı görülmektedir (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 38-46; Guthrie ve Tabaoda, 2004, s. 87-112; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 77-202; Morgan vd., 2009, s. 28-124; Paris vd., 1991, s. 609-640; Pressley, 2000, s. 554-556; Tankersley, 2005, s. 132; Zwiers, 2010, s. 31-201). Bu stratejiler okuma sürecinin farklı safhalarında okuyucular tarafından süreci daha verimli hâle getirmek, anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmak, edinilen bilgiyi zihinde daha iyi organize edip daha uzun süre hafızada tutmak için kullanılan stratejilerdir (Harvey ve Goudvis, 2007, s. 16-17). Mevcut çalışmada öğretimi yapılan stratejiler 'ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma',

‘görselleştirme’, ‘soru üretme’, ‘tahmin etme’, ‘bilgileri organize etme’, ‘metin yapılarının analizi’ ve ‘özetleme’dir.

Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma: Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma öğrencinin okumaya başlamadan önce metnin konusu, türü, yazarı vb. ile ilgili bildiklerini, tecrübelerini, önceden okuduğu metinlerdeki bilgileri uzun süreli belleğinden geri getirip okuma boyunca anlamı yapılandırmak, eski bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirmek için kullanmasıdır (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 87). Okuduğunu anlamayla ilgili çalışmalar ön bilgilerin okuyucunun dikkat ve ilgi düzeyini etkilediğini ve anlamın yapılandırılmasında temel teşkil ettiğini göstermektedir (Alexander ve Fox, 2013, s. 12-13). Öğrenciler çok farklı türden bilgi ve tecrübelerle okuma ortamına gelmekte, ancak bu bilgi ve tecrübeler etkili bir şekilde kullanılmadığında okuma ve anlamın yapılandırılması sürecine gerektiği kadar katkı sağlayamamaktadır. Öğrencilerin ön bilgilerinden yeterince istifade edebilmesi için metinle kendileri arasında (hatıraları, duyguları, tecrübeleri, yazar, tür veya konuyla ilgili bildikleri vb.); metinle başka bir metin arasında (daha evvelce okunan, görülen, işitilen bir metin) veya metinle gerçek yaşam (hâlihazırda çevresinde olanlar) arasında bağlantı kurması gerekmektedir (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 39). Bu strateji kapsamında öğrenciler farklı etkinlikler vasıtasıyla (etkinlikler hakkında detaylı bilgi için bkz. Özbay, 2009b; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 77-202; Zwiers, 2010, s. 3-201) ön bilgilerini hareket geçirir ve okuma boyunca kullanır.

Görselleştirme (zihinsel imajlar oluşturma): Görselleştirme stratejisi öğrencinin metinde anlatılanlarla ilgili zihninde resimler oluşturması, bazen de bunları bir kâğıt üzerine aktarması şeklinde kullanılan bir stratejidir (Harvey ve Goudvis, 2007, s. 130). Strateji roman gibi çok uzun metinleri okurken kullanılırken genelde zihinsel resimler oluşturulur. Kısa metinlerde ise kalem kâğıt kullanılması daha etkili olmaktadır. Görselleştirme sadece bir şeyler okurken değil, yeni bilgilerin somutlaştırılmasını gerektiren her türlü etkinlikte (mesela bir yol tarifi gibi) veya geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilebilecek uyaranlarla karşılaşıldığında (bir müzik dinlerken geçmişte yaşanan bir olayın hatırlanması) zihnin kendiliğinden yaptığı bir işlemdir (Dorn ve Soffos, 2005, s. 10-11). Bu işlem alınan mesajın somutlaştırılmasını veya uyarıcının oluşturduğu etkinin daha derinden hissedilmesini sağlamaktadır. Aynı etkinin okuma sırasında da ortaya çıkması mümkündür ve bu amaçla görselleştirme stratejisi bilinçli olarak okuyucu tarafından kullanılmaktadır.

Görseller okunan metinde anlatılanların özelliğine göre bir kavramı, bir durumu veya olay akışını yansıtacak şekilde olabilir. Önemli olan metnin genelini yansıtacak nitelikte, detaylı

ve en az birkaç görselin çizilmesidir. Metnin sadece bir bölümünde anlatılanları yansıtan görseller anlamın yapılandırılmasına beklenen düzeyde katkı sağlayamaz. Stratejini öğretimi sırasında buna dikkat etmek gerekmektedir.

Soru sorma (üretme): Öğrencinin metni daha iyi anlamak ya da metni okuma sebebi olan belirli bilgileri açığa çıkarmak için okuma öncesinde ve okuma sırasında çeşitli sorular üretmesi ve bunlara cevaplar aramasıdır (Gutrie ve Taboada, 2004, s. 93). Soru sorma ve bu sorulara cevap arama stratejisinin anlamayı geliştirdiği ve öğrenilenlerin daha uzun süreler hatırlanmasını sağladığı belirtilmektedir (Sprenger, 2005, s.48-58). Soru sorma etkinliği eskiden beri kullanılan, hatta sınıflarda en çok kullanılan etkinliklerden biridir. Ancak burada önemli olan sorunun başkaları tarafından değil öğrencinin kendisi tarafından hazırlanmasıdır. Öğrencilerin kendi kendilerine "…'yı merak ediyorum, acaba ne olabilir?", "Neden…?", "Eğer/Ya…?", "... ne anlama geliyor?", "… mantıklı mı/ anlamlı mı?" gibi farklı türlerden sorular sorarak okuma sürecini ve kendi dikkatlerini yönlendirmesi gerekir (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 41). Öğrenciler eğer üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek sorular sorabilirse, bu strateji belki de kullanılabilecek en etkili strateji hâline gelebilir. Bu strateji kapsamında öğrencilere metinle ilgili soruların -özellikle üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren soruların- nasıl üretileceği, bu sorulara nasıl cevap aranacağı öğretilir.

Tahmin etme: Tahmin etme stratejisi en basit düzeyde ele alındığında öğrencilerin metnin görselinden veya metindeki çeşitli ipuçlarından hareketle ilerleyen bölümlerde neler olacağına veya ne tür bilgiler verileceğine dair tahminlerde bulunmasıdır. Stratejinin etkili kullanımı ise tahminlerde sadece metnin sunduğu ipuçlarını değil, aynı zamanda ön bilgileri ve hatta daha önce okunan metinlerde geçen bilgileri kullanmayı gerektirir (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 41). Stratejinin kullanımı ya metin okunmaya başlanmadan önce ya da metnin belirli bir bölümü okunduktan sonra ilerleyen bölümlerde neler olacağına dair öğrencilerin tahminde bulunmasını kapsar. Daha sonra öğrenciler metnin kalanını kendi tahminlerinin doğru olup olmadığını anlamak için okurlar, tahminlerinin ne kadar anlatılanlarla örtüştüğünü belirlerler.

Bilgileri organize etme: Bilgileri organize etme stratejisi, metindeki önemli bilgileri veya olayları belirleyip, çeşitli organizasyon şemaları (grafikler, tablolar, şekiller, şemalar, kavram haritaları vb.) eşliğinde bunları kağıt üstüne dökmeyi kapsamaktadır (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 98). Bu strateji kavramlar arasındaki ilişkilerin yahut olay sıralamasının daha yalın ve mantıklı bir şekilde sunumunu sağladığı için hem anlamayı hem de

hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca strateji etkili bir şekilde kullanıldığında önemli bilgilerin tümü ve aralarındaki ilişki ortaya çıktığı için metnin özetini çıkarmak, metinle ilgili sözlü sunum yapmak da kolaylaşmaktadır.

Metin yapılarının analizi: Metin yapılarının analizi stratejisi özellikle ilkokulun son yıllarıyla ortaokul ve lise çağlarında önem kazanmaktadır. Zira ilk yıllarda ağırlıklı olarak tahkiyeli metinler kullanılmakta ve bu tür metinler de yapısal olarak birbirine benzemektedir. Ancak ilerleyen yıllarda bilgilendirici metinlerin kullanım oranı artmaktadır ve bu metinlerde farklı bilgi sunum yapıları (açıklayıcı, sıralı/kronolojik, sebep-sonuç, problem-çözüm vb.) kullanılmaktadır (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 87-88). Metinlerin bilgi sunum yapıları, yazarın bilgileri nasıl organize ettiği ve nasıl sunduğu konusunda öğrenciye ipucu verir (Buehl, 2009, s. 22). Buna ek olarak her bir yapı sunulan bilgilerin belirli bir mantıkla ilişkilendirilmesini gerektirdiği için, bu mantık ilişkisini fark eden öğrencilerin anlamı yapılandırmasını kolaylaşmaktadır (Williams, 2007, s. 199-219). Ayrıca bu yapıların belirlenmesi bilgileri organize etmede de kolaylık sağlamaktadır. Bu strateji kapsamında öğrencilere karşılaşabilecekleri metin yapıları, bu yapıları nasıl fark edecekleri öğretilmektedir.

Özetleme: Özetleme öğrencinin metnin bütününü okuyup bitirdikten sonra onun bütün önemli bilgileri ihtiva edecek şekilde kısa bir sunumunu hazırlamasıdır (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 94). Özetleme stratejisinin kullanımı sırasında metindeki önemli bilgilerin veya olayların metinde sunulduğu şekliyle (olay sırası veya kavramlar arası bağlantılar açısından) sunulması, önemsiz detaylardan arındırılması ve ana fikrin net olarak ifade edilmesi önemlidir. Bu nitelikteki bir özet metnin anlaşıldığının en iyi göstergelerinden biridir. Öğrencilere stratejinin öğretimi sırasında iyi bir özetin yukarıda verilen özellikleri taşıması gerektiği açıklanır. Ayrıca öğrenciler bilgileri organize etme stratejisini kullanmışlarsa, tespit ettikleri önemli bilgilerin özete yerleştirilmesi işlerini kolaylaştırabilmektedir. Bu şekilde farklı stratejiler yoluyla elde edilen bilgilerin özetleme sırasında kullanımına dikkat çekilmesi de faydalı olmaktadır. Zira iyi okuyucular önemli bilgileri belirleyerek metnin özetini daha metni okurken çıkarmaya başlarlar (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 94-95).

2.2.1.2.2. Üst Bilişsel Stratejiler

Alanındaki araştırmacıların hemen hemen tamamı, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerin belirli hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejilerin

seçildiğini, sürecin hedefler doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğinin izlendiğini ve süreç sonunda elde edilen sonuçların değerlendirildiği ifade etmektedir (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Boekaerts, 1995, 1997, 1999; Boekaerts, ve Corno, 2005; Butler, 2002, 2003; Butler ve Cartier, 2004; Eilam ve Aharon, 2003; Gaskill ve Woolfolk Hoy 2002, s. 94; Newman, 2008; Perry vd., 2004, 2007; Schunk, 2008; Winne, 1996a,b; Zimmerman 1990, 2000, 2002). Nitekim öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin tamamında üst bilişsel strateji kullanımının sürecin önemli bir parçası olduğu görülmektedir (Butler vd., 2011; Pintrich, 2000b, s. 452-472; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Zimmerman, 1989). Bilişsel stratejiler bireyin hedeflerine ulaşmasını ve süreci ilerletmesini, yani bir konuyu öğrenmesini veya bir görevi yerine getirmesini sağlarken üst bilişsel stratejiler süreci planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini sağlamaktadır (Gourgey, 1998; Pintrich, 2000b, s. 452-472). Nitekim Zimmerman (1990) öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerin üst bilişsel olarak süreci planladığını, hedefler belirlediğini, bunları organize ettiğini, izlediğini ve değerlendirdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde üst bilişsel stratejilerin izleme ve kontrol olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir (Cary ve Reder, 2002, s. 64; Koriat ve Shitzer-Reichard, 2002, s.1).

Üst bilişsel izleme: Üst bilişsel izleme süreç boyunca ve sürecin sonunda hedefler doğrultusunda oluşturulan kriterleri kullanarak sürecin hedefler doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini, öğrenmenin gerçekleşmesi (okumada anlamın yapılandırılması) sürecinde bir sorun olup olmadığını sorgulamayı kapsamaktadır (Harvey ve Goudvis, 2007, s. 77-78; Koriat, 1997; Thiede, Griffin, Wiley ve Redford, 2009, s. 85; Zwiers, 2010, s. 173-201). Yani izleme sadece anlamın yapılandırılması sürecini değil, aynı zamanda okuma öncesinde belirlenmiş olan diğer özel hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını da kontrol etmeyi kapsamaktadır.

Üst bilişsel izleme stratejisi adeta öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinin kalbi niteliğindedir. Bu strateji hem bazı üst bilişsel kontrol stratejilerinin hem de öz düzenleme stratejilerinin kullanımında hareket noktasıdır. Üst bilişsel kontrol stratejilerinden değerlendirme, izleme ile toplanan verileri kullanır. Ayrıca bu çalışmaya dâhil edilen öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin tamamı izlemeyle belirlenen hataların giderilmesi için kullanılmaktadır. Daha sonra karşılaşılan problemi çözmek için başvurulan stratejilerin sorunu ortadan kaldırıp kaldırmadığı, öğrenmenin gerçekleşmesine katkı

sağlayıp sağlamadığı yine izleme ile doğrulanmaktadır (Karpicke, 2009; Schwartz ve Perfect, 2004, Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304).

Üst bilişsel kontrol stratejilerinden çalışmaya dâhil edilenler ise hedef belirleme, bilişsel strateji seçimi ve öz değerlendirmedir.

Hedef Belirleme: Hedef belirleme bir öğrenme etkinliği ya da yapılan bir işin sonunda elde edilmesi beklenen belirli bir sonuca karar vermek (Locke ve Latham, 2006) yahut en kısa ifadesiyle bir kişinin başarmaya çalıştığı şey (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde hedefler farklı açılardan ele alınıp işlenmiştir: Yakın ve uzak hedefler (Bandura, 1986, s. 336), öğrenme ve performans hedefleri (Dweck ve Leggett, 1988), sosyal hedefler (Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Wentzel, 1994; 2002, s. 221-246) ve Hedef Belirleme Teorisi (Latham ve Locke, 1979; Locke ve Latham, 2006). Hedef belirleme, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede süreci yönlendiren stratejidir. Çünkü belirlenen hedefler hem strateji seçimlerini etkiler hem izleme ve süreç sonunda yapılacak öz değerlendirme için kriterleri şekillendirir hem de öğreneni motive eder (Bandura ve Cervone, 1983; Boekaerts ve Niemivirta, 2000, s. 431-439; Latham ve Locke, 1979; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Zimmerman, 2008; Zimmerman, Bandura ve Martinez Ponz, 1992). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme açısından hedeflerin ulaşılabilirliği, değerli olması, belirli bir efor sarf etmeyi gerektirmesi önemlidir (Schunk, 1990, 2003; Zimmerman 2008; Zimmerman, Bandura ve Martinez Ponz, 1992).

Bilişsel Strateji Seçimi: Zimmerman (2000a, s. 17) tarafından "Startejik planlama" diye de adlandırılan bu süreç öğrenme hedeflerine ulaşmak için zamanın düzenlenip uygun bilişsel stratejilerin seçilmesini kapsar. Planlama sırasında öğrenenlerden kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri, zaman ve diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak hedefe ulaşmak için en uygun stratejileri seçmeleri beklenir (Perry vd., 2006; Winne, 2001, s. 167; Zimmerman, 2000a, s. 17). Bir üst bilişsel kontrol stratejisi olarak bilişsel strateji seçimi, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede hedefe ulaşma sürecini doğrudan etkilediği için önemli görülmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerden daha önceki benzer görevlerde kullandıkları stratejileri ve elde ettikleri sonuçları -bu bazen gözlemlenen modellerin elde ettiği sonuçlardan hareketle de yapılabilmektedir- değerlendirip en doğru seçimi yapmaları beklenir (Cary ve Reder, 2002; Karpicke, 2009). Daha sonraki süreçte de üst bilişsel izlemeyle bu seçimlerin doğruluğu kontrol edilir ve gerekirse tekrar yeni seçimler yapılır (Ghatala, Levin, Pressley ve Goodwin,1986; McGivern, Levin, Pressley, ve Ghatala, 1990)

Öz değerlendirme: Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan bireylerin kullandığı en önemli üst bilişsel kontrol stratejilerden biri de öz değerlendirmedir (Perry vd., 2007; Schunk, 2001, s. 141-142; Winne, 1996a; Zimmerman, 1990). Süreç sonunda yapılan bu değerlendirme öz düzenleme süreci ve döngüsel geri bildirim mekanizması açısından oldukça önemlidir. Zira değerlendirme neticesinde hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığına dair varılan nihaî sonuç, süreç boyunca yaşanan tecrübeler ve üst bilişsel izlemenin sağladığı bilgiler değerlendirildikten sonra başarı veya başarısızlıkla ilgili atıflar yapılır (Schunk, 2001, s. 141-142; Weiner, 2000; Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Zimmerman, 2000b, 21-23). Yaşanan başarı ya da başarısızlık kullanılan materyale, stratejilere, şansa, görevin zorluğuna ya da bireyin motivasyonunu etkileyecek şekilde kendi beceri, yetenek ve zekâsına atfedilebilir (Soric, 2009; Weiner, 2004, s. 18-19). Süreç sonunda yapılan öz değerlendirme daha sonra gerçekleştirilecek öğrenme etkinlikleri için bireyin kendini hazırlamasını, çeşitli değişkenler bakımından (motivasyon yapıları, strateji bilgisi, farklı metin türleri ya da öğrenme materyallerinin özelliklerine göre strateji, çevre ve materyal ile ilgili yapılacak uyarlamalar vb.) kendini yeni durumlara hazır hâle getirmesini sağlar (Schunk ve Ertmer, 2000, 641-642; Zimmerman, 2000a, s. 23).

2.2.1.2.3. Öz Düzenleme Stratejileri

Genel olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediği hemen hemen alandaki her çalışmada ifade edilmekle beraber özel olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda başarılı öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini başarısız öğrencilere göre daha fazla kullandığı, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanma düzeyiyle ders notları, genel akademik başarı, hatta öğretmen değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Zimmerman ve Bandura, 1994).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileriyle ilgili literatür tarandığında daha önce de belirtildiği üzere farklı çalışmalarda farklı stratejilerin adının geçtiği görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda üst bilişsel stratejiler de öz düzenlemeye dayalı stratejiler arasında sayılmaktadır. Zimmerman ve Martinez Pons (1986) yaptıkları çalışmada 14 strateji belirlemişlerdir. Bunların bir bölümünü (öz değerlendirme, hedef belirleme, izleme vb.) daha sonraki çalışmalarda bazen öz düzenleme bazen üst bilişsel strateji olarak adlandırılırken, çevresel yapılandırma (öğrenmeyi kolay kılmak için çevresel yeniden

koşulları düzenleme) akrandan, öğretmenden ve yetişkinlerden yardım alma, organize etme ve dönüştürme (eğitim materyallerini yeniden yapılandırma) gibi bazı stratejiler ise sonraki çalışmalarda da yine öz düzenleme stratejileri arasında sayılmıştır (Notaa, Soresia ve Zimmerman, 2004; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988). Bazı araştırmalarda ise adapte edilebilir yardım talebi, stratejileri ayarlama, öz değerlendirme, görevi veya görev yönetimini ayarlama (görevin zorluk düzeyini, kullanılan materyal ve hedefler gibi görevle ilişkili unsurları vb.), görevin ilerleyişini izleme, öğrenmeyi izleme gibi stratejilere yer verildiği görülmektedir (Butler ve Winne, 1995; Butler, 2003; Butler vd. 2011; Perry ve Drummond, 2002). Buradan hareketle daha önce yürütülen araştırmalarda pek çok stratejinin incelendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kadar stratejinin bir arada ele alınması ve öğretilmesi mümkün olmadığından mevcut araştırmada okuma eğitiminde kullanılabilecek çözüme yönelik stratejiler seçilmiştir. Örneğin zamanı planlama hem okuma sırasındaki karşılaşılan bir sorunu çözmeye yönelik strateji değildir hem de öğrencilerin bu stratejiyi kullanmayı pek tercih etmedikleri önceki çalışmalarda tespit edilmiştir (Butler vd., 2011). Aşağıda çalışmada öğretimi yapılan öz düzenleme stratejileri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Adapte Edilebilir Yardım Talebi: Adapte edilebilir yardım talebi bir öz düzenleme stratejisidir (Karabenick, 1998; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Newman, 2008). Diğerlerinden farklı olarak sosyal etkileşime dayalı bir strateji olan adapte edilebilir yardım talebi, bireyin kendi kapasitesini kullanarak çözemediği problemlerde, bilgi ve beceri yönünden daha iyi durumda olan akran, öğretmen veya bir yetişkinden yardım talep etmesi şeklinde tanımlanabilir (Newman 2000). Bir yardım talebinin adapte edilebilir olduğuna karar vermek için; gerçekten yardımın gerekli olması ve alınan yardımla problemin üstesinden gelmenin yollarını öğrenmesi (sorunun doğru cevabını değil) gerekmektedir (Newman 2002). Adapte edilebilir yardım talebi ile ilgili literatür incelendiğinde katı sınıf kurallarının, performans hedef yapılarının, öğrencilerin benlik algılarının (genellikle kendisinin beceriksiz, yeteneksiz ve yeterince zeki olmadığının düşünüleceği kaygısıyla), içinde yaşanılan toplumun kültürünün yardım isteme davranışlarını olumsuz etkilediği, çoğu öğrencinin bu sebeplerden biri yüzünden yardım istemekten kaçındığı (Butler, 1998, 2006, s. 27-32; Butler ve Neuman, 1995; Newman, 2000; Sandoval ve Lee, 2006, s. 153-163; Volet ve Karabenick, 2006, s. 126-138) görülmüştür. Adapte edilebilir yardım talebi kısa vadede öğrencinin meşgul olduğu göreve karşı ilgisinin devamlılığını sağlar, görevin tamamlanmasına katkıda bulunur ve öğrenmeyi

destekler. Uzun vadede ise benzer sorunlarla karşılaşıldığında nasıl çözüleceği öğrenilir ve yapılan işle ilgili beceriler gelişir (Newman 2008). Ayrıca hem kısa hem de uzun vadede psikolojik iyi olma hâlini destekler (Sandoval ve Lee, 2006, s. 152, 165).

Ayarlama (Strateji - Çevre - Görev): Ayarlama stratejisi literatürde adapte etme ve yeni duruma uydurma diye de ifade edilmekte olup, öğrenenlerin üst bilişsel izleme yoluyla tespit ettikleri problemleri çözmek için, problemin sebebine bağlı olarak kullanılan strateji, çevresel koşullar veya üzerinde çalışılan görev gibi çeşitli alanlarda birtakım düzenlemeler yapmalarını kapsamaktadır (Perry ve Winne, 2006, Perry ve Drummond, 2002; Zimmerman, 2000a, s. 1; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Öğrenme sürecinde baş gösteren problemlerin farklı sebepleri olabilmektedir. Bunlardan biri kullanılan stratejilerdir. Her ne kadar çalışmaya başlamadan önce strateji seçimi dikkatli bir şekilde yapılsa da zaman zaman stratejiden istenen verim alınamamaktadır. Bu gibi durumlarda problemin en etkili çözüm yolu kullanılan stratejide değişikliğe gitmektir (Garner, 2009).

Bazı durumlarda ise öğrenme sürecindeki problemin kaynağı çevresel faktörler olabilmektedir. Örneğin, yetersiz veya normalden fazla ısı, ışık; rahatsız edici düzeydeki ses, koku; yapılacak çalışma için gerekli alt yapının olmaması (örneğin bilgisayarla çalışmayı gerektiren bir görevde ortamda bilgisayar olmaması) veya dikkat dağıtıcı uyaranlar yahut göreve alternatif etkinlikler (örneğin televizyon veya oyun oynayan arkadaşlar gibi) bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlarda problemi çözmek için ya ortamdaki öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörü ortadan kaldırmak ya da o ortamı terk ederek görevin sürdürülebileceği başka bir yerde çalışmaya devam etmek yani çevresel koşulları ayarlamak (Notaa, Soresia ve Zimmerman, 2004; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986) gerekmektedir. Hangisi yapılırsa yapılsın yapılan işlem bir başka ifade ile kullanılan strateji ayarlama stratejisi olmaktadır.

Son olarak bazen problemin kaynağı üzerinde çalışılan görevle ilişkili unsurlar, yani kullanılan materyal, görevin zorluk düzeyi veya görev için belirlenen hedefler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda sorun materyalden; örneğin okunan metinden kaynaklanıyorsa öğrencinin okumakta olduğu metni daha iyi anlayabilmek için ek metinler kullanması ya da aynı konuyla ilgili yazılmış tamamen farklı bir metne geçmesi; görevin zorluk düzeyinin kendi seviyesinin yahut yapılabileceğin çok üstünde olmasından kaynaklanıyorsa (örneğin sınıfın en iyi öğrencisine göre tasarlanmış bir görev zayıf öğrenciye zor gelebilir) zorluk düzeyinin seviyeye uygun hâle getirilmesi; hedeflerle görev arasında şartlar değiştiği için uyumsuzluk ortaya çıkmışsa (örneğin verilen zamanda

kısaltılmışsa) hedeflerde düzenleme yapılması gerekebilir (Perry ve Drummond, 2002; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986).

2.2.2. Farklı Kuramların Bakış Açısıyla Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Daha önce de dile getirildiği üzere öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmacılar tarafından farklı kuramların bakış açısıyla ele alınmış, yorumlanmış ve hatta modeller geliştirilmiştir. Aşağıda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin üç farklı kuram tarafından nasıl yorumlandığına yönelik bilgiler sunulmuştur. Bu kuramlar mevcut çalışmada istifade edildiği için seçilmiştir.

2.2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Bandura'ya (1986, s. 454) göre insanoğlunun işlevlerini üç unsurun karşılıklı etkileşimi belirlemektedir. Bunlar bireyin davranışları, kişisel özellikleri ve çevresel faktörlerdir. Bu üç faktör hem birbirinden etkilenir hem de birbirini etkiler. Mesela çevre, bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi davranışı da değiştirebilir. Aynı şekilde bireysel özellikler hem çevreyi hem de davranışı etkileyebilmektedir. Okul ortamında da aynı süreçler devam etmektedir. Her bir öğrenci, öğretmen ve çevresel değişkenler bir başka öğrencinin davranışlarına ve öğrenme süreçlerine etki etmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin kendi özellikleri yani bilgi düzeyleri ve benlik algıları da davranış ve öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Yine önceki davranışlarının sonuçları ve bunlardan edindiği tecrübe ve değerlendirmeler de yeni davranış ve öğrenmeler üzerinde aynı etkiyi yaratmaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının ortaya koyduğu bu anlayış, kurama göre yorumlanan öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin temel varsayımlarından birini oluşturmuştur (Zimmerman, 1989). İkinci varsayım ise öz yeterlilik algılarının öz düzenleme de kilit rol oynadığıdır (Zimmerman, 1989, 2000; Schunk, 2001, s. 126-127). Bu varsayıma göre yüksek öz yeterlilik algısına sahip bireylerin öz düzenleme kapasiteleri daha yüksek kabul edilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda -öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenleri bölümünde de değinilmiştir- bu varsayımın doğruluğu kanıtlanmıştır. Son varsayım ise öz düzenlemenin kendini gözlemleme, kendini değerlendirme ve üç alt süreç ihtiva ettiğidir. Bu süreçler vasıtasıyla öğrenciler kendini durumunu takip eder, değerlendirir ve kendini pekiştirir (Zimmerman, 1989, 2000).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının bakış açısına göre motivasyon ve mevcut bilgi düzeyi gibi kişisel değişkenlerle çevresel faktörlerin etkileşimi öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bağlamdan etkilenebilirliğini artırmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi bağlama özgü bir yapı olarak görmektedir (Schunk, 2001, s. 125). Yani öz düzenleme kişiden kişiye, zamandan zamana, çalışılan alandan alana değişiklik göstermektedir. Örneğin bir öğrenci matematik dersinde iyi bir öz düzenleme sergileyemezken, Türkçe dersinde bir hikâye yazarken yazma sürecini düzenleyebilmektedir. Aynı öğrenci bir başka Türkçe dersinde aynı şekilde öz düzenleme yapamayabilmektedir. Sonuç olarak her ne kadar bazı öz düzenlemeye dayalı öğrenme bileşenleri (planlama gibi) genellenebilir olsa da pek çoğu durumsal ve alana özgüdür (öz yeterlilik algıları gibi); bundan dolayı öz düzenleme süreci sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından bağlama özgü olarak kabul edilmektedir(Schunk, 2001, s. 125). Buraya kadar ifade edilen genel bakış açısına uygun olarak Zimmenman (1998b) tarafından Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilişsel Modeli geliştirilmiştir.

Zimmerman (1998b, s. 2) öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin temel olarak üç safhada gerçekleştiğini belirtmiş ve bu safhaları öngörü, performas / bilinçli kontrol ve öz yansıtma olarak adlandırmıştır.

*1. Safha-Öngörü :*Öngörü safhası birbiri ile ilişkili iki grup işlem ve inançları içermektedir. İlk grup hedef belirleme ve stratejik planlamayı kapsayan görev analizidir. İkinci grup ise öz yeterlilik algıları, sonuca yönelik beklentiler, içsel ilgi ve hedef yönelimlerinden oluşan motivasyonel inançlardır (Schunk, 2001, s. 135-137).

Görev analizinin temel adımlarından birisi hedef belirlemedir. Hedef belirleme süreç sonunda elde edilmesi gereken öğrenme durumlarını veya sergilenmesi gereken becerileri ifade etmektedir (Zimmerman, 1998b, s. 2-5). Zimmerman (2000a, s. 17), öğrenmesini düzenleme konusunda iyi durumda olan öğrencilerin, hedefleri yakın ve ulaşılabilir hedeflerden uzak hedeflere doğru hiyerarşik olarak sıraladıklarını ve elde edilen her bir alt hedefin asıl büyük ve önemli hedefe giden yolda kaydedilen ilerleme için kanıtlar sağladığını dile getirmektedir.

Görev analizinin ikinci bölümü stratejik planlamadır. Bu bölümde yapılan işlemler şu şekilde özetlenebilir (Schunk, 2001, s. 135; Zimmerman, 2000a, s.17): Bireyler hedeflerine başarıyla ulaşabilmek için görevin özelliklerine ve içinde bulundukları koşullara uygun yöntemler ve stratejiler kullanmak durumundadır. Eğer doğru stratejiler tercih seçilirse, bu stratejilerin bazıları bilişsel işlemlerin bazıları duyuşsal özelliklerin kontrolüne yardımcı

olurken bazıları da motor hareketlerin doğru bir şekilde sergilenmesini sağlar. Strateji seçimi döngüsel bir süreçtir. Bu döngü zaman zaman görevin başlamasından bitmesine kadar kendi içinde zaman zaman da görevler arasında gerçekleşir. Öğrenci bir stratejiyi seçerken daha önceki görevlerde bu stratejiden ne kadar fayda sağladığını dikkate alır; ancak her zaman aynı strateji aynı sonuca ulaşmayı garanti edemez. Bu gibi durumlarda öğrenci ikinci safhada görevi yerine getirirken stratejinin işe yaramadığını belirleyip geri döner ve stratejiyi değiştirebilir. Böylece döngüsel süreç işletilmiş olur.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri onları kullanmaya yönelik motivasyon olmaması durumunda çoğu zaman devreye girmez (Zimmerman, 2000a, s18). Daha sürecin en başından itibaren bu yapıların katsı gerekmektedir. Bundan dolayı öngörü safhasında öz yeterlilik algıları, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve değer ile hedef yönelimleri süreci etkilemeye başlar ve bu motivasyonel yapılar hem birbirlerini hem de diğer öz düzenleme davranışlarını etkiler (Schunk, 2001, s. 135-140; Zimmerman, 2000a, s. 18). Örneğin bir işe yönelik öz yeterlilik algısı yüksek olan bir birey, nispeten daha zor hedefler belirlerken zayıf olan öğrenciler daha kolay hedefler belirler. Görevin yerine getirilmesi sırasında veya görev bittikten sonra hedeflere ulaşılıp ulaşılmaması, hedefe ulaşmak için harcanan çabanın miktarı vb. pek çok bilgi de öz yeterlilik algılarını etkileyip yeniden şekillendirmektedir.

2. Safha - Performans / Bilinçli Kontrol: Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin ikinci safhasında iki önemli süreç bulunmaktadır. Bunlar kendini kontrol ve kendini gözlemlemedir.

Kendini kontrol sürecinde dört yapı bulunmaktadır. Bunlardan ilki kendi talimatlarını hazırlama (self-instruction) diye adlandırılmakta olup, öğrencinin görevi nasıl yerine getireceğini sesli ve sessiz olarak açıklamasıdır. Örneğin "önce her bir metni ayrı ayrı okuyup önemli yerleri belirlemem, sonra bu önemli yerleri karşılaştırıp benzer ve farklılıkları tespit etmem ve son olarak hepsinden hareketle tek bir özet çıkarmam gerek" şeklinde bir talimat hazırlanabilir. Kendini kontrolde kullanılan diğer teknik görselleştirmedir. Bu teknik özellikle belirli bir becerinin sergilenmesini gerektiren görevlerde planlanan sürecin zihinde görsel olarak canlandırılmasını ifade etmektedir. Örneğin bir yüksek atlama sporcusunun, koşmaya başlama, atlama noktasına varış, engelin üzerinde bulunduğu atlama anındaki vücudun duruşu ve minderin üzerine iniş anlarını zihinsel olarak resmetmesi gibi (Zimmerman, 2000a, s. 19).

Kendini kontrolün üçüncü şekli dikkati odaklamadır. Dikkati odaklama ile kastedilen sadece bir yere odaklanma değildir. Öz düzenle sürecinde öğrenci bir taraftan yaptığı işe tam anlamıyla konsantre olurken diğer taraftan çevrede olup bitenleri sürekli gözleyip bunlarla ilgili bilgileri kullanarak kendi performans veya öğrenmesini en üst düzeyde tutmaya çalışır. Örneğin topluluk karşısında konuşurken öğrenci bir taraftan ses, içerik ve beden dili gibi kendi konuşmasının niteliğini etkileyen unsurları kontrol ederken diğer taraftan da dinleyicideki hareketlilik, ortamdaki gürültü gibi başarısını etkileyebilecek diğer faktörleri gözlemler, kendi konuşmasını buna göre düzenleyerek gider (Zimmerman, 2000a, s. 19). Son olarak görev stratejileri kendini kontrolün bir parçası olarak değerlendirilir. Görev stratejileri işin yapılması sırasında kullanılan literatürde okuma stratejileri, çalışma stratejileri, öğrenme stratejileri şeklinde ifade edilen; bazen de göreve özgü olarak kişi tarafından geliştirilen stratejilerdir (Schunk, 2001, s. 138-140).

Performans / bilinçli kontrol safhasındaki ikinci önemli süreç kendini gözlemlemedir. Kendini gözlemle bireyin süreç boyunca sergilediği performansı ve ona etki eden çevresel faktörleri izlemesidir (Zimmerman, 1998b, s. 2-5). Bireyin bir önceki safhada belirlediği hedefler bu safhada yapacağı kendini gözlemleme faaliyetlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Hedeflerin hiyerarşik olarak belirlenmesi, yani yakın ve uzak hedeflerin ayrı ayrı ele alınmış olması süreci kendini gözlemleme sürecini kolaylaştırmaktadır (Zimmerman, 2000a, s. 20-21).

*3. Safha - Öz Yansıtma:*Öz yansıtma safhasında bir önceki safhada yapılan kendini gözlemle çalışmalarıyla ilişkili olan iki işlem gerçekleştirilir. Bunlardan ilkinde birey daha önceki hedefleri ile kendini gözlemlerken elde ettiği bilgileri karşılaştırarak bir değerlendirme yapar. Daha sonra da başarılı olup olmadığına karar verir. Karar aşamasında farklı kriterler kullanılabilir. Bunlar erişi (mastery) kriterleri, normatif kriterler, önceki performans ve işbirlikli kriterlerdir. Bandura, (1986) ve Zimmerman (2000a, s. 21) bu kriterleri şu şekilde açıklamaktadır: Belirli bir bilgi veya beceri için dereceli bir puanlama sistemi kullanılıyorsa, bunlar erişi kriteridir. Örneğin zayıf, orta, iyi, pekiyi gibi... Eğer benzer pozisyondaki diğer bireylerin gösterdiği performans kullanılıyorsa, bu durumda normatif kriter esas alınmış demektir. Başarılı olup olmamanın belirleyicisi bir önceki performansın üzerine çıkılıp çıkılmadığıysa, o zaman kriter olarak önceki performans kullanılmıştır. Son olarak grubun her bir üyesinin diğer bireylerle hangi düzeyde koordineli çalıştığından hareketle başarı durumu belirlenecekse iş birlikli kriterler kullanılmış olur. Daha sonra değerlendirme sonuçlarından hareketle başarı veya

başarısızlık çeşitli sebeplere atfedilir (Zimmerman, 1998a). Ayrıca değerlendirmeden sonra bireyde sonuçlardan tatmin olma gibi olumlu veya çekinme, kaçınma tatmin olmama gibi olumsuz tepkiler oluşur. Buna göre de birey gelecekte yapacağı benzer etkinliklerde nasıl hareket edebileceğine yönelik çıkarımlarda bulunur. Ya daha zorlu, daha büyük hedeflere yönelik çalışmalar yapabileceği ya da kendini benzer olumsuz duygulardan koruması gerektiğine dair çıkarımlarda bulunur (Zimmerman, 2000a, s. 23-24).

2.2.2.2. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında etkisi belirgin bir şekilde hissedilen bilgiyi işleme kuramı gözlemlenebilen insan davranışlarının ötesinde zihinsel süreçlere odaklanmıştır. Kuramın temel amacı, bilginin dışarıdan nasıl alındığını, nasıl işlendiğini, nasıl depolandığını ve nasıl hatırlandığını; bir başka ifade ile öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğini açıklamaktır. Bilgiyi işleme kuramına göre dış dünyadan gelen bilgi ilk olarak duyusal kayda ulaşır, buradan dikkat sayesinde kısa süreli belleğe taşınır, bu bellekte bilgi işlenir ve uzun süreli belleğe kodlanır (Woolfolk, 2007). Daha sonra uzun süreli bellekteki bu bilgiler bazen kendiliğinden ve aniden hatırlanır, bazen de kasıtlı olarak çağırılması gerekir. Ancak bilgilerin uzun süreli bellekten çağrılması için üst bilişsel izlemenin de dâhil olduğu birtakım zihinsel işlemlerin yapılması gerekmektedir (Winne, 2001, s. 155-156)

Winne ve Hadwin (1998, s. 277-304) geliştirdikleri öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde, yukarıda kısaca özetlenen süreçlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme içinde nasıl geliştiğini açıklamışlardır. Bu modelin işleyişinde anahtar kavramların bilinmesi gerekmektedir. Winne (2001, s. 163) bunları şu şekilde açıklamaktadır:

Koşullar: Koşullar kavramı ile ifade edilmek istenen görevin yerine getirilmesini ve bu sırada gerçekleştirilen bilgiyi işleme sürecini etkileyebilecek bilişsel ve çevresel kaynaklardır.

Ürünler: Var olan bilgilerin geri çağırılması, araştırılması, birleştirilmesi, yeniden düzenlenmesi gibi bir takım işlemlerden geçirilmesi sonrasında elde edilen yeni bilgiler ürünleri oluşturmaktadır. Ürünler tamamen zihinde oluşabileceği gibi (bir metnin ana fikrini düşünmek) somut olarak ortaya da çıkabilir (metinde anlatılanların özetini çıkarmak gibi).

Standartlar: Öğrencinin bilişsel ve çevresel kaynaklardan hareketle oluşturduğu ve ortaya çıkacak ürünün niteliğini belirleyen ve değerlendirilmesini sağlayan niteliklerdir. Öğrenci her görevde daha önceki bilgi ve deneyimleri gibi bilişsel kaynakları ile çevresel şartlardan hareketle o işin ne düzeyde yapılabileceğine yönelik standartlar oluşturur. Örneğin bir yazma görevi verilen öğrenci önceki görevlerde sergilediği performanstan (daha önce güzel hikâyeler yazmış, ancak denemeleri pek beğeni toplamamış) ve o anda içinde bulunduğu koşullardan (zamanı kısıtlı, araştırma yapacak yeterli kaynağı yok vb.) hareketle bu görevi ne ölçüde yerine getirebileceğine dair standartlar oluşturur. Süreç içerisinde yapılacak değerlendirmelerde bu standartlar kullanılır.

Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünün standartlar ile karşılaştırılmasından sonra ortaya çıkan sonuçtur. Değerlendirmeler birey tarafından yapılabileceği gibi dış çevreden birisi de yapabilir.

Model, bilişsel süreçlerdeki döngüden hareketle dört safhayı kapsayan bir yapı üzerine kurulmuştur.

1. Safha - Görevin Tanımlanması: Bu safhada öğrenen verilen görevin ne olduğunu belirlemek üzere bu görevle ilgili bilgileri işler. Bu süreçte iki tür bilgi kaynağı kullanılır. İlki görevle ilgili dış şartları (zaman, kaynaklar, içinde bulunulan bağlam, ipuçları) içeren *görev koşulları*; diğeri ise bireyin o görevi yerine getirirken etkileneceği kişiye özgü (inançlar, motivasyonel değişkenler, alan bilgisi, görevle ilgili bilgi birikimi, strateji ve taktik bilgisi) şartları içeren *bilişsel koşullar*dır (Wiine ve Hadwin, 1998). Öğrenci bu iki kaynaktan gelen bilgileri çalışan belleğinde işledikten sonra kendisine verilen görevin ne olduğunu tanımlar. Bu bilgiler, aynı zamanda öğrenci için yapılacak işin standartlarını oluşturması bakımından da önemlidir. Öğrenci sahip olduğu bilgi, inanç, tecrübe, strateji bilgisi vb. hareketle işin ne ölçüde yapılabileceğine yönelik standartları belirler ve işin yapılması sırasında kendi ilerleyişini bu standartlardan hareketle değerlendirir (Winne ve Perry, 2000, s. 539).

Öğrenci bu işlemleri gerçekleştirdiğinde en az iki görev tanımı ortaya çıkar. Bunlardan ilki klasik taktiklerin ve stratejilerin uygulanması sonucunda üstesinden gelinebilecek sıradan bir görev tanımı; diğeriyse öğrenci için biraz daha zor olarak kabul edilebilecek sıra dışı stratejilerin kullanılmasını gerektiren daha az aşina olduğu bir görev tanımıdır. Öğrenci bunlardan birini seçer (Winne, 2001, s. 165).

2. Safha - Hedeflerin Belirlenmesi ve Bu Hedeflere Nasıl Ulaşılacağının Planlanması: Öğrenci bu safhada ulaşılması gereken hedefleri belirlemektedir. Aslında hedefler öğrencinin oluşturduğu standartların en üst noktalarıdır ve daha sonra üçüncü safhada görev üzerinde çalışılırken güncellenebilmektedir. Öğrenci standartları oluştururken mevcut koşullar altında ulaşılabilecek en iyi noktayı belirlemektedir. Bu nokta öğrencinin aynı zamanda varabileceği hedef noktasını da göstermektedir. Görevin yapılması sırasında zihin otomatik olarak mevcut strateji ve taktikler arasından uygun olanlarını seçer ve uygular, bu sırada yeni beklenmeyen durumlar ortaya çıkması hâlinde hedefler de güncellenir (Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304).

Planlama ise öğrencinin daha önceki deneyimlerine bağlı olarak şekillenir. Örneğin öğrenci aşina olmadığı metin yapılarına sahip çalışmaları incelemekle görevlendirilmişse bu iş onun için zor olarak nitelendirilebilir. Bu durumda öğrenci tümdengelim ya da tümevarım önce metin yapıları ve bu yapılara sahip metinleri okurken kullanılabilecek strateji ve taktikleri öğrenip her bir metni bunlar ışığında okumayı da tercih edebilir. Yahut metinleri okurken kendisi bir takım taktikler geliştirebilir ve bu taktikleri daha sonra benzer metinleri okurken kullanmak üzere uzun süreli belleğinde saklayabilir. Sonuç olarak öğrenci kullanacağı taktiklere bu safhada karar verir. Ancak izleme sürecinden elde edeceği bilgiler doğrultusunda bir sonraki safhada bu taktiklerde de değişikliğe gidebilir (Winne, 2001, s. 167-168).

3. Safha - Taktiklerin Uygulanması: Bu safhada öğrenci bir önceki safhada kullanmaya karar verdiği strateji ve taktikleri uygulamaya koyar. Öğrencinin arama taktikleri önceden var olan bilgileri uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe taşırken konu alanı ya da görevle ilgili daha önceki tecrübelerinden hareketle geliştirdiği diğer taktikleri bilgiyi işlemesini, yapılandırmasını ve böylece görevde ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır (Winne, 2001, s. 167-168). Bu süreç sonunda elde edilen ürün yani görevde kaydedilen ilerleme üst bilişsel izleme yolu ile sürekli standartlar ve hedefler ile mukayese edilir ve içsel geribildirimler verilir.

*4. Safha - Üst Bilişin Düzenlenmesi:*Dördüncü safha seçime bağlı olarak devreye girmektedir. Bu safhada öğrenci sürecin genelinden hareketle öz düzenleme modelinin kendi kontrolü altında olan alanlarında yeni bir düzenleme yapabilmektedir: a) modele bir takım bilgiler ekleyerek ya da çıkararak düzenleme, b) strateji ve taktiklerde ayarlama yaparak düzenleme, c) çevresel ve bilişsel koşullarda, strateji ve taktiklerde önemli

değişikliklere giderek onları yeniden yapılandırarak düzenleme (Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Winne, 2001, s. 168-169).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme bu hâliyle belirli bir sırayı takip eden tek yönlü bir süreç gibi görünse de aslında öyle değildir. Aksine öz düzenleme süreci tekrarlı bir süreçtir. Örneğin birinci safhada belirlenen görev tanımı ikinci safhada ya da üçüncü safhada karşılaşılan yeni durumlara bağlı olarak değişebilmekte; böylece sürecin sonuna gelinmeden ilk safhalar tekrarlanabilmektedir (Winne ve Perry, 2000, s. 538-539).

Öz düzenleme sürecinde üst bilişsel izleme ve geribildirimler kilit rol oynamaktadır. Eğer mevcut görevin özellikleri, hedefleri ve tatmin edici bir başarının standartları ile ilgili bilişsel değerlendirmeler olmazsa öğrenmenin nasıl düzenleneceği konusunda kılavuzluk edecek bilgiler de olmaz. Diğer bilgiyi işleme süreçlerinde olduğu gibi üst bilişsel izlemede de bilgi üretimi söz konusudur. Burada üretilen bilgi görev için oluşturulan standartlar, ürünün işleyen bellekteki görüntüsü ve her bir safhada ortaya çıkan ürün arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan eşleşme ve eşleşmeme bilgileridir (Winne ve Perry, 2000, s. 540-541). Öğrenci öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bütün safhalarında izlemeyi gerçekleştirir ve ortaya çıkan bilgi doğrultusunda geri bildirimler vasıtasıyla öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin unsurlarında değişiklik ve düzenlemeler yapılabilir (Winne, 2001, s. 169).

2.2.2.3. Sosyokültürel Yaklaşım ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

1920'li yıllarda çalışmalarını yayınlamaya başlayan Rus bilim adamı Vygotsky yirminci yüzyılın son çeyreğinde Batı dünyası tarafından yeniden keşfedilmiş ve onun sosyokültürel yaklaşımı eğitim alanında yapılan araştırmalara önemli katkılar sağlamıştır. Vygotsky'nin bakış açısına göre bireyin gelişiminde birey kadar onu çevreleyen kültürel doku ve tarihi bağlam da önemlidir. İnsanoğlunun bütün duygu, davranış ve düşünceleri bir kültürel bağlamda hayat bulur ve bu bağlamdan çıkarılması durumunda anlaşılamaz hâle gelir (Woolfolk, 2007). İnsanoğlu hâlihazırda belirli bir gelişim kaydetmiş, çeşitli işaret ve araçları kullanmakta olan bir sosyal toplulukta dünyaya gelir. Başlangıçta biyolojik özellikleri gelişimini etkilemekle beraber asıl önemli gelişimi dili kullanarak kurduğu sosyal etkileşimi içselleştirmek suretiyle kaydeder. Bir başka ifade ile dil sayesinde kurulan sosyal etkileşimler zamanla içselleştirilerek gelişimin önünü açar (Fox ve Risconte, 2008).

Sosyal çevreyle etkileşim sürecinde dilin ilk önemli işlevi ortaya çıkar. Çocuk sosyal çevrenin kullandığı işaretler sistemi olan dili öğrendikçe onu çevreleyen kültürü edinmeye başlar (Langford, 2005, s. 33-40). Bu dönemde çevreden aldığı işaretler onun davranışlarını yönlendirir. Zamanla dil gelişimine paralel olarak kendi düşünceleri de gelişmeye başlar ve sosyal çevrede olup bitenleri kendine mal eder. Daha sonra bir taraftan dil vasıtasıyla çevreyle iletişim kurmayı sürdürürken diğer taraftan da aynı dili kullanarak kendi davranışlarını yönlendirmeye başlar. Dilin ikinci önemli işlevi de burada ortaya çıkar. Vygotsky bireyin dili kendini kontrol etmek için kullanmasını "kişinin iç konuşmaları" olarak nitelendirir (Langford, 2005, 33-40). Birey bu iç konuşmalarla kendine hükmetmeye, kendini yönlendirmeye ve davranışlarını kontrol etmeye başlar. Böylece başlangıçta dışarıdan yönlendirilirken sonradan kendisi bilinçli bir şekilde kontrolü ele alır. Burada kademeli olarak dış dünyadan, bireye doğru bir bilgi ve kültüründe katkıda bulunduğu görgü akışı sağlanmış olur. Ancak hem dış dünyayla iletişim kurarken hem de iç konuşmalarında aynı dili kullandığı için düşünce ve davranışlarında sürekli dili oluşturan ve ona öğreten sosyal çevrenin etkisi görülmeye devam eder (McCaslin ve Hickey, 2001, s. 227-232). Esasen burada dil vasıtasıyla sosyal çevre çocuğa düşünmeyi ve davranışlarını kontrol etmeyi öğretmiş olur.

Vygotsky'nin bu anlayışı eğitimle ilgili görüşlerinde de kendini gösterir. Ona göre çocukların kendi başlarına başarabileceklerinin bir sınırı vardır. Ancak sosyal çevreden destek almaları hâlinde daha zor işlerin üstesinden gelebilirler. Vygotsky çocuğun kendi başına başabilecekleriyle destek alarak başarabilecekleri arasındaki farkı yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) şeklinde adlandırır (Langford, 2005, s. 188-189). Çocuğun gelişim göstereceği bölge burasıdır. Zor görevler üzerinde çalışırken daha becerikli olan öğretmeni, akranı yahut bir başka yetişkin başlangıçta çocuğu desteklerken gelişim gösterdikçe sorumluluğu ona devreder.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi Vygotsky'nin yukarıdaki görüşlerinden hareketle yorumlayan McCaslin ve Hickey (2001, s. 242-249) öz düzenleme kavramına ek olarak eş düzenleme (co-regulation) kavramını ortaya koymuşlardır. Bu kavram sınıflarda öğrencinin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sırasında öğretmenin eş düzenleyici olarak bulunmasını anlatmak için kullanılmıştır. Dolayısıyla eş düzenleme doğrudan sınıf uygulamalarına (evde ailenin eş düzenleyici olması durumunda evdeki çalışmaları da kapsar) odaklanmaktadır.

Eş düzenleme öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarına iki noktada önemli katkı sağlamaktadır. Bunlardan ilki -Vygotsky'nin ortaya koyduğu prensiplere uygun olarak- bağlamın etkilerini göz ardı etmeden öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi algılamadır, ki mevcut çalışmada da öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin sosyal ve kültürel bir bağlam içine gömülmüş bir süreç olduğu varsayımı esas alınmaktadır. İkincisi ise eş düzenlemenin nitelikli öz düzenlemeye kademeli olarak geçişte önemli bir basamak vazifesi görmesidir. Yine Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin çevrelerinden aldıkları destekle gelişeceği düşünülmektedir.

Eş düzenleme sürecinde, öz düzenleme konusunda uzman olan öğretmenler öğrencileriyle birlikte çalışırken onlara model olarak ve gelişimlerine katkı sağlayacak geri bildirimler vererek onları destekleyebilir. Başlangıçta öğretmen öğrenciye model olur, daha sonra öğrenci belirli bir görev üzerinde çalışırken süreci düzenlemesine katkı sağlayacak şekilde onu hem strateji kullanımı hem de motivasyon açısından destekler (Perry ve Rahim, 2011, s. 128-129). Bu destek zaman zaman üst bilişsel farkındalığı artırmaya yönelik sorular olabileceği gibi (Örneğin, "Nasıl, kullandığın strtaeji işe yarıyor mu?", "Başka hangi stratejiler kullanılabilir sence?", "Belirlediğin hedeflerin ulaşılabilir olduğunu düşünüyor musun?" vb.) motivasyon yapılarına yönelik geri bildirimler de olabilir.

McCaslin ve Hickey (2001, s. 242-243) eş düzenlemenin sınıf bağlamını oluşturan üç önemli prensibi esas aldığını ifade etmektedirler:

a) Sınıftaki asıl iş birey, çevredeki varlılar ve içinde çalışılan koşulların etkileşime girmesidir.

b) Çocuğun ana görevi birden fazla dünyası (ev, yakın çevre, okul vb.), beklentileri (üyesi olduğu farklı grupların ondan beklentileri) ve hedefleri (öğrencinin aynı anda birden fazla hedefi olabilir) arasında koordinasyon sağlamaktır. Özellikle üzerinde çalışacağı görevleri ve hedeflerini belirli bir düzene sokabilmek, hangi stratejilere öncelik vereceğini belirlemek için hedeflerini koordine etmeyi öğrenmelidir.

c) Hedefleri koordine etme öğrenilebilir. Öğretmenlerin temel görevi öğrencilerin motivasyon, uygulama ve öz değerlendirme süreçlerini desteklemek ve bu üç süreci birbiri ile uyumlu hâle getirmelerini sağlayacak fırsatlar sunmaktır.

Son prensipten de anlaşılacağı üzere eş düzenlemede üç önemli süreç vardır. Bunlar motivasyon, uygulama ve öz değerlendirmedir.

Motivasyon: Eş düzenlemede özellikle atıflar ve öz yeterlilik algılarına odaklanılmaktadır. Bunlar bireyin sosyokültürel kuralları hangi düzeyde kendine mal ettiğini ve çevreyle kurduğu etkileşim sonrasında ne kadar aktif olduğunu, kişiliğinin etkileşimden nasıl etkilendiğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca motivasyon, hedef belirlemeden değerlendirmeye kadar öz düzenleme sürecinin farklı boyutlarını etkilemektedir (McCaslin ve Hickey, 2001, s. 243-247).

Uygulama: Uygulama sürecinde kendini ve diğerlerini (kendi dışındaki unsurları) kontrol etmeye yönelik stratejiler kullanılmaktadır. Kendini kontrol etmeye yönelik stratejiler arasında bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve duygularını kontrol etmeye yönelik stratejiler sayılabilir. Kendi dışındaki unsurları kontrol etmeye yönelik stratejiler ise çevredeki diğer bireyleri, çevresel koşulları, üzerinde çalıştıkları görevi kontrol etmeyi; hatta gerektiğinde çevreden yardım almayı mümkün kılan stratejilerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları görevler çok önemlidir. Görevlerin zorluk düzeylerinin iyi ayarlanması, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirecek (farklı stratejileri kullanmak için fırsatlar sunması) nitelikte olması gerekmektedir (McCaslin ve Hickey, 2001, s. 247-248). Bu görevler üzerinde çalışılırken öğretmen de bazen model olarak bazen de anlık geri bildirimler vererek öğrencilerin gelişimini destekler.

Öz Değerlendirme: Öz değerlendirme, sosyal öğrenmede merkezi bir role sahiptir. Öğrencilerin kendilerinin bir önceki performanslarını kriter alarak değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Sosyal karşılaştırmalara dayalı değerlendirmeler yapılmamalıdır -benlik algılarına zarar verebileceği için tercih edilmemektedir-. Ayrıca değerlendirmelerin gerçekçi olması da bir diğer dikkat edilmesi gereken husustur. Öğretmen bu niteliklere sahip bir öz değerlendirme yapılması hususunda eş düzenleyici olarak öğrencileri eğitmelidir (McCaslin ve Hickey, 2001, s. 248-249). Model olma bu aşamada iyi bir destekleme yöntemi olabilir.

2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma ve Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli

2.3.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma

Literatürde öz düzenlemeye dayalı okumanın çok fazla tanımına ulaşmak mümkün değildir. Bunun temel sebebi henüz alanda çok fazla çalışma olmamasıdır. Horner ve Shwery (2002) öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş okuyucuları (self-regulated reader), gerçekçi hedefler belirleyen, etkili okuma stratejilerini seçen, anlamayı izleyen,

hedeflerine yönelik ilerlemeyi değerlendiren bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu okuyucuların öz düzenleme düzeylerinin sadece okuma ve öz düzenleme becerileriyle değil, aynı zamanda motivasyonlarıyla da ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (Horner ve Shwery, 2002). Yine öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalara atıfta bulunularak yaptıkları tanımda Horner ve O'Connor (2007); öz düzenlenmiş olabilmek için bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve becerileri kendi öğrenmelerini etkileyecek şekilde sistematik olarak kullanması gerektiğine vurgu yapmış ve öz düzenlemeye dayalı okumanın en önemli boyutlarından birinin doğru stratejileri kullanma ve bunları izleme olduğuna değinmiştir. Yapılan tanımlarda hem çeşitli stratejilerin hem de motivasyonun önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bu doğrultuda öz düzenlemeye dayalı okumayı okuyucunun yüksek düzeyde motive olduğu, okuma çalışması sırasında bilişsel kaynaklarını etkili olarak kullandığı, metni anlama sürecini üst bilişsel olarak izlediği ve kontrol ettiği, çevresel kaynaklar da dâhil olmak üzere süreci etkileyen bütün değişkenleri kontrol edip metni anlamaya yönelik olarak düzenlediği bir okuma süreci şeklinde tanımlamak mümkündür.

Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesinin mümkün olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmalarda, araştırmanın bir öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli esas alınarak yapılması daha sağlıklı sonuçlar vermektedir. Çünkü her bir model belirli değişkenleri, bunlar arasındaki belirli ilişkileri, belirli süreçleri ve işlem basamaklarını esas almaktadır. Bunlar da sınıfta yapılacak uygulamaları şekillendirmektedir. Örneğin bilgiyi işleme kuramının bakış açısıyla Wnne ve Hadwin (1998, s. 277-304) tarafından geliştirilen öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli esas alındığında, çalışmalar, bilgiyi işleme süreçlerine odaklanmakta, bilişsel stratejiler, üst bilişsel izleme ve kontrol odak noktalar hâline gelmekte, motivasyon yapıları ihmal edilmektedir. Bu modelde öz düzenleme süreci bireyselleştirilerek, yani her bir bireyin zihinsel faaliyetleri ile kısıtlanarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan sosyal yapılandırmacı yaklaşım esas alındığındaysa odak noktası bireyden sosyal çevreye doğru yön değiştirmektedir. Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda şekillenen bu yaklaşımda bireyin sürece etkisi en aza indirilmekte, sosyal etkileşimler, çevresel destek ve diğer çevresel değişkenlerin etkileşimi ön plana çıkarılmaktadır. Dolayısıyla belirlenen model sınıftaki uygulamaları şekillendirmektedir. Diğer taraftan yine esas alınan model araştırmacının ilgilendiği kavramdan, yani öz düzenlemeden ne anladığını, onu ne olarak gördüğünü, neyle sınırlandırdığını göstermektedir. Bu da yine araştırmacının tasarladığı öğretim süreçlerine yansımakta ve

sınıf içi uygulamayı etkilemektedir. Ayrıca çalışmanın üzerine inşa edileceği model araştırmanın bütün boyutlarını (kuramsal altyapı, araştırma deseni, ölçme değerlendirme süreçleri vb.) etkilemektedir (Winne ve Perry, 2000, s. 533-541).

Mevcut araştırmada kullanılacak öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini belirlemek üzere yapılan değerlendirme sürecinde modellerin okuma alanındaki gelişmelere uygunlukları da dikkate alınmıştır. Çünkü belirlenen öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ihtiva ettiği motivasyon yapıları, stratejiler ve diğer değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri açısından okuma becerisindeki güncel yaklaşıma yahut çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan okuma teorisine uygun olmak durumundadır. Aksi hâlde çalışmada esas alınan okuma kuramının gereklerini karşılayamayan bir öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ile tam anlamıyla istenen düzeyde bir gelişimin sağlandığını söylemek mümkün olmamaktadır. Okuma kuramlarını dikkate almadan yapılacak bir seçim ise çalışmanın okuma alanından kopmasına ve eğitim psikolojisi alanında yapılmış bir çalışmaya dönmesine sebep olacaktır. Ayrıca okuma teorilerinin dikkate alınmaması hâlinde ortaya çıkacak bir diğer önemli problem, okumanın doğasından kaynaklanan bazı özel durumların gözden kaçırılması olacaktır ki, böyle bir durumda çalışma bir okuma araştırmasından çok daha önce literatür taraması sırasında dile getirilen okuyarak öğrenme çalışması hâline dönüşecektir ki, bu da odak noktası olarak okuma değil, öğrenmenin ön plana çıkması demektir. Mevcut araştırmada hedeflenen ise bu değildir. Çünkü öğrenme ve okuma süreçleri birbirine benzer özellikler göstermekle beraber birbirinden farklılaştığı yönler de bulunmaktadır. Örneğin öğrenci sosyal bilgiler ders kitabından veya bir ansiklopediden bir metin okurken bu iki süreç birbirine çok yaklaşmaktadır. Bu gibi durumlarda herhangi bir öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli tümüyle olmasa da önemli ölçüde süreci analiz etmede yeterli olabilir. Ancak öğrenci sınıf kitaplığına gidip çok sevdiği bir yazarın hikâye kitabını aldığında ve bu kitabı okumaya başladığında aradaki öğrenme ile okuma süreçleri arasındaki fark açılmaktadır. Çünkü ilkinde amaç öğrenme iken ikincide dinlenme, hoş vakit geçirme veya eğlenmedir. Bu iki farklı durumda yapılan okumada, süreç boyunca sergilenen okuma davranışları, kullanılan stratejiler, dikkat, materyale yaklaşım ve hatta motivasyon dahi değişmektedir. Üstelik bu tür okumaların da azımsanmayacak düzeyde olduğu, hatta okuma eğitiminin temel amacının öğrencilere boş vakitlerinde de okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu düşünüldüğünde sadece bir öğrenme kuramı esas alınarak yapılan araştırmanın pek çok durumu açıklamada yetersiz kalacağı açıktır. Daha da ileriye gidilecek olunursa insanlar

gündelik hayatlarında sadece akademik kaygılarla değil, çok farklı amaçlarla okumakta, çok farklı amaçlar için hazırlanmış metinlerle karşı karşıya kalmaktadır (Özbay, 2007).

Bu bilgiler ışığında çalışmanın kuramsal temelini oluşturan İşlemsel Okuma Modeli ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda hemen hemen bütün modellerin belirli yönleri ile işlemsel okuma modeliyle uyuştuğu, ancak yine hemen hemen her modelin İşlemsel Okuma Modeli'nin bazı varsayımlarını karşılayamadığı görülmüştür. Örneğin Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın bakış açısıyla Zimmerman (2000a, s. 15-24) tarafından geliştirilen öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, süreci üç safhalı olarak ele almaktadır. Bu üç safha (öngörü, performans ve değerlendirme) okumanın doğasıyla (okuma, öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreç) uyumlu görünmektedir. Yine her bir basamakta yapılan işlemler aslında okumanın doğasıyla uyumludur. Diğer taraftan dört basamaklı yapısı itibari ile doğrudan okumanın doğasıyla ilişkilendirilemeyecek olan Winne ve Hadwin'in modeli ise (Winne ve Hadwin, 1998, s. 277-304; Winne, 2001, s. 153-189) üst bilişsel süreçlerin işleyişiyle ilgili detaylı bilgi vermektedir. Bu sebeple üst bilişsel süreçlerin işleyişi konusunda bu modelin açıklamalarından istifade edilebileceği görülmüştür. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin Vygotsky'nin görüşleri (sosyokültürel yaklaşım) ışığında yorumlanmış şekli ise pek çok açıdan mevcut araştırmaya temel teşkil eden İşlemsel Okuma Modeli'nin varsayımlarını karşılayacak düzeydedir. Sosyokültürel yaklaşımın varsayımlarını esas alan kuramcılar öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bir bağlama gömülü olduğunu, sosyal çevrenin öz düzenleme davranışlarının gelişiminde etkili olduğunu, öz düzenleme becerisinin öğretmenden öğrenciye kademeli olarak aktarıldığını varsaymaktadır (McCaslin ve Hickey, 2001, s. 242-243; Fox ve Riconscente, 2008). Ancak sosyokültürel yaklaşımı esas alan ve bu çalışmaya kuramsal olarak temel oluşturabilecek ve okumayla da ilişkilendirilebilecek bir modelin olmadığı da görülmektedir. Aslında Butler ve Cartier tarafından sosyokültürel yaklaşımın varsayımlarını da dikkate alan bir model geliştirilmekle beraber, bu model araştırmacılar tarafından yukarıda ifade edildiği üzere okuyarak öğrenme süreçlerine yönelik hazırlanmıştır ve bu amaçla yapılan çalışmalarda kullanılmıştır (Butler vd., 2011; Cartier vd., 2010). Dolayısıyla bütün okumaları kapsamayan bir modelin araştırmaya temel teşkil edemeyeceği görülmüştür. Ayrıca yapılan literatür taraması sırasında karşılaşılan "öz düzenlemeye dayalı anlama" (self regulated comprehension) kavramı (Hacker, 1998, 168-183; Pressley, 200, s. 291-309) çerçevesinde gelişen yaklaşımın sadece bilişsel ve üst bilişsel bileşenleri ele aldığı

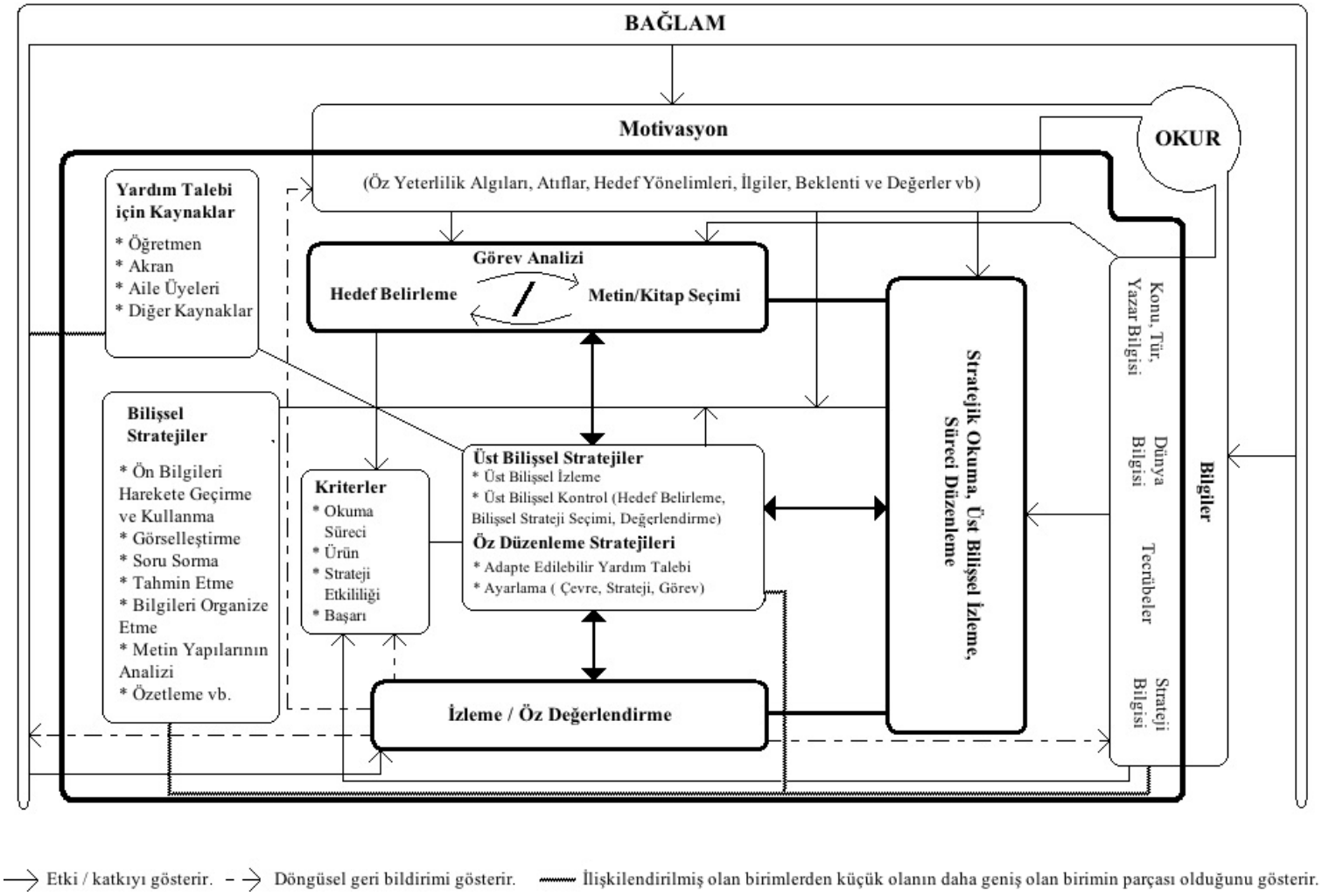
görülmüştür. Hatta Öz Düzenlemeye Dayalı Anlamanın Bilişsel ve Üst Bilişsel Modeli adıyla geliştirilen modelde de öz düzenlemeye dayalı anlamanın "üst bilişsel düzeyde izleme" ve "bilişsel düzeyde kontrol" olmak üzere iki bileşenin etkileşimi ile gerçekleştiği ifade edilmektedir (Hacker, 1998, s. 169-172). Dolayısıyla bu kavram ve kavramın içeriğine yönelik geliştirilen modelin de mevcut araştırmaya temel oluşturmaktan uzak olduğu görülmüştür.

Yapılan değerlendirmelerden sonra (a) alandaki mevcut modellerin öğrenme odaklı olması sebebiyle okumaya özgü bazı durumları açıklayamaması, (b) tek bir modelin varsayımlarının kendi başına okuma, okuduğunu anlama ve öz düzenlemeye dayalı okuma sürecini (okumaya özgü durumlar dışarıda bırakılsa dahi) bütün yönleriyle açıklamakta yetersiz oluşu, (c) okumayla ilişkilendirilebilecek modellerin ise sadece bilişsel ve üst bilişsel süreçlere yahut okuyarak öğrenmeye odaklanması, (ç) yapılan taramalarda alanda geliştirilmiş bir "öz düzenlemeye dayalı okuma modeli"nin bulunmaması[1], mevcut çalışmaya kaynaklık edecek, hem okuma hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanlarındaki güncel gelişmeleri bir araya getirecek bir öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir.

Mevcut modellerdeki eksikliklerden, çalışılan alanın kendine özgü yapısından veya farklı bakış açılarının bir araya toplanması ihtiyacından dolayı yeni modellerin geliştirilmesi yeni bir yaklaşım olmadığı; daha önce bazı araştırmacıların yeni modeller geliştirerek bu modeller üzerine çalışmalarını inşa ettikleri görülmektedir. Örneğin Butler ve Cartier tarafından geliştirilen Karmaşık Aktivitelerde Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli (A Situated Model of Self-regulated Learning in Complex Activities) bu tür bir modeldir. Araştırmacılar stratejik öğrenme içinde motivasyon, duygular, biliş ve üst bilişin nasıl karmaşık bir etkileşim kurduğunu açıklayabilmek için, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerini ve süreçlerini açıklamaya odaklanan önceki çalışmalardan hareketle modeli geliştirdiklerini (Butler, Cartier, Schnellert ve Gagnon, 2006) ifade etmektedirler.

Yukarıda açıklanan gerekçeler ve benzer örneklerden hareketle mevcut çalışmaya temel teşkil edecek bir öz düzenlemeye dayalı okuma modeli araştırmacı tarafından geliştirilmiş, öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanında uzmanı olan Prof. Dr. Nancy E. Perry'den modelin uygunluğu konusunda görüş ve onay alınmıştır.

[1] Araştırma öncesinde Gazi Üniversitesinin abone olduğu bütün elektronik veri tabanlarına anahtar kelime olarak "self-regulated reading model" ifadesi girilerek tarama yapılmış, taramaya uygun herhangi bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının raporlaştırılması tamamlandıktan sonra 2015 yılında aynı yöntem kullanılarak yapılan taramada da aynı sonuca ulaşılmıştır.



Şekil 2.3. Öz düzenlemeye dayalı okuma modeli

2.3.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli

Modele göre öz düzenlemeye dayalı okuma belirli bir bağlam içinde gelişen yani bağlama yerleştirilmiş bir süreçtir. Bu anlayış öğrenmenin sosyal boyutunu dikkate alan diğer yaklaşımlarda da aynı şekilde ifade edilmektedir (Schunk, 2001, s. 125; McCaslin ve Hickey, 2001, s. 242). Öğrencinin okuma ortamına getirdiği ön bilgileri, motivasyonu ve süreç içerisinde gelişen duyguları ile bağlamı oluşturan unsurların (sosyokültürel özellikler, öğrencilerin geçmişi, okul kültürü, öğretmenin tutumları ve sınıf atmosferi, öğrenciler arası etkileşim, görev, metinler vb.) etkileşimi öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin niteliğini belirlemektedir (Butler vd., 2011; Fox ve Risconscente, 2008; McCaslin ve Hickey, 2001, 242-249). Bağlam okuyucunun motivasyonunu, stratejiler ve bunları kullanmaya yönelik durumu, metin vb. okuma sürecinde etkili olan bütün unsurları kuşatarak her birini etkilemekte ve her birinden de etkilenmektedir. Böylece bağlam bu karşılıklı etkileşim doğrultusunda süreci şekillendirmektedir. Bağlamdaki her bir değişime paralel olarak okuma sürecinin bütün unsurları değişmekte ve öz düzenlemeye dayalı okumanın niteliği de bundan etkilenmektedir. Örneğin okuyucu aynı metni bir sınavda okurken (belirli bir düzeyde stres altında çalışarak, dersi geçmek için sorumluluk yüklenerek, kısıtlanmış bir zaman dilimi içerisinde okumak zorunda olarak) farklı, kendi başına dinlenmek için okurken (baskı ve stresle mücadele etmek zorunda olmadan, okuma süresini kendisi belirleyerek) farklı şekilde motive olabilmekte, strateji kullanabilmekte ve okuma süreci farklı şekillerde sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla aynı okuyucunun, aynı metni, farklı bağlamlarda okurken aynı şekilde motive olacağını, aynı davranışları sergileyeceğini ve nihayetinde aynı anlamı oluşturacağını garanti etmek mümkün değildir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma döngüsel bir süreçtir, bir başka ifade ile çoğu model ve yaklaşımda da ifade edildiği üzere öz düzenlemeye dayalı okumada birey tarafından kendi değerlendirmesi için üretilen bir geri bildirim döngüsü söz vardır. Her okuma sürecinde okuyucu amacına ulaşma konusunda kullandığı stratejilerin etkili sonuç verip vermediğini, amacına ne ölçüde ulaştığını, seçimlerinin istenen sonucu verip vermediğini sürekli izler ve geri bildirimler oluşturur (Schunk, 2001, s. 140; Zimmerman, 2008). Bu geri bildirimler okuyucunun motivasyonundan strateji seçimine, ön bilgilerinden sonraki çalışmalar için belirleyeceği hedeflere kadar öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin bütün unsurlarında değişimlerin yaşanmasını yahut bazı unsurlarla ilgili kararların pekiştirilmesini sağlar. Örneğin okuyucu öğretmeni tarafından verilen bir metni okurken kullandığı stratejinin istediği sonuca ulaşmasını sağlamadığını görmüşse bir sonraki okumada o strateji yerine

bir başkasını kullanmaya karar verebilir. Yahut elde edilen başarı veya başarısızlıklardan hareketle öz yeterlilik algılarından atıflarına, hedef yönelimlerinden ilgilerine kadar pek çok motivasyon yapısında değişim yaşanabilir (Zimmerman ve Cleary, 2006, s. 63-65; Zimmerman, 2008). Hatta daha da ileriye gidersek bazı durumlarda okuma öncesindeki seçimlerinin dâhi bu geri bildirimlerden etkilenmesi mümkündür. Örneğin öğrenci eğlenme dinlenme amacı ile seçtiği metni okurken istediği ölçüde hoş vakit geçiremezse aynı yazar tarafından kaleme alınmış ya da aynı türdeki metinleri seçmeyebilir. Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan bu döngüsel süreç her okuma etkinliğinde tekrar tekrar yaşanır. Bu süreçte yaşananlar ve sonuçları farklı kuramların bakış açısıyla yorumlanan öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımlarında farklı kavramlarla isimlendirilebilmekte olup, "fenemenolojik bakış açısına sahip teorisyenler öz kavram, öz saygı, kendini gerçekleştirme kavramlarını kullanırken; davranışçı yaklaşımda kendini kaydetme, kendini destekleme, kendini kontrol etme kavramlarını kullanılmaktadır." (Zimmerman, 2001, s. 5-6).

Bu modele göre okuyucunun, okuma ortamına iki önemli unsuru getirdiği varsayılmaktadır. Bunlardan ilki ön bilgileridir. Ön bilgiler, okuyucunun, metnin içeriği, türü ve yazarla ilgili bilgileri; dünya bilgisi, kendi deneyimleri ve süreç boyunca kullanılabilecek olan stratejiler ve bu stratejilerin kullanımı ile ilgili bilgileridir. Okuyucunun okuma ortamına getirdiği ikinci unsur ise motivasyonudur, yani çoğunlukla daha önceki okuma deneyimleri sonucunda şekillenen öz yeterlilik algıları, ilgileri, hedef yönelimleri, atıfları, değerleri, başarı beklentileri ve diğer motivasyon yapılarıdır (Butler vd. 2006). Bu iki unsur, kişiye özgü olup okuyucudan okuyucuya değişmektedir. Dolayısıyla her bir okuyucunun okuma sürecine getirdiği ve içinde çalışılan bağlamla etkileşime girerek okuma sürecini etkileyen bu unsurlar biriciktir. Alanda yapılan araştırmalarda kişiye özel bu unsurlar ile bağlamın ve bunların tümünün etkileşiminin, öğrencilerin okuma etkinliğine katılım düzeyini ve öz düzenleme kapasitesini etkilediğini gösteren kanıtlar bulunmuştur (Butler vd., 2006, 2011).

Bu açıklamalardan sonra temel olarak sosyokültürel bakış açısının hâkim olduğu, ancak sürecin üç basamaklı olarak yapılandırılması ve motivasyonel yapıların öz düzenleme sürecine etkileri konusunda sosyal bilişsel öğrenme kuramının, anlamın yapılandırılması sırasında bilişsel ve üst bilişsel süreçlerin işleyişi hususunda bilgiyi işleme kuramının varsayım ve yorumlarından yararlanılarak geliştirilen Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeline bakıldığında öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin üç safhadan oluştuğu

görülmektedir (Şekil 2.2) . Bu safhalara önceki bölümde açıklanan sosyal bilişsel öğrenme kuramında olduğu gibi özel isimler vermek yerine alışılmış, herkesin bildiği kavramlar kullanılarak "okuma öncesi süreç: planlama", "okuma sırası" ve "okuma sonrası süreç değerlendirme" şeklinde adlandırılmıştır.

1. Safha - Okuma Öncesi Süreç (Planlama): Bu safha okuma eylemine başlamadan önce yapılan işlemleri kapsamakta olup Zimmerman (2000a, s. 16) tarafından geliştirilen modelde ön görü safhası olarak adlandırılmaktadır. Bu safhada temel olarak üç işlem gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki metin seçimi/metnin verilmesi, ikincisi hedef belirleme, üçüncüsü ise görev analizidir. İlk iki işlem zaman zaman öncelik-sonralık bakımından yer değiştirebilmektedir. Üçüncüsü ise metin ve hedefler belirlendikten sonra yapılmaktadır. Kısaca sürecin nasıl geliştiği ve öz düzenlemeye dayalı okuma bileşenlerinin ve etkileşim içinde bulunulan bağlamın sürece nasıl etki ettiği şu şekilde açıklanabilir:

Okuyucunun hangi metni okuyacağı farklı bağlamlarda farklı şekillerde belirlenmektedir. Okuyucunun, okuyacağı metni seçme şansının olmadığı sınıf etkinlikleri ve sınavlar gibi durumlarda genellikle okunması gereken metin hazır olarak gelmektedir. Bu gibi durumlarda okuyucunun kendi iradesiyle sürece müdahale etmesi mümkün olmadığından okuma ortamına getirdiği ön bilgileri ve motivasyonu doğrudan süreci etkilememektedir. Ancak okuyucuya akademik çalışmalar sırasında üzerinde çalışacağı metni seçme şansı verildiğinde veya okul dışında boş zamanlarında okuyacağı kitabı seçtiği hâllerde okuyucu kendi iradesi ile materyal tercihi yapmaktadır. Bu gibi durumlarda okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgileri ve motivasyonu seçimlerini etkilemektedir. Örneğin öğrenci akademik bir görev gereği okuyacağı metni seçecekse daha önce aynı amaçla yaptığı okumalar sırasında yaşadığı tecrübelerden hareketle -ki bu yukarıda ifade edilen okuyucunun kendi kendine ürettiği geri bildirim mekanizmasının işlevini somut olarak göstermektedir- belirli bir yazarı, belirli bir kaynağı veya belirli bir türü seçmeyebilir. Daha somut olarak ifade etmek gerekirse okuyucunun ortaokul öğrencisi olduğunu varsayalım. Öğrenciye "dil bilgisi konularından biri hakkında bir sunum yapma" görevi proje ödevi olarak verilmiş olsun. Bu öğrenci daha önce okulda yahut okul dışında ödev yaparken kullandığı ancak çeşitli sebeplerle (içerdiği terimler, somut örneklerin olmaması, yalın bir dil kullanılmaması vb. olabilir) anlamakta güçlük çektiği kaynakları okumayı tercih etmeyecektir. Tam tersine daha önce okuduğu ve faydalandığını düşündüğü bir kaynağı okumayı özellikle tercih edebilir. Bu tercihte öğrencinin yazar, materyalin kendisi

yahut konu ile ilgili ön bilgileri sürece etki eder. Diğer taraftan motivasyon yapıları da aynı geri bildirim mekanizmasının sağladığı bilgiler ışığında önceki deneyiminden hareketle şekillenmiştir. Aynı örnek üzerinden gidecek olursak öğrenci daha önce okuduğu ve okurken problem yaşadığı bir kitapla ilgili, özellikle başarısızlık yaşamışsa yani anlayamamışsa ve bu başarısızlığın sebebini söz konusu kaynağa bağlamışsa ya da tam tersi başarısını okuduğu metne atfetmişse atıfları seçimleri üzerinde etkisini gösterir. Aynı şekilde öğrenci daha önce anlamadığı terimlerin, soyut anlatımların yoğun olarak kullanıldığı metinleri okumuş ve başarısızlık yaşamışsa bu tarz metinleri okumaya karşı düşük öz yeterlilik algısı geliştirir. Bu durum sonraki okumalarında bu tür metinleri seçme ihtimalini azaltır. Motivasyon yapılarının seçimler üzerindeki etkileri literatürde sıklıkla dile getirilmiştir (Schunk, 2008; Wood ve Bandura, 1989; Zimmerman, 2000b).

Eğer okuyucu okul dışında eğlenmek/dinlenmek amacıyla metin seçmekteyse burada da yine hem ön bilgilerinin hem de motivasyonunun seçimlerini yönlendirmesi söz konusu olur. Hatta bu tür okumalarda etki daha belirgindir. Zira öğrencinin seçimlerini sınırlandıracak ödev, görev, sorumluluk vb. bir değişken bulunmadığından öğrenci belirli bir tür, belirli bir yazar, belirli bir konu ile ilgili ön bilgilerini kullanarak tercihte bulunabilir. Aynı şekilde motivasyon yapılarından atıfların, öz yeterlilik algılarının ve özellikle ilgilerin bu tür okumalar için yapılacak seçimlerde etkisi belirgin bir şekilde görülür (Hidi, 1990; Schunk, 2008; Spooren, Mulder ve Hoeken, 1998). Okuyucular ilgi duydukları konuları işleyen, ilgi duydukları bir yazara ait olan ya da ilgi duydukları bir edebi türde kaleme alınan metinleri seçerler. Ayrıca daha önce dinlenmek/eğlenmek amacıyla yaptıkları okuma etkinliklerinde elde ettikleri hazzı metnin türüne, yazarına, konusuna atfetmişlerse bu durumda da ileriki seçimlerinde bu atıflarının etkisi görülebilir. Bu durum da bir ortaokul öğrencisi düşünülerek somutlaştırılabilir. Öğrenci okul dışında okumak üzere sınıf kitaplığından bir kitap almaya gittiğinde birkaç kitabın üzerinde Ömer Seyfettin adını görür ve bu eserlerin hikâye kitapları olduğunu anlar (yazara dair ön bilgi), hikâyelerin kısa olay yazıları olduğunu bilir (türe dair ön bilgi), daha önce kısa hikâyeleri okurken diğer uzun metinlerde olduğu gibi sıkılmadığını düşünür (atıf), hatta kısa hikâyeleri okurken daha mutlu olduğunu, zevk aldığını hisseder (ilgi). Sonra kitapları karıştırmaya başlar ve içlerinden daha büyük puntolu harflerle yazılanı çok zorlanmadan rahatlıkla okuyup bitireceğini düşünerek (öz yeterlilik) alır. Böyle bir senaryoda ön bilgilerin ve motivasyon yapılarının sürece olan etkileri temsili olarak görülebilmektedir.

Diğer taraftan buna benzer senaryolar pek çok okuyucunun okul yıllarında defalarca yaşanmıştır ve günümüzde de farklı şekillerde de olsa yaşanmaya devam etmektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin ilk safhasında gerçekleştirilen diğer işlem hedef belirlemedir. Hedef belirlemeyle yukarıda açıklanan metin seçimi zaman zaman öncelik-sonralık bakımından yer değiştirebilmektedir. Yani bazen öğrenciler hedeflerine uygun metinler seçebilmekte, bazen de seçilen metne ve bu metinle ilişkili göreve yönelik hedefler belirleyebilmektedir.

Hedef belirleme, yapılacak okuma etkinliği sonrasında elde edilmesi gereken bilgileri (çocuk haklarının neler olduğu gibi), geliştirilmesi gereken becerileri (belirli bir türde kaleme alınmış metinleri çözümleme becerisi gibi) veya ulaşılması gereken durumları (hoş vakit geçirme gibi) ifade etmektedir. Okuma etkinliklerinde uzak ve yakın hedefler olmak üzere iki tür hedeften söz etmek mümkündür. Uzak hedefler, uzun süreli çalışmalarda ulaşılacak hedeflerdir ve bu hedefler genellikle tek bir metnin okunması sırasında belirlenen hedefler değillerdir. Ancak her okuyucu uzak hedeflerine ulaşmak için her bir okuma etkinliği için kısa süreli hedefler belirlemek durumundadır. Örneğin çok sayıda metnin okunmasını gerektiren bir çalışma sonunda hazırlanacak ödev veya öğrenilecek bilgiler uzun süreli hedefleri oluşturur. Her bir metnin payına uzun süreli hedeften ne düşüyorsa, bu kısa süreli hedef olur ve okuma etkinliğine başlamadan önce hedef olarak belirlenir. Dolayısıyla uzak hedefler yakın ve kısa sürede ulaşılacak hedefleri etkiler. Zimmerman (2000a, s. 17) öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin uzak ve yakın hedefleri belirleme ve hiyerarşik olarak tanzim etme konusunda başarılı olduklarını ifade etmektedir. Bazı durumlarda ise uzun süreli hedefler olmayabilir. Bu durumda da okuyucu hangi amaçla okuma etkinliğini gerçekleştiriyorsa ona uygun hedefler belirlenir. Ancak öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinde, bütün okuma etkinliklerinin sabit bir hedefi vardır bu da "okuduğunu anlama"dır. Diğer bütün hedefler ancak anlamanın gerçekleşmesinden sonra ulaşılabilir hâle gelmektedir.

Hedef belirleme bir üst bilişsel kontrol stratejisidir. Yani üst bilişin sürece dâhil olduğu ilk nokta hedef belirlemedir. Bu strateji kullanılarak belirlenen hedefler, süreç boyunca üst bilişsel izleme stratejisi için ve süreç sonunda bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olan değerlendirme için gereken kriterleri sağlar. Bu kriterler model üzerinde "okuma sürecine yönelik kriterler", "stratejinin etkililiğine yönelik kriterler" ve "ürüne yönelik kriterler" olarak gösterilmiştir -ve bir sonraki safha ile ilgili bilgiler verilirken detaylı bir şekilde izah edilecektir-. Bu açıdan belirlenen hedeflerin kolay ya da zor ulaşılabilir olması yahut hiç

ulaşılmayacak düzeyde olması sürecin tamamını etkiler. Öz düzenlemeye dayalı okumada okuyucudan beklenen ulaşılması mümkün olmayan hedefler belirlememekle beraber, çok kolay hedefler de seçmemesidir. Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş bir okuyucudan beklenen belirli bir miktarda çaba gerektiren, ulaşılması çok kolay olmayan hedefler belirlemesidir. Ancak zaman zaman metnin içeriğine yönelik yanlış tahminler veya beklentilerden hareketle ulaşılması mümkün olmayan hedefler de seçilebilir. Bu gibi durumlarda okuyucudan beklenen okuma sırasında üst bilişsel izleme ile elde ettiği verileri kullanarak gerekiyorsa hedeflerini gözden geçirip güncellemesidir. Somut olarak ifade etmek gerekirse okuyucu, "Beypazarı" başlıklı bir metni okumaya başlamadan önce Beypazarı'nın tarihi ile ilgili bilgi edinmeyi hedef olarak belirlemiş olsun. Ancak metinde Beypazarı'nın coğrafi özellikleri ve evleri ile ilgili bilgiler yer almakla beraber tarihine hiç değinilmiyor ise bu hedefin ulaşılabilir olması mümkün değildir. Dolayısıyla güncellenmesi gerekmektedir. Ancak burada şu nokta unutulmamalıdır. Metin amaca hizmet etmiyorsa bu düzenlemeye ihtiyaç duyulur. Aksi durumda mesela metinde sadece Beypazarı'nın Osmanlı dönemindeki durumuna değiniliyor, daha önceki dönemlere dair bilgi verilmiyorsa, o zaman okuyucu elde ettiği bilgiyi değerlendirir, geriye kalan bilgiler için ne tür kaynaklara başvurması gerektiğine karar verir. Sonuç olarak öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş bir okuyucu, okuma öncesinde belirli bir miktarda çaba sarf ederek ulaşabileceği makul hedefler belirler, okuma boyunca üst bilişsel izlemeden elde ettiği verilerden hareketle hedeflere ulaşılma durumunu değerlendirir, gerekiyorsa hedefleri gözden geçirip düzenler.

Hedef belirleme sürecine içinde bulunulan bağlama ek olarak ön bilgiler ve motivasyon yapıları etki eder. Ön bilgiler özellikle de tecrübeler öğrencilerin hedeflerini şekillendiren önemli kaynaklardır. Daha önceki okuma etkinliklerinde ulaşılabilir olmadığı görülen hedefler sonraki okuma çalışmalarında hedef belirlenirken sürece etki eder. Örneğin Sait Faik'in durum hikâyelerini daha önce okumuş olan bir okuyucu aynı yazarın benzer bir hikâyesini okumadan önce olay akışını belirleme gibi bir hedef belirlenemeyeceği ön bilgisini kullanır. Benzer şekilde okuyucunun konu, tür ve dünya bilgisi de hedef belirleme sürecine etki eder.

Diğer taraftan öz yeterlilik algıları, hedef yönelimleri, sonuç beklentileri ve görev değeri gibi motivasyon yapıları okuyucuların hedef belirleme sürecine etki etmektedir (Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004, s. 166-172; Zimmerman vd., 1992). Buna karşılık belirlenen hedefler de bireyi motive etmektedir (Latham ve Locke, 1979; Locke ve Latham, 2006).

Örneğin yapacağı çalışmada başarılı olacağına inanan yani öz yeterlilik algı düzeyi yüksek olan bir okuyucu başarılı olacağına inanmayan okuyucuya nazaran daha zor hedefler belirler. Benzer şekilde öğrenme hedef yönelimli, yani kendini geliştirme arzusuyla hareket eden bir okuyucu, mümkün olan en az efor ile elde edilebilecek en iyi sonucu elde etmeyi isteyen performans hedef yönelimli okuyucuya göre daha fazla çaba gerektiren, daha zor ve daha özel hedefler belirleyecektir. Dolayısıyla öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş okuyucular motivasyonları yüksek olduğu için daha zor ve özel görevler belirlerler.

Öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin birinci safhasında gerçekleştirilen son işlem bilişsel strateji seçimidir ki, bu safha Zimmerman (2000a, s. 17) tarafından stratejik planlama olarak adlandırılmaktadır. Bu safhada okuyucu içinde bulunduğu bağlama, belirlediği hedeflere, görevin ve metnin özelliklerine en uygun stratejileri seçer. Bilişsel strateji seçimi de bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olup, üst bilişsel farkındalık gerektirir. Üs bilişsel farkındalık ile ifade edilmek istenen okuyucunun (a) görevin özelliklerini ve gerektirdiklerini bilmesi, (b) bağlamı tahlil ederek kendisine sunulan çevresel destek ve kaynakları belirlemesi, (c) kendi bilişsel kaynaklarını bilmesi -özellikle güçlü ve zayıf yönlerini-, (ç) mevcut bağlam içinde sahip oldukları ile neler yapabileceğini analitik bir şekilde değerlendirebilmesidir.

Bilişsel strateji seçiminde de döngüsel geri bildirim mekanizmasının etkisiyle okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgileri ve motivasyonun etkisi görülür. Okuyucu öncelikle okuyacağı metnin özelliklerini analiz eder (tür, yazar, konu vb. bilgiler) ve mevcut bilişsel kaynaklarını yani strateji bilgisini (stratejiler ile ilgili bilgileri) hedef metne uygun stratejiler açısından tarar. Daha sonra, önceki benzer okuma etkinliklerinde kullandığı stratejilerin hangi düzeyde etkili olduğunu (tecrübeler) düşünerek görevde kullanılabilecek stratejilerin bir kısmını daha eler. Tecrübeler devreye girdiğinde öğrencinin motivasyonel yapılarından olan atıflar da sürece etki etmeye başlar. Daha önce başarıyla tamamlanan görevde öğrenci, başarısını belirli bir stratejinin kullanımına atfetmişse benzer bir görevde bu stratejinin tercih edilme ihtimali de artar. Ayrıca yine tecrübelerden hareketle belirli bir stratejinin kullanımı konusunda öz yeterlilik algı düzeyi gelişmiş olan bir birey öncelikle başarıyla kullanabileceği bir stratejiyi kullanmayı tercih edecektir.

2. Safha - Okuma Süreci (Stratejik Okuma ve İzleme): Öz düzenlemeye dayalı okumanın ikinci safhasında fiili olarak okuma işlemi gerçekleştirilir. Bu safhada üç ana işlem grubu söz konusudur. Bunlar stratejik okuma, üst bilişsel izleme ve sürecin düzenlenmesidir. Bu

üç işlem grubu birbirinden bağımsız olarak ayrı zamanlarda değil, bir arada sürdürülür. Bu sırada hem bağlam ve bu bağlamın öğrenciye sunduğu çevresel kaynaklar, hem de öğrencinin okuma ortamına getirdiği ön bilgiler ve motivasyon süreci yönlendirir. Süreç boyunca hem bilişsel stratejiler hem üst bilişsel stratejiler hem de öz düzenleme stratejileri kullanılır. Okuyucunun motivasyonu da bunların ne düzeyde ve ne kadar etkili kullanılacağını belirler. Ayrıca süreç boyunca yaşananlardan hareketle edinilen tecrübeler, döngüsel geri bildirim mekanizması vasıtasıyla öz düzenlemeye dayalı okumanın bütün bileşenlerine ulaştırılır ve bu bileşenler ya yeniden şekillendirilir ya da mevcut durumları pekiştirilir.

Bu safhada işleyen ilk süreç stratejik okuma sürecidir. Okuyucu, okuma öncesinde belirlediği hedefler doğrultusunda; beceri düzeyinin elverdiği ölçüde, akıcı bir şekilde metni okur. Bu sırada bütün dikkatini metne yönlendirir, okuma öncesinde kullanmaya karar verdiği bilişsel stratejileri uygulamaya koyar ve stratejinin gerektirdiği zihinsel (soru üretme vb.) veya fiziksel (not alma vb.) faaliyetleri yerine getirir. Bir başka ifade ile bilişsel stratejilerin kullanımı burada değerlendirilir. Ancak her okuyucu her stratejiyi aynı etkililikte kullanamadığı gibi, aynı okuyucu da aynı stratejiyi farklı bağlamlarda ve farklı görevlerde farklı etkililikte kullanabilir. Daha somut olarak ifade etmek gerekirse okumakta olduğu metinle ilgili yüzeysel (görsel ve başlığı kullanarak) bir veya iki tahminde bulunan okuyucu da; anlama düzeyini derinleştirecek şekilde çok sayıda ve derinlemesine (hem okumakta olduğu metni hem önceden okuduğu metinleri hem de kendi tecrübelerini kullanarak) tahminlerde bulunan öğrenci de tahmin etme stratejisini kullanmış olmaktadır. Ancak ilk kullanım çok genel olarak metindeki yüzeysel anlamaya hizmet ederken ikinci kullanımda metinlerarasılık ve ön bilgilerin de kullanımıyla derin anlamı elde etmeye yönelik bir çalışma yürütülmüş olur. Okuyucunun söz konusu stratejileri ne derecede etkili kullanacağı bağlam, okuma ortamına getirdiği motivasyonu ve ön bilgileri tarafından belirlenir.

Okuyucu eğer öğrenme hedef yönelimliyse yani amacı kendini geliştirmekse sadece stratejiyi kullanmakla kalmaz aynı zamanda mümkün olan en etkili şekilde kullanma gayreti içinde olur. Diğer taraftan performans yaklaşma hedef yönelimli okuyucuların da stratejiyi kullanma ihtimali yüksektir, ancak bu tür okuyucular mümkün olan en az çabayla olabilecek en iyi sonuca ulaşma gayreti içinde olacağından herhangi bir zorlukla karşılaştığında veya strateji kullanımı fazladan efor gerektirdiğinde çok fazla ısrarcı olmazlar. Mesela daha kısa notlar almaya çalışırlar veya daha az düşünerek hızlı bir

şekilde görevi tamamlamaya çalışırlar. Aynı şekilde öz yeterlilik algısı yükseldikçe stratejinin etkili kullanımı için gerekli zaman veya efor harcama konusunda öğrencilerin ısrarcı olması beklenir. Öz yeterlilik algısı düştükçe ısrarda da düşüş beklenir. Yine okumaya yönelik ilgileri gelişmiş olan okuyucuların stratejileri daha etkili bir şekilde kullanması beklenir. Diğer taraftan öğrencinin okuma ortamına getirdiği stratejiler ve bunların kullanımlarıyla ilgili bilgileri de stratejinin etkili kullanımı açısından süreci etkiler.

İkinci safhada stratejik okumaya eşlik eden diğer süreç üst bilişsel izlemedir. Üst bilişsel izleme, öz düzenlemeye dayalı okuma içerisinde hayati bir rol üstlenir. Üst bilişsel izleme sayesinde devam eden okuma sürecinin kriterlere uygun olarak ilerleyip ilerlemediği sürekli kontrol edilir. Aşağıda öncelikle kriter hakkında bilgi verilecek sonrasında üst bilişsel izleme süreci detaylı bir şekilde ele alınacaktır:

Kriterler modelde üç başlık altında toplanmıştır: (a) Okuma sürecine yönelik kriterler, (b) ürüne yönelik kriterler ve (c) stratejinin etkililiğine yönelik kriterler. Bu kriterler okuma öncesinde belirlenen hedeflerden ve okuyucunun okuma ortamına getirdiği bilgilerden hareketle şekillenir. Okuma sürecine yönelik kriterler, okuma öncesinde belirlenen genel okuduğunu anlama hedefi ile ilişkilidir. Anlamada bir sorun olup olmadığını, anlamın yapılandırılması sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini belirlemede üst bilişsel izleme tarafından kullanılan kriterlerdir. Okuyucunun bu kriteri sağlayıp sağlamadığına karar vermesini sağlayacak göstergeler ise okuma ortamına getirilen ön bilgiler vasıtasıyla belirlenir. Yani "Ben bu metni anlıyor muyum? Neye göre anlıyorum? Ne olursa veya ne varsa ben anlıyorum demektir?" gibi soruların cevabı olan göstergeler okuma ortamına getirilen ön bilgiler tarafından sağlanır. Örneğin okuyucu tahkiyeli bir metin okuyorsa en basit düzeyde o metni anlayıp anlamadığının göstergeleri metindeki şahısları, zamanı, mekânı belirleyebilmesi; olay akışını ve problemi tespit edebilmesi ve okuduklarından çıkarılacak dersi ifade edebilecek duruma gelmesidir. Okuyucu, okuduğu metnin özellikleri ile ilgili ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlayıp anlamadığı konusunda karar verir. Ayrıca temel amacı anlama düzeyini artırmak olan bilişsel stratejiler gereği de -eğer uygun strateji kullanılmışsa- bu bilgiler toplanabilir. Dolayısıyla okuyucu anlayıp anlamadığını kullandığı stratejiden elde ettiği bilgilerden de takip edebilir.

Ürüne yönelik kriterler okuma öncesinde belirlenen özel amaçlarla ilişkilidir. Okuma sonunda hangi özel amaçlara ulaşılmak isteniyorsa (belli bir konuda bilgi edinmek gibi çok

özel olabileceği gibi, hoş vakit geçirmek gibi genel de olabilir) bunlar okuma süreci sonunda elde edilecek ürünlerdir. Yine bu kriterlerin sağlanıp sağlanmadığını belirlemeyi sağlayacak göstergeler de ön bilgilerin ve bağlamın etkisiyle şekillenir. Örneğin "hoş vakit geçirme" özel amacıyla yapılan bir okumada ne olursa vaktin hoş geçeceği görecelidir. Okuyucunun geçmiş tecrübeleri burada belirleyici olur. Üst bilişsel izleme ürüne yönelik kriterleri kullanarak sürecin okuyucunun istediği yönde ilerleyip ilerlemediğini kontrol eder.

Stratejinin etkililiğine yönelik kriterler ise okuyucunun okuma ortamına getirdiği bilgiler, yani strateji ve kullanımı ile ilgili bilgiler ve önceki kullanımlarda bu stratejiden ne düzeyde fayda elde edildiğine yönelik bilgiler (tecrübeler) vasıtasıyla şekillenir.

Genel olarak bütün kriterler, amaçlarda yapılacak değişikliklere paralel olarak güncellenebilir. Ayrıca öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde ayarlama yapma stratejisi de amaç ve kriterlerde değişiklik yapmak için kullanılabilir. Zira gerek amaçlar gerekse kriterler göreve özgüdür ve görevin bir parçasıdır. Dolayısıyla ihtiyaç duyulduğunda değişiklik yapılabilir.

Metin okunmaya başlandıktan sonra okuma sürecinin kriterlere uygun olarak ilerleyip ilerlemediği üst bilişsel izleme ile sürekli kontrol edilir. Eğer anlamayla veya özel hedeflere ulaşmayla ilgili herhangi bir problem tespit edilirse önce problemin kaynağı belirlenir. Okuma sırasında metinden (anlatımın karmaşık olması, metnin seviyeye uygun olmaması vb.), okuyucunun kendisinden (dikkat dağınıklığı, bilgi veya beceri eksikliği vb.), kullanılan stratejiden (yanlış strateji kullanma veya stratejiyi etkili bir şekilde kullanamama), çevresel faktörlerden (ses, gürültü vb.) ve görevin kendisinden (hedeflerin yüksek olması, görevin aşırı zor olması) kaynaklanan sorunlar yaşanabilir. Üst bilişsel izleme yoluyla problem ve kaynağı belirlendikten sonra, kaynağın türüne bağlı olarak öncelikle basit düzeyli düzeltme stratejileri (tekrar okuma vb.) devreye sokulur, problem çözülmeye çalışılır. Genellikle çoğu durumda metinden, okuyucunun kendisinden ve çevresel faktörlerden kaynaklanan sorunlar basit düzeltme stratejilerinin kullanımıyla çözüme kavuşturulabilmektedir. Örneğin okuyucu metni okurken bir kelime, cümle veya metnin bir bölümünü anlamadığını fark ederse ve sebep metin (kullanılan yabancı bir kelime, çok uzun bir cümle vb.), okuyucunun kendisi (dikkat dağınıklığı, odaklanamama vb.), çevresel faktörler (çevresindekilerin gürültü yapması vb.) ise önce sorunu çözmek için basit düzeltme stratejilerine başvurur. Mesela aynı bölümü tekrar okur, bağlamdan hareketle anlamlandırmaya çalışır, bazı görsel ipuçlarını kullanır. Eğer bu basit düzeltme

stratejileri sorunu gidermede etkili olmazsa ya da karşılaşılan sorunun sebebi kullanılan strateji -ki bunu belirlerken stratejinin etkililiğine yönelik kriterlere başvurulur- yahut görevin kendisi ise öz düzenleme stratejileri devreye girer.

Öz düzenleme stratejileri farklı alanlardaki problemleri çözmek üzere kullanılan üst düzey stratejilerdir ve yalnızca ihtiyaç duyulması durumunda bu stratejilere başvurulur. Okuyucu basit düzeltme stratejilerini uyguladıktan sonra hâlâ sorun ortadan kalkmamışsa en uygun öz düzenleme stratejisi kullanılarak sorun çözülmeye çalışılır. Kullanılabilecek stratejiler "adapte edilebilir yardım talebinde bulunma, stratejiyi ayarlama, çevreyi ayarlama ve görevi ayarlama"dır. Her bir stratejinin hangi durumlarda kullanılabileceği ve kullanım sırasında içinde çalışılan bağlamla okuma ortamına getirilen bilgi ve motivasyonun etkileri şu şekilde değerlendirilebilir:

Okuyucu eğer yaşadığı problemi kendi kaynaklarıyla (bilgi ve beceri) çözemeyeceğine karar verir, bilgi ve beceri düzeyi bakımından daha iyi durumda olan birinin kendisine yardımcı olması durumunda problemi çözebileceğine inanırsa, bu kişiden problemin nasıl çözüleceğini öğrenmeye yönelik yardım talebinde bulunur. Bu kişi bir sınıf arkadaşı, öğretmen, kardeş, ebeveynlerden biri ya da herhangi bir yetişkin olabilir. Burada önemli olan okuyucunun sorunun çözümünü değil, çözüm yolunu öğrenmeye yönelik bir yardım talebinde bulunmasıdır. Bu stratejinin kullanımı bağlamdan ve okuyucunun okuma ortamına getirdiği motivasyondan önemli ölçüde etkilenir. Bazı durumlarda okuyucu kendini yardım isteme konusunda rahat hissedemeyebilir. Örneğin kişiler arası rekabetin yüksek olduğu koşullarda, performans hedef yapılarının hâkim olduğu sınıflarda ve hatta belirli kültürlerde bireylerin yardım talep etmekten kaçındığı; ayrıca kendisi performans hedef yönelimli olan okuyucuların da küçük düşme, başarısız olduğunun düşünüleceği endişesi vb. sebeplerle yardım talep etmemeyi tercih ettiği yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Butler, 1998; 2006, s. 27-32; Butler ve Neuman, 1995; Newman, 2000; Volet ve Karabenick, 2006, s. 126-138). Yine bireyler ilgi duydukları bir konuda çalışırken daha fazla başarılı olma isteği duyar ve gerektiğinde bu uğurda yardım almaktan kaçınmazlar. Aynı şekilde öz yeterlilik algısı yüksek bireylerin de başarılı olma konusunda ısrarcı olmaları ve ihtiyaç duymaları hâlinde yardım almaktan çekinmemeleri beklenir.

Okuyucu yaşadığı problemin kullandığı stratejiden kaynaklandığını belirlerse okumaya başlamadan önce strateji seçimi yaparken işleyen sürecin bir benzeri işler ve yeni bir strateji seçilerek okuma süreci sürdürülür. Stratejide değişiklik yapılırken de bağlam, okuma ortamına getirilen ön bilgiler ve motivasyon seçimi etkiler. Diğer taraftan bu strateji

kullanma durumuna da yine okuyucunun ilgileri, öz yeterlilik algıları, hedef yönelimleri ve göreve atfettikleri değer gibi motivasyon yapıları etki eder.

Eğer çevresel koşullardan kaynaklanan bir sorundan dolayı anlama süreci kesintiye uğruyorsa okuyucu çevresel koşullarda düzenleme yapar. Örneğin sınıfta, yanındaki arkadaşının çıkardığı sesler yahut davranışları yüzünden dikkati dağılan bir öğrenci yerini değiştirir. Yahut yine bir öğrenci için bahçede oynayan arkadaşları dikkatini çekiyorsa, onları izlemek ile okuma görevini yerine getirmek arasında kalabilir. Bu gibi durumlarda öğrencinin kendini motive etmesi gerekir. Ayrıca dikkatini dağıtan çevresel değişkenlerden kurtulmak ve okumaya yönelik motivasyonunu sürdürmek için sınıfta yerini değiştirir. Benzer şekilde evde veya farklı ortamlarda yapılan çalışmalarda da çevresel faktörlerin olumsuz etkileri görülebilir ve strateji bu ortamlarda da kullanılabilir.

Okuyucunun anlama problemini basit düzeltme stratejileri ile çözemediği durumlarda başvurabileceği bir diğer öz düzenleme stratejisi de görevde ayarlama yapmadır (Butler vd., 2011). Ancak bu strateji çoğunlukla akademik amaçlarla yapılan okuma etkinliklerinde başvurulabilecek bir stratejidir. Ayrıca sınavlar gibi öğrencinin müdahalelerine açık olmayan okuma etkinliklerinde bu stratejinin kullanımı pek mümkün olmaz. Dolayısıyla bu stratejinin kullanımı için uygun koşulların var olması veya oluşturulması gerekmektedir (Perry ve Rahim, 2011, s. 130-131). Görev kavramı tek bir metnin okunmasından çok fazla metnin okunmasını gerektiren uzun süreli çalışmalara kadar farklı düzeydeki çalışmaları kapsar. Okunacak metin, ulaşılacak hedefler ve bu hedeflere uygun olarak şekillenen kriterler görevin birer parçasıdır ve okuyucu bunlardan herhangi birini değiştirebilir. Örneğin okuyucunun okumakta olduğu metin, ulaşılmak istenen amaçların bir bölümüne ulaşma konusunda yeterli bilgiyi sunmuyorsa, amaçlarda değişiklik yapılabilir. Uzun süreli çalışmalarda okunacak metinlerden biri veya birkaçı amaca uygun değilse yahut zorluk derecesi itibariyle okuyucunun düzeyinin çok üstündeyse metinde değişiklik yapılabilir. Bir başka durumda okuyucuya verilen zaman dilimi içinde çalışma tamamlanamayacaksa görev üzerinde metin değiştirilebilir, metnin bir bölümü ele alınabilir veya hedeflerde değişiklik yapılır ve belirlenen zaman diliminde ulaşılması mümkün olan hedefler (metnin geniş bir özetini çıkarmak yerine önemli bilgilerin listesini hazırlamak gibi) seçilir ve görev üzerinde ayarlama yapılır.

3. Safha - Okuma Sonrası Süreç (Öz Değerlendirme): Öz düzenlemeye dayalı okumanın son safhası üst bilişsel stratejilerden izleme ve öz değerlendirme sürecini kapsar. Okuyucu okuma işlemini tamamladıktan sonra süreç boyunca elde ettikleri ile kriterlerini

karşılaştırmak suretiyle izleme işlemini tamamlar. Yapılan bu son izleme, okuyucunun çalışma öncesinde belirlediği hedeflerle, elde ettiklerinin ne düzeyde uyuştuğunu belirler. Üst bilişsel izleme bir yargıya varma süreci olmaktan ziyade bir karşılaştırma ve kontrol etme sürecidir. Yani izleme vasıtasıyla "Evet, ben başarılı oldum.", "Hayır, ben görevi başarıyla tamamlayamadım." şeklindeki yargılar üretilmez. Bunun yerine "Anlamada sorun yaşamıyorum.", "Süreç hedefler doğrultusunda ilerliyor.", "Kullandığım strateji ondan beklediğin faydayı sağlıyor." gibi sürecin kriterlere uygun olarak devam ettiğini gösteren yorumlar üretilir. Ayrıca izleme büyük ölçüde süreç odaklıdır. İzleme ile değerlendirmenin ortak noktaları ise ikisinin de belirli kriterleri kullanması ve ikisinin de geri bildirim döngüsü vasıtasıyla öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bileşenlerini şekillendirmesidir.

İzleme süreci tamamlandıktan sonra, okuyucu izleme ile elde ettiği bilgileri de kullanarak mevcut nihai sonuçlarına yönelik öz değerlendirme yapar ve bu sırada başarı kriterlerini kullanır. Literatürde başarı kriterlerinin dört farklı türünün olduğu ifade edilmektedir. Bunlar erişi kriterleri, işbirlikli kriterler, normatif kriterler ve önceki performanstır (Zimmerman, 2000a, s. 21). Erişi kriterleri belirli bir bilgi veya beceri için dereceli bir puanlama sisteminin kriter olarak kullanılmasıdır. Örneğin sesli okuma için veya okuduğunu anlama düzeyi için zayıf okuyucudan iyi okuyucuya doğru 1-5 arasında bir puanlama sisteminin geliştirilmesi gibi. İşbirlikli kriterler ise karmaşık bir değerlendirme türü olup bir grubun üyelerinin kendi sorumluklarını ve diğer bireylerle koordineli olarak nasıl çalıştıklarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu iki kriter grubunun ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların öz değerlendirmede kullanmalarının yaygın olduğu düşünülmemektedir. Normatif kriterler ise okuyucunun kendini diğer akranlarıyla karşılaştırmasına dayanmaktadır. Genellikle performans hedef yönelimli öğrencilerin kullandığı kriterler bunlardır. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olmalarını başarı olarak görmektedirler. Örneğin diğer arkadaşlarından daha önce okuma etkinliğini tamamlamak, diğer arkadaşlarından daha fazla soruya doğru cevap vermek vb. Bu tür kriterlerin kullanımında bağlamın bir parçası olan sınıf içi hedef yapılarının yani aile ve öğretmen tutumlarının, okulun genel anlayışının, öğrenciler arası rekabetin önemli bir payı vardır. Son kriter grubu ise önceki performanstır. Bu tür değerlendirme kriterleri ise öğrenme hedef yönelimli öğrencilerde görülmektedir. Her öğrenci daha önce ulaştığı seviyenin üzerine çıkmaları durumunda kendilerini başarılı kabul etmektedirler. Örneğin bir önceki çalışmaya göre daha az hata

yaparak okuyan, daha fazla soruya doğru cevap veren, bir önceki çalışmadakinden daha uzun bir metni okuyup anlayabilen bir öğrenci kendini başarılı kabul etmektedir. Elbette bu kriterlerin kullanımı da yine bağlamın bir parçası olan sınıf içi hedef yapılarından etkilenmektedir. Genel olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenmede ve dolayısıyla öz düzenlemeye dayalı okumada öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olmaları ve kendilerini değerlendirirken sürekli önceki performanslarını kriter olarak kullanmaları beklenmektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma sürecinin sonunda yapılan bu değerlendirmede başarı kriterlerinin yanında süreç boyunca üst bilişsel izleme ile elde edilen bilgiler de dikkate alınır. Yani öğrenci 'süreç boyunca ne tür bir metin üzerinde çalıştı, ne kadar zorlandı, hangi stratejileri kullandı, bunlardan ne kadar verim aldı, hangi hedeflerine ulaştı, hangi hedeflerine ulaşmakta güçlük çekti ya da ulaşamadı, bağlamın unsurları bu süreci nasıl etkiledi, başarılı olma konusunda ne kadar ısrarcı oldu, ne kadar efor sarf etti... vb.' bütün bilgiler değerlendirme sırasında dikkate alınır. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlardan hareketle öz düzenlemeye dayalı okumanın bileşenlerine yönelik geri bildirim sağlanır. Bu geri bildirimler öz düzenlemeye dayalı okuma içinde hayati bir fonksiyon yerine getiren döngüsel geribildirim mekanizması sayesinde iletilir. Okunan metnin türü, yazarı, konusu ile ilgili bilgiler bu konuyla ilgili ön bilgileri yeniden şekillendirir. Örneğin metnin türü, bu türün okuma sürecine ve başarıya etkisi -özellikle süreç boyunca yaşanan olumsuzlukların yahut olumlu durumların türle ilişkilendirilmesi hâlinde daha belirginleşir-, bu türde kullanılan strateji ve bu stratejinin etkililiği ile ilgili bilgiler okuma ortamına getirilen bilgilerin yeniden şekillendirilmesini sağlar. Aynı şekilde süreç boyunca yaşananlarda yazarın kullandığı dil ve üslubun etkisi olduğu düşünülmüşse bu konudaki geri bildirimler de ön bilgilere eklenir. Böylece okuyucunun sürecin başında okuma ortamına getirdiği bilgilerin bir kısmı değişir, bir kısmı pekişir ve birtakım da yeni bilgiler eklenir. Artık okuyucunun sonraki okuma sürecine getireceği bilgiler de şekillenmiş olur. Bütün bu değişim döngüsel geri bildirim mekanizmasının marifetiyle gerçekleşir.

Ayrıca başarılı yahut başarısız olma durumuna yönelik değerlendirme sonuçları ve üst bilişsel izlemeyle elde edilen bilgiler motivasyon yapılarını da etkiler. Öncelikle başarı ve başarısızlık bir sebebe atfedilerek atıflar şekillendirilir. Örneğin öğrenci başarısını ya da başarısızlığını kullandığı stratejiye ya da gösterdiği çabaya atfederse -ki bunlar okuyucunun kontrol edebildiği, değişken ve içsel sebeplerdir- daha sonraki görevlerde gayret göstermesi veya etkili olduğunu düşündüğü stratejileri kullanması durumunda

başarılı olacağına dair inancı artar. Yaşadığı başarı hissi benzer görevleri başarıyla tamamlayacağına yönelik öz yeterlilik algısını güçlendirir. Yine eğlenme/dinlenme amacıyla yapılan okuma etkinliklerinde okumadan alınan haz, ilgileri geliştirebilir. Akademik amaçlarla yapılan okuma etkinliklerinde de eğer içerik okuyucuda merak uyandırırsa o alana yönelik ilgilerin gelişimini başlatabilir.

Okuyucunun, özellikle başarısızlığını, zekâsına/yeteneğine atfetmesi ve bu durumun birkaç defa tekrar etmesi hâlinde artık okuyucu yeterince zeki veya yetenekli olmadığı için ne yaparsa yapsın başarılı olamayacağına inanmaya başlar ve bu da okumadan tamamen uzaklaşmasına sebep olur. Yaşanan başarısızlık sebebiyle benzer görevlerde başarılı olacağına yönelik öz yeterlilik inancı düşer. Okuyucunun motivasyon yapılarındaki bu değişim de bir sonraki okuma etkinliğinde okuma ortamına getirilecek olan motivasyonu şekillendirmiş olur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

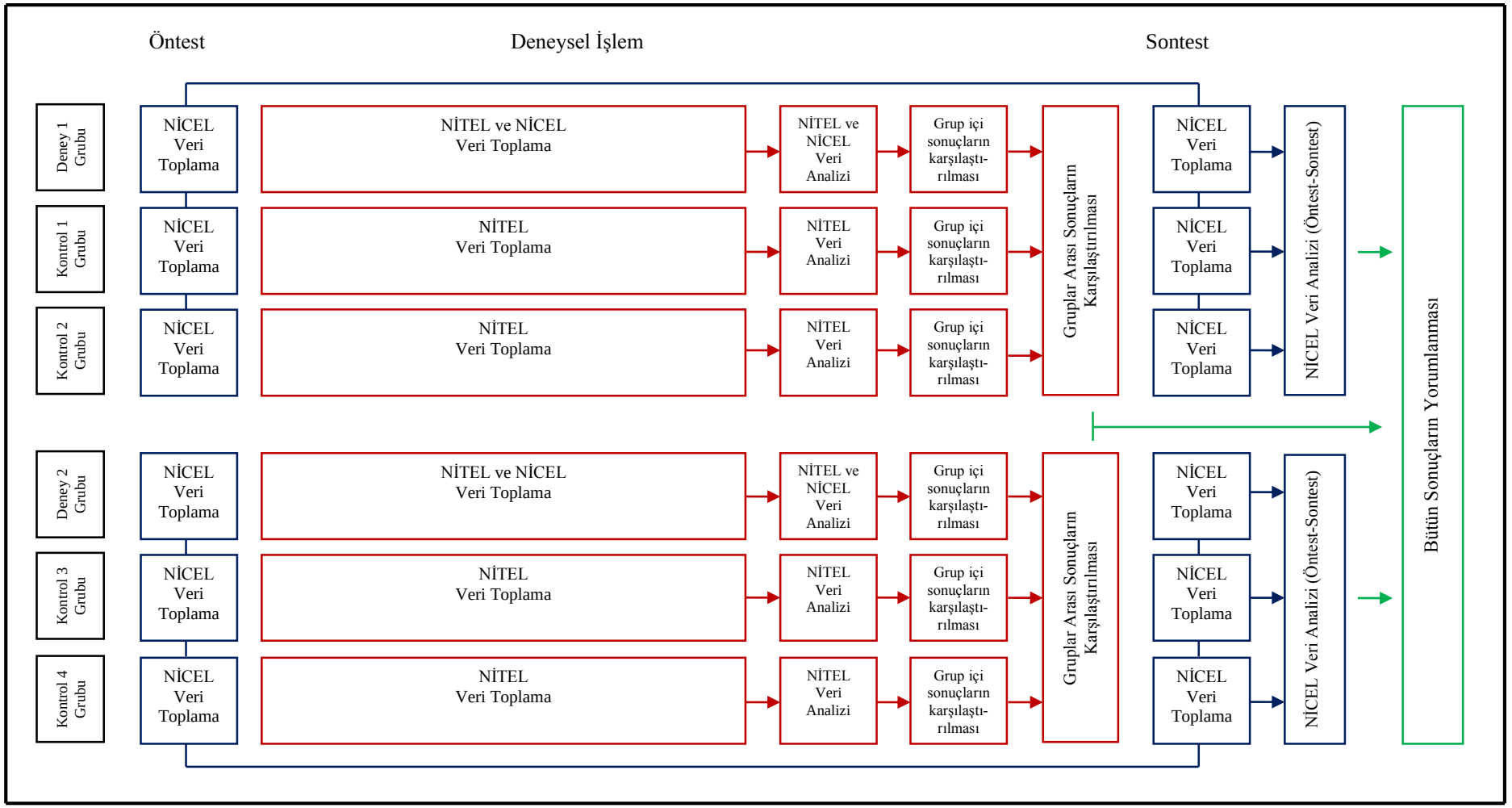
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki ana probleme cevap aranmaktadır. Buna bağlı olarak bu araştırma ölçmeye esas iç içe geçmiş iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi süreci ve bunun ölçülmesidir. Çalışmanın bu bölümünde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin ölçülmesi ile ilgili literatürden istifade edilmiş ve hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılması esasına dayanan karma yöntem kullanılmıştır.

Çalışmanın ölçmeye esas ikinci bölümü ise verilen eğitimle geliştirilmesi planlanan öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin belirlenmesidir. Bu hedefe yönelik ölçümler ise öntest ve sontest olmak üzere nicel ölçme araçları kullanılarak yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bu bölümünde nicel araştırma prosedürleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanması sırasında öntest ve sontesten elde edilen sonuçlar ile deney ve kontrol gruplarında deneysel sürecin işleyişini takip etmek amacıyla toplanan nitel ve nicel veriler bir arada yorumlanmıştır. Araştırma deseninin simgesel görünümü Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan karma yöntemin simgesel görünümü

3.1.1. Karma Yöntem: Üçgenleme (Eş Zamanlı Paralel) Deseni

Araştırmanın ilk problemi olan öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin verilen eğitimle geliştirilip geliştirilemediğini belirlemek üzere karma yöntem kullanılmıştır. Alandaki çalışmalar incelendiğinde, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin ölçülmesinde iki yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Bunlar öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrenilmiş ve kalıplaşmış bir beceri olarak değerlendirildiği yaklaşım ile öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin doğal ortamda ortaya çıkan, durumdan duruma değişiklik gösterebilen bir süreç olarak değerlendirildiği yaklaşımdır. İlk yaklaşımda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin nicel ölçümlerle, yani önceden hazırlanmış ölçeklerle ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir (Pintrich, Smith, Garcia, ve McKeachie, 1991, 1993; Winne ve Perry, 2000, s. 542-549). İkinci yaklaşımda ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için hem nicel ölçümlerden hem de doğal ortamda toplanan nitel verilerden (sınıfta yapılan gözlem ve görüşmeler, öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi gibi) yararlanılır. Araştırmada ikinci yaklaşım esas alınmıştır. Ayrıca alandaki araştırmacıların nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemin öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi ölçmenin en sağlıklı yolu olduğunu belirttiği görülmektedir (Winne ve Perry, 2000, 549-555; Buttler, 2002). Karma yöntem, tek bir veri kaynağını (nicel veya nitel veri) kullanarak yapılacak analizlerin araştırma problemlerinin sonuçlarını görmede yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacıya incelemekte olduğu durum, olay yahut olgu ile ilgili veri kaynaklarını çeşitlendirme imkânı sunarak sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 1). Ayrıca verinin araştırmacı, katılımcı veya çevreden kaynaklanan hatalardan arındırılmasında karma yöntemin önemli bir katkısı bulunmaktadır.

Karma yöntemin nitel ve nicel verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sırasında izlenen yollara göre kırka yakın deseni bulunmakta ve bu desenler farklı şekillerde sınıflanabilmektedir (Tashakkori ve Teddle, 2003, s. 680-690; Creswell ve Plano Clark 2007, 59-79; Creswell, Plano Clark ve Garrett, 2008, s. 68-80; Creswell, 2009, s. 208-215 ; Plano Clark ve Creswell, 2008, Tashakkori ve Teddle, 2008, s. 19). Ancak, eğitim araştırmalarının yapısına uygun olarak, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sırasında izlenecek prosedüre göre altı desen yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2012, s. 539 - 547). Bunlar, sıralı açıklayıcı desen, sıralı keşfedici desen, dönüştürücü desen, eş zamanlı paralel desen (üçgenleme (triangulation)), gömülü desen ve çok basamaklı desen şeklinde adlandırılmaktadır. Ayrıca bu desenler açıklayıcı, keşfedici, gömülü, üçgenleme desenleri

olarak farklı bir sınıflamaya da tabi tutulabilmektedir. Bu desenler kısaca şu şekilde izah edilebilir:

Sıralı Açıklayıcı Desen: Bu desende araştırmacı, araştırma problemine uygun olarak, önce geniş bir örneklemden nicel veri toplar ve analiz eder. Nicel verilerin analizinden sonra ortaya çıkan sonuçları daha detaylandırmak ve araştırma problemine ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmak için nitel veri toplar. Bu modelde nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edilmekle beraber birbirleri ile ilişkilidir ve araştırmanın genel olarak yorumlanmasında her iki veriden elde edilen sonuçlar birlikte kullanılır (Creswell, 2009, s. 211).

Sıralı Keşfedici Desen: Bu desende araştırmacı önce nitel verileri toplar ve analiz eder. Daha sonraki safhada nitel verilerin analizinden elde ettiği sonuçlardan hareketle nicel verilerini toplar. Burada nitel verinin analizi ve nicel verinin toplanması sırasında nitel ve nicel veriler birbiri ile ilişkilendirilmiş olur (Creswell, 2009, s. 211).

Eş Zamanlı Desen-Üçgenleme: Bu desende araştırma problemini en iyi şekilde ele alıp incelemek için araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri, araştırma boyunca aynı anda toplamakta ve bir arada değerlendirmektedir. İki farklı veri türü, birbirini doğrulama, birinin sınırlı kaldığı noktayı diğeri ile tamamlama amacıyla bir arada kullanılmaktadır. Bu modelde her iki veri türüne de eşit ağırlık verilmektedir (Creswell, 2012, s. 540-541).

Gömülü Desen: Bu desende araştırmacı her iki türden veriyi eş zamanlı veya sıralı olarak toplar. Ancak veri türlerinden biri daha önceliklidir ve öncelikli olmayan veri türü diğerini desteklemek için kullanılır. Çoğunlukla nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanmaktadır (Creswell, 2009, s. 214).

Dönüştürücü Desen: Bu desende araştırmacı diğer dört desenden (açıklayıcı, keşfedici, eş zamanlı, gömülü) birini dönüştürücü bir bakış açısı ile kullanır. Örneğin engelli bir bireyin veya mültecinin bakış açısını kullanmak mümkündür. Bu desen sosyal olguları, marjinal grupları vb. incelemede oldukça etkilidir (Creswell, 2012, s. 546). Genellikle bir teori veya bakış açısının güdümünde sürdürülen araştırmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2009, s. 215).

Çok Basamaklı Desen: Bu desen genellikle geniş çaplı araştırmalarda kullanılmaktadır. Araştırmacılar diğer dört desenden (açıklayıcı, keşfedici, eş zamanlı, gömülü) birkaçını sıra ile peş peşe kullanır. Araştırma problemi doğrultusunda önce sıralı bir desen ile sorun belirlenebilir, sonrasında gömülü bir desen ile sorunun çözüm yolları sınanabilir. Önemli

olan bütün basamakların birbiri ile alakalı olması ve büyük bir çalışmaya katkı sağlamalarıdır.

Yukarıda verilen altı grupta sınıflanan karma yöntem desenleri genel çerçeveler çizmekle beraber araştırmacılar bu desenlerden hareketle, araştırmanın problemine en uygun şekilde araştırma desenini tasarlayabilmektedir. Nitel ve nicel verilerin hangi sırayla toplanacağı, veri türlerinden birine ağırlık verilip verilmeyeceği, verilerin nasıl analiz edileceği ve toplanan iki farklı türdeki verinin birbiri ile nasıl ilişkilendirileceği araştırma deseni belirlenirken dikkate alınması gereken hususlardır. Mevcut araştırmanın deseni belirlenirken bu değişkenler de dikkate alınmış ve en uygun desenin eş zamanlı üçgenleme olduğu görülmüştür.

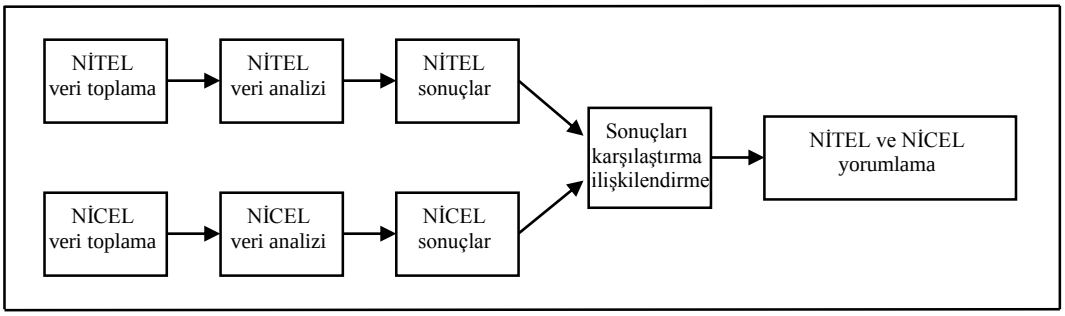
Üçgenleme deseninde hem verilerin toplanması hem de değerlendirilip yorumlanması eş zamanlı olarak yapılır. Ancak bazı araştırmalarda araştırma problemi veya veriler bütün işlemlerin eş zamanlı yapılmasına imkân vermez. Bu gibi durumlarda kullanılmak üzere üçgenleme deseninin dört farklı alt türü daha bulunmaktadır.

Bunlardan ilki literatürde *Üçgenleme Deseni: Veri Birleştirme Modeli* olarak adlandırılmaktadır. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak yani aynı zaman dilimi içinde (örneğin, bir deneysel süreç boyunca) ayrı ayrı toplar ve ayrı ayrı değerlendirir; daha sonra nitel ve nicel veri analizlerinden elde edilen sonuçları karşılaştırır, ilişkilendirir ve birlikte yorumlar. İkinci tür üçgenleme deseni *Üçgenleme Deseni: Veri Dönüştürme Modeli* olarak adlandırılmaktadır. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verilerini eş zamanlı olarak ayrı ayrı topladıktan sonra ayrı ayrı analiz eder. Veri analizi tamamlandığında genellikle nitel analiz sonuçlarını nicel veriye dönüştürür ve bir sonraki adımda bu iki nicel veri setini birbiri ile ilişkilendirir. Son olarak bir arada yorumlar. *Üçgenleme Deseni: Nicel Veri Doğrulama Modeli* adlı üçüncü alt desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak ayrı ayrı topladıktan sonra ayrı ayrı analiz edilir. Araştırmacı nitel veri analizinden elde ettiği sonuçları nicel veri analizinden elde ettiği sonuçları doğrulamak için kullanır ve son basamakta bütün sonuçları bir arada yorumlar. Üçgenleme deseninin sunduğu son alt model *Üçgenleme Deseni: Çok Tabakalı Model* adlandırılmaktadır. Bu desende araştırmacı iç içe geçmiş tabakalar hâlinde araştırmasını tasarlar. Her bir tabaka farklı türden bir veri toplamayı ve veri analizini içerir. Bu analizler birbiriyle ilişkilendirilir ve en sonunda bütün sonuçlar birlikte yorumlanır.

Mevcut araştırmada verilen alt modellerden *Üçgenleme Deseni: Veri Birleştirme Modeli* kullanılmıştır. Her bir grupta (iki deney ve dört kontrol grubunda) bu desen ayrı ayrı

uygulanmıştır. Yani ortaokul 6. sınıf düzeyindeki 1. deney grubunda deneysel süreç boyunca toplanan nitel ve nicel bu desen doğrultusunda toplanıp analiz edilmiştir. Aynı işlem diğer gruplarda da ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Çalışma boyunca nitel ve nicel veriler seçilen desenin yapısına uygun olacak şekilde eş zamanlı olarak yani deneysel süreç içerisinde ayrı ayrı toplanmış ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonraki adımda veri analizlerinden çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Son olarak bütün sonuçlar bir arada yorumlanmıştır. Kullanılan desenin simgesel görünümü Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Üçgenleme deseni: Veri birleştirme modeli (Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 63).

Üçgenleme deseni güçlü yanları ile araştırmacılara bazı avantajlar sağlamakla birlikte birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Desenin güçlü yönleri, karma yöntem desenleri içinde en eskisi olması sebebiyle pek çok çalışmada kullanılarak yeterinde gelişmiş ve güvenilir hâle gelmesi; iki farklı türden veriyi aşağı yukarı aynı zaman diliminde toplamanın ve bu farklı verilerle çalışmanın etkili yollarından biri olması; gerektiğinde iki farklı türdeki veriyi kendi geleneksel yöntemleri ile analiz etme imkânı sunması şeklinde sıralanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 63). Modelin getirdiği güçlükler ise; çok fazla çaba ve uzmanlığa ihtiyaç duyulması, nitel ve nicel verilerin örtüşmemesi durumunda ek veri toplama işlemi gerektirmesi, farklı büyüklükteki çalışma gruplarından toplanması hâlinde nitel ve nicel verileri ilişkilendirme ve karşılaştırmanın zor olması, nitel ve nicel sonuçların anlamlı bir şekilde ilişkilendirilip sunulmasının güçlüğü şeklinde sıralanabilir.

3.1.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma

Sosyal bilimlerde bir bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan çalışmalarda ideal yöntem gerçek deneysel çalışmalar

yürütmektir (Crano ve Brewer, 2002, s. 150). Gerçek deneysel çalışmalar ifadesi ile kastedilen çalışmaya dâhil edilen katılımcıların yansız olarak gruplara atanmasıdır. Ancak eğitim alanında yapılan deneysel çalışmaların önemli bir kısmı yapay gruplar oluşturmanın mümkün olmadığı koşullarda gerçekleştirilir. Özellikle, sadece gönüllü öğrencilerle çalışma mecburiyeti ve çalışmanın hâlihazırda eğitim öğretimin devam ettiği sınıflarda sürdürülmesi gibi zorunluluklar yapay gruplar oluşturmanın önündeki en önemli engellerdir. Bu gibi durumlarda araştırmacılar ulaşılabilir olan öğrencileri yansız bir şekilde diledikleri gruplara atayamaz. Yani suni gruplar oluşturamaz. Bunun yerine var olan gruplarla çalışır. Her ne kadar gruplar yansız atamayla oluşturulamasa da var olan grupların içinden deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde atanır. Öğrencilerin yansız olarak gruplara atanamadığı; ancak eldeki gruplardan deney ve kontrol gruplarının yansız atandığı çalışmalara yarı deneysel çalışmalar denmektedir (Creswell, 2009, s. 155). Yani tam deneysel çalışmalar ile yarı deneysel çalışmalar arasındaki en önemli farklılık öğrencilerin gruplara yansız atanmasıdır.

Yarı deneysel çalışmalar pek çok açıdan gerçek deneysel araştırmalarla aynı özellikleri taşır. Örneğin her iki türde de amaç müdahale edilen bir değişkenin bir başka değişken üzerindeki etkisini ölçmektir; her ikisinde de düzenli öntest-sontest ölçümleri yapılır ve kontrol grubu ile karşılaştırılır (Shadish, Cook ve Campbell, 2002, s. 13).

Yarı deneysel çalışmalar iç geçerlilik açısından önemli avantajları bulunan yansız atamadan mahrum olması sebebiyle birtakım tehditlere açık olurlar (Crano ve Brewer, 2002, s. 151). Bu gibi durumlarda belirli teknikler kullanılarak iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin etkisi en aza indirilmeye çalışılır. Bu tekniklerden birisi eşleştirilmiş gruplarla çalışmak, bir diğeri de öntest puanlarını istatistiksel olarak kontrol altına almak yani kovaryans analizi kullanmaktır (Fraenkel, Hallen ve Hyun, 2012, s. 274-275; Creswell, 2012, s. 298). Eşleştirilmiş gruplarla çalışma tekniğinde yansız atama mümkün olmadığından gruplara seçilen öğrenciler cinsiyet, yaş, ırk, zekâ düzeyi, okuduğunu anlama seviyesi gibi çalışma sonuçlarını etkilemesi muhtemel bazı özelliklerine göre eşleştirilmeye çalışılır. Ancak hiçbir zaman grupların eşitlenmesi mümkün değildir; çünkü eşleştirilerek seçilmiş olsalar bile, öğrenciler kendi içinde dinamik yapısı olan farklı gruplarda yer almaya devam ederler (Fraenkel, vd., 2012, s. 274-275). Bu çalışmada da mümkün olduğunca araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için eşleştirilmiş gruplarla çalışılmıştır.

3.1.2.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği

Geçerlilik kavramı bilimsel araştırmalarda iç geçerlilik, dış geçerlilik ve ölçme araçlarının geçerliliği olmak üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. Bunların her biri bir bilimsel araştırma için ayrı anlam ve öneme sahiptir. Bir bilimsel araştırmanın iç geçerliliği demek araştırma kapsamında belirlenen bağımlı değişkendeki değişimin doğrudan bağımsız değişkendeki değişimle alakalı olması demektir (Fraenkel vd., 2012, s. 270). Yani tespit edilen değişim diğer değişkenlerle (yaş, cinsiyet, bilişsel düzey vb.) değil, doğrudan müdahale edilen değişkenle ilişkili olmalıdır. Bundan emin olmak için araştırmacı olası diğer değişkenleri, yani iç geçerliliğe yönelik tehditleri kontrol altında tutmalıdır.

Tam deneysel çalışmalarda yansız atama yoluyla kontrol edilebilen pek çok iç geçerliliğe yönelik tehdit yarı deneysel çalışmalarda kontrol altına alınamaz. Bunlar olgunlaşma, gruptan ayrılma, seçimle ilişkili etkileşimler şeklinde sıralanabilir. Ayrıca öntest-sontest'li desen kullanılırsa bu durumda iç geçerliliğe yönelik ek tehditler baş gösterebilir. Bunlar ise geçmiş, ölçme araçlarına aşina olma, ölçme araçlarının değişimi (özellikle nitel veri toplayan görüşmeci/gözlemcideki değişim) ve gerileme şeklinde sıralanabilir (Creswell, 2012, 304-306). Yarı deneysel çalışmalarda bu araştırmada da olduğu gibi iç geçerliliğe yönelik tehditleri en aza indirmeye yönelik bazı teknikler kullanılsa da (eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanma) bu tehditlerin olası etkilerini tamamen kontrol etmek imkânsızdır. Bundan dolayı araştırmacı her bir tehdide yönelik birtakım tedbirleri almak ve bunları araştırmasında belirtmek durumundadır. Söz konusu tehditler ve bunlara yönelik alınan tedbirler şu şekilde izah edilebilir.

Belirsiz Zaman Önceliği: Bazen iki farklı değişkenden hangisindeki değişikliğin bir diğerini etkilediği net bir şekilde belirlenemez, yani hangi değişkenin etkileyen hangisinin etkilenen olduğu açık bir şekilde ortaya konamaz (Shadish vd., 2002, s. 55). Örneğin okumaya yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada; tutumlardaki değişimin mi okuma başarısını artırdığı, yoksa okuma başarısının artmasının mı okumaya yönelik olumlu tutumları geliştirdiği tam olarak belirlenemeyebilir. Ancak bazı uzun süreli araştırmalarda sürekli ve çok defa veri toplanır. Bu tür çalışmalarda yapılan sık ölçümler bir değişkende görülen değişimi onun potansiyel etkilerinin ortaya çıkışından önce belirlemeyi mümkün kılar. Böylelikle hangi değişkenin diğerini etkilediği hakkında sınırlı da olsa bir yorum yapılabilir (Shadish vd., 2002, s. 55). Bu çalışmada da

düzenli ve sık ölçümler yapılmış ve değişkenlerde ortaya çıkan olası ilerleme veya gerileme düzenli bir şekilde bütün çalışma boyunca takip edilmiştir.

Katılımcı Seçimi: Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler zaman zaman farklı özellikler (cinsiyet, zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, ailelerin yaşam tarzı vb.) taşıyabilirler ve bu farklılıklar araştırma sonuçlarını etkileyebilir (Fraenkel, vd., 2012, s. 162). Oluşturulan gruplara yansız öğrenci atanması bu sorunu önemli ölçüde çözer; ancak bu çalışmada olduğu gibi daha önceden oluşturulmuş gruplarda çalışma mecburiyeti söz konusu olduğunda bu tehdit daha belirgin olarak ortaya çıkar. Çünkü gruplardan birinde çok zeki yahut yürütülecek çalışmayla ilgili ön bilgi ve ön yaşantıları oldukça zengin olan öğrenciler olması araştırma sonuçlarını muhakkak etkiler (Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006, s. 140-146). Daha önceden oluşturulmuş gruplarla yani hâlihazırda belirli bir sınıfta okuyan öğrencilerle çalışmak zorunda olan araştırmacı çalıştığı grupların hangi şekilde bir araya getirildiğini bilmediği için birtakım önlemler almalıdır. Bu gibi durumlarla karşılaşan araştırmacılar öncelikle çalışmalarının sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna karar vermeli ve bu değişkenleri kontrol etmeye yönelik adımlar atmalıdır (Fraenkel, vd., 2012, s. 162).

Bu çalışmada öğrenciler arasındaki farklılıkları kontrol etmek ve en aza indirmek için öncelikle öğrencilerin tamamının aynı sosyal çevreden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu sebeple araştırmada sadece köy ilköğretim okulları ile çalışılmıştır. Özellikle bu maksatla seçilmiş olmasa da köy okullarıyla çalışılmış olması araştırmaya öğrencilerin ön bilgi ve ön yaşantılarını kontrol etmede de avantaj sağlamıştır. Kent merkezlerinde aynı sokakta veya aynı okulda şehre bir ay önce göç eden bir çocuk ile doğduğundan bu yana şehirde büyüyen bir çocuğun olması yahut farklı illerden ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunması mümkünken köy ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler arasında bu denli uç farklılıkların olması muhtemel değildir. Dolayısıyla katılımcı seçimi sırasında söz konusu değişkenlerin çalışma sonuçlarına olası etkileri en aza indirilmiştir.

Katılımcı seçiminde olası tehditleri en aza indirmek için istatistiksel tekniklerden de yararlanılmıştır. Grupları oluşturmadan önce öğrencilerin demografik özellikleri, okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinden hareketle kümeleme analizi yapılmıştır. Uç özellikleri bulunan öğrenciler gruplardan çıkarılmıştır.

Son olarak eşleştirme yöntemi kullanılarak hem akademik açıdan hem de demografik özellikler itibari ile (yaş, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, gelir düzeyi) hemen hemen aynı özelliklere sahip öğrencilerden gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Gruplara

öğrenciler atandıktan sonra yapılan analizle gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Süreç (Gelişim Aşamaları): Deneysel çalışmalarda 'süreç (gelişim aşamaları)' kavramı öntest ile sontest arasında geçen süre içinde araştırma sonuçlarını etkileyebilecek planlanmış müdahale dışındaki her türlü olayı ifade etmek için kullanılmaktadır (Creswell, 2012, s. 304; Lodico vd., 2006, s. 193-199). Deneysel işlem yapılırken hem deney hem de kontrol grupları başarılarını etkileyebilecek olağanüstü farklı bir durumla (deprem, yangın, ölüm vb. okul veya yakın çevresinde yaşanmış ciddi bir felaket) karşılaşmamalıdır. Elbette bu gibi beklenmedik olayların ortaya çıkması araştırmacının doğrudan kontrol edebileceği bir durum olmamakla birlikte bu şekilde bir olayın cereyan edip etmediği takip edilmelidir.

Ayrıca öntest ve sontest arasında geçen süre içinde hem deney hem de kontrol gruplarının deneysel işlem dışında aşağı yukarı aynı düzeyde eğitim almaları gerekmektedir. Yani araştırmacı sadece deney grubundaki dersleri değil, aynı zamanda kontrol gruplarındaki dersleri ve işleyişi de kontrol altında tutmalıdır. Bütün gruplarda deneysel işlem dışında başka bir farklı eğitim söz konusu olmamasını sağlamalıdır.

Bu araştırmanın yürütüldüğü dönemlerde çalışılan okullar ve çevresinde grupların toplu olarak başarısını etkileyebilecek ciddi bir olay olmamıştır. Ayrıca araştırmada deney ve kontrol gruplarında Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) verilen kazanımlar doğrultusunda dersler işlenmiştir. Hem deney hem de kontrol gruplarına her hafta eşit sürede okuma eğitimi verilmesi sağlanmıştır. Bazen araştırmacılar deney grubunda derse ayrılan sürenin tamamında (Türkçe dersi için haftalık 5 saat) hedef beceriye yönelik çalışmaları yürütürken kontrol gruplarında sadece programın öngördüğü kadar hedef beceriye yönelik eğitim verilmektedir. Bu durumda elbette çalışma geçerli ve güvenilir olmayacaktır. Örneğin haftada 5 saat okuma becerisine yoğunlaşan bir deneysel sürece tabi olan öğrenci ile haftada bir ders okuma ile ilgili eğitim alıp diğer derslerde yazma, konuşma, dil bilgisi vb. alanlarda eğitim alan bir öğrencinin süreç sonunda aynı başarıyı göstermesi elbette mümkün değildir. Diğer taraftan elde edilen başarının yapılan müdahaleden mi, becerinin eğitimine ayrılan süreden mi olduğu belirlenemez. Bu sebeple çalışmada bütün grupların eşit süreyle eğitim alması sağlanmıştır. Eşitlemeyi sağlamak için kontrol gruplarında eğitim veren öğretmenler ile görüşülerek programda verilen sürelere sadık kalıp kalmadıkları sorulmuş, değişiklik yapmadıkları öğrenilince deney grubundaki çalışmalar programın öngördüğü sürelere uygun olarak planlanmıştır. Ayrıca hem deney hem de kontrol gruplarında yapılan gözlemlerde belirtilen sürelere uyulup uyulmadığı

devamlı takip edilmiştir. Ayrıca deney grubunda öğrencilerin okul dışında yapacağı çalışmalar onlara aşırı yük getirmemek için genellikle proje ve performans görevi olarak verilmiştir. Çalışma boyunca kontrol gruplarındaki öğretmenlerden de proje ve performans ödevlerini okuma çalışmaları olarak vermeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla hem okul içi hem de okul dışında okumaya ayrılan sürenin hemen hemen aynı olması için gereken tedbirler alınmıştır.

Olgunlaşma: Deneysel süreç boyunca geçen zamanla birlikte öğrenciler daha tecrübeli, daha güçlü, daha olgun hâle gelirler ve yaşadıkları fiziksel, zihinsel ve duygusal bu değişimler onların öntest ve sontest puanları arasında farka sebep olabilir (Creswell, 2012, s. 304; Lodico vd., 2006, s. 193-199) Bu değişimler deneysel müdahale olmasa da ortaya çıkacak olan değişimlerdir ve özellikle hızlı gelişimin yaşandığı yaşlardaki öğrencilerde daha etkili sonuçlar doğurur (Shadish vd., 2002, s. 57; Fraenkel vd. 2012, s. 173). Bu tehditle başa çıkmanın en iyi yolu araştırmacıların kontrol gruplarına hassas bir şekilde öğrenci seçmeleridir (Fraenkel vd, 2012, s. 173; Creswell, 2012, s. 304). Gruplara katılımcı seçilirken aynı bölgenin insanları arasından ve aynı yaş grubundaki bireylerden birbirine en çok benzeyenler seçilmelidir ki, öğrencilerin aynı düzeyde olgunlaşması öngörülebilsin (Shadish vd. 2001, s. 57).

Bu çalışmada her bir deney grubu için ikişerden dört kontrol grubu atanmıştır. Yani her bir deney grubu katılımcısı için iki kontrol grubu katılımcısı ile çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları olası olgunlaşma farklılıklarının sebep olacağı hatalardan mümkün olduğunca arındırılmıştır. Kontrol gruplarında yer alan öğrenciler de aynı sınıf düzeyinde ve deney grubundaki gibi köy okullarında okumakta olan öğrencilerden seçilmiştir. Yani çalışmaya aynı bölgede yaşayan ve aynı yaştaki öğrenciler arasından seçilen öğrenciler dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan her bir katılımcı yukarıda da belirtildiği üzere benzer özellikleri paylaşan öğrencilerin eşleştirilmesi ile seçilmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin olgunlaşma farklılıkları da dikkate alınmış ve her bir kontrol grubuna deney grubundaki kadar kız ve erkek öğrenci alınmıştır.

Gerileme: Çalışma sırasında çok yüksek ya da çok düşük puanlara sahip, uç örnekler olarak kabul edilebilecek öğrencilerin (örneğin alt veya üst %10'luk dilime giren öğrenciler) deney ve kontrol gruplarına atanması durumunda bu tehdit söz konusu olur (Lodico vd., 2006, s. 193-199). Aynı olgunlaşmada olduğu gibi aşırı uç özellikler sergileyen öğrencilerin gruplardan çıkarılması ve çalışma için mümkün mertebe birbirine

en çok benzeyen öğrencilerin seçilmesi bu tehditle baş etmenin en etkili yolu olarak görülmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 173; Creswell, 2012, s. 304).

Bu araştırmada deneysel çalışma öncesinde gruplar oluşturulurken istatistiksel yöntemler kullanılarak grupların uç örneklerden arındırılması sağlanmıştır. Yapılan kümeleme analizi okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları bakımından uç örnek olarak değerlendirilebilecek öğrencileri seçim yapılacak grupların dışında bırakmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde kovaryans analizi kullanılarak öğrencilerin başlangıçtaki seviye farklılıkları kontrol altına alınmıştır. Kullanılan kovaryans analizi öntestler arasındaki farklılıkları istatistiksel olarak kontrol altına alarak hem deneysel sürecin hem de sontestlerden elde edilen sonuçların öntestlerdeki olası farklılıklardan olumsuz etkilenmesini engeller.

Katılımcı Kaybı: Bazen araştırmacının kontrolü dışında bazı katılımcılar hastalık, ailenin taşınması vb. sebeplerle çalışmadan ayrılabilirler. Başlangıçta eşitlenen gruplardan bir öğrencinin ayrılması artık grupların eşit olmaktan çıkmasına sebep olur (Lodico vd., 2006, s. 193-199). Bu şekilde bir veya daha fazla öğrencinin çalışmadan ayrılması araştırma sonuçlarını olumsuz etkiler. Sadece öğrencilerin gruplardan ayrılması değil, aynı zamanda herhangi bir öğrencinin verilerin toplanması sırasında sınıfta bulunmaması da aynı etkiye sebep olur (Fraenkel vd., 2012, s. 167-168).

Bu çalışma boyunca söz konusu tehdidin ortaya çıkmasına sebep olacak herhangi bir gruptan ayrılma söz konusu olmamıştır. Ayrıca verilerin toplanması sırasında da bu şekilde bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Mekân: Deneysel çalışmanın yürütüldüğü veya verilerin toplandığı mekânların sahip olduğu özellikler de zaman zaman araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Örneğin daha geniş, daha ferah, daha iyi aydınlatılmış ve zengin donanıma sahip sınıflar öğrenci başarısını etkileyebilir. Benzer şekilde verinin toplandığı mekân da öğrenci cevaplarında farklılaşmaya sebep olabilir. Örneğin veri sınıfta herkesin önünde toplandığında farklı cevap veren bir öğrenci tek başına olduğu bir ortamda daha farklı cevap verebilir (Fraenkel vd., 2012, s. 169). Araştırmacı öğrenci performansını etkileyebilecek bu tür özellikleri de dikkate almak durumundadır.

Araştırma kapsamında çalışılan okulların tamamı köy okulu olup sınıflar da hemen hemen aynı özelliklere sahiptir. Sınıflarda bulunan teknolojik donanım ve diğer kaynaklar hemen hemen aynıdır. Yalnızca deney grubunda deneysel müdahalenin bir parçası olarak farklı

kitaplar sınıfların kitaplığına konmuştur. Ancak diğer okullarda da sınıf kitaplıkların olduğu ve öğrencilerin bu kitaplara istedikleri zaman erişebildiği belirlenmiştir. Araştırma verileri hem deney hem de kontrol gruplarında sınıflarda toplanmıştır. Gruplar arasında farklı bir uygulamaya yer verilmemiştir.

Ölçüm: Öntest sontest uygulamalı deneysel araştırmalar öğrencilere aynı testin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanması ile deneysel işlemin etkisini belirlemeye çalışır. Bu tür çalışmalarda iki ölçüm arasındaki sürenin kısa olması durumunda öğrenciler soruları ve cevapları hatırlayarak daha yüksek bir başarı gösterebilir. Bu şekilde öğrencilerin öntesti hatırlayarak sontestte daha yüksek başarı göstermeleri iç geçerliliği tehdit eder (Lodico vd., 2006, s. 193-199; Shadish vd., 2002, s. 60). Bunun dışında deneysel işlem sırasında kullanılan materyaller testlerle ilgili olabilir. Örneğin gruplardan birinde testte kullanılan metin kullanılıp incelenebilir. Bu da öğrencilere sontestte avantaj sağlar (Fraenkel vd., 2012, s. 169-172).

Ölçme Araçları: Ölçme araçlarının geçerli olmaması araştırmanın iç geçerliliğini tehdit eden unsurlardan biridir (Fraenkel vd., 2012, s. 169-170). Ayrıca ölçme araçlarının puanlanması sırasında, puanlayıcıda görülebilecek yorgunluk sonuçların farklılaşmasına sebep olabilir. Bu durum genellikle standart testlerin kullanılmadığı açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarında görülür. Bunlara ek olarak veri toplayan kişinin özellikleri de (cinsiyet, dili kullanma düzeyi, yaşı vb.) bazen araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Özellikle birden fazla veri toplayan kişinin olduğu çalışmalar bu tehdide açıktır. Bu tehdidin ortadan kaldırılması için ya veriyi bir tek kişi toplamalı ya da veriyi değerlendirme sürecinde aynı kişiler birlikte çalışmalıdır (Fraenkel vd., 2012, s. 169-170). Araştırmacının zaman içerisinde süreçle ve çalışmanın içeriğiyle ilgili tecrübesinin artmasına paralel olarak ölçme araçlarında değişiklik yapması da iç geçerliliği tehdit eder (Creswell, 2012, s. 306). Zaman zaman da veri toplayan veya puanlama işlemini yapan kişi farkında olmadan sonuçlara hata karıştırabilir. Bu sorunun ortaya çıkmaması için bütün veri toplama ve puanlama işlemlerini bir standarda bağlamak gerekir (Fraenkel vd., 2012, s. 169-170).

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Böylece ölçme araçlarının geçerliliğinden kaynaklanacak iç geçerlilik tehdidine yönelik gerekli önlem alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarında açık uçlu sorular kullanılmamış ve böylece puanlayıcıdan kaynaklanacak olası bir tehdit ortadan kaldırılmıştır. Çalışmanın bütün verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak birden fazla puanlayıcının oluşturacağı bir tehdidin ortaya çıkması engellenmiştir. Son

olarak çalışmada kullanılan ölçme araçlarında öntest ve sontest arasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Katılımcı Tutumları: Katılımcıların deneysel işlem süresince yapılacak çalışmalara yönelik tutumları, yani çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmamaları onların daha sorumlu veya vurdumduymaz, daha sabırlı veya sabırsız olmalarına sebep olur ve bu durum çalışmanın iç geçerliliğine yönelik bir tehdit oluşturabilir. Bazen de deney grubundaki öğrenciler kendilerine özel bir eğitim verildiğini düşünüp normalde göstereceklerinden daha fazla gayret gösterebilirler. Bu tür tehditleri ortadan kaldırmak için başvurulabilecek yollardan biri kontrol grupları için de özel bir uygulama hazırlamaktır; ancak bu teoride ifade edilmekle beraber eğitim araştırmalarında uygulanması pek mümkün olmayan bir yoldur. Bir diğer yol ise öğrencileri kendilerine verilen eğitimin zaten normalde de alacakları bir eğitim olduğuna inandırmaktır (Fraenkel vd., 2012, s. 174).

Çalışmada gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin deneysel işlemle ilgili beklentilerini yükseltmemek için kendilerine normalde alacakları eğitimden biraz farklı ve biraz daha iyi duruma gelmelerine yardımcı olacak bir eğitim verileceği belirtilmiştir. Öğrencilere yapılan işlemin çok özel bir işlem olmadığı söylenmiştir. Dolayısıyla onların normalden daha fazla gayret göstermelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Gruplar Arası Etkileşim: Eğer deney ve kontrol grupları arasında bir iletişim ve etkileşim olursa kontrol gruplarının da yapılan çalışmadan haberdar olmaları, hatta deneysel işlemin içeriği hakkında bilgi edinmeleri ve çalışmada kullanılan kaynak ve materyallere ulaşmaları ihtimali ortaya çıkar. Yahut kontrol grubunda olan öğrenciler kendilerinin kontrol grubunda olduklarını bilir, bu onlarda bir tür dışlanmışlık hissi oluşturabilir ve onların ters yönde motive olup normalden fazla çaba sarf etmelerine sebep olabilir Bundan dolayı araştırmacılar çalıştıkları grupları mümkün olduğunca birbirinden ayrı tutmalıdır (Creswell, 2012, s. 305).

Araştırmada gruplar arası etkileşimi sıfıra indirmek için deney ve kontrol grupları farklı köylerde bulunan okullardan seçilmiştir. Kontrol gruplarındaki öğrenciler derslerinin bir çalışma amacıyla gözlendiğinden haberdar edilmiştir. Ancak çalışmanın deneysel olduğundan, deney grubunda yapılan işlemlerden ve kendilerinin kontrol grubu olduklarından bahsedilmemiştir. Böylece gruplar arası etkileşim tamamen kesilmiştir.

Dengeleme: Çalışma sürdürülürken sadece deney grubunun hedef beceri veya konu ile ilgili eğitim alıp kontrol grubunun almaması çalışmanın iç geçerliliğini tehdit eder. Bundan

dolayı kontrol gruplarının da hedef konu ya da beceri ile ilgili eğitim alması gerekmektedir (Creswell, 2012, s. 305). Ayrıca gruplar arası bu dengesizlik yapı geçerliliğini de tehdit eder (Shadish vd., 2002, s. 79)

Çalışma kapsamında deney grubunda deneysel işlem sürdürülürken kontrol grubunda da yine hedef becerilere yönelik programın öngördüğü etkinliklerle dersler işlenmiştir. Yani bütün gruplara her hafta eşit sürelerle okuma eğitimi verilmiştir.

Rekabet: Eğer deney ve kontrol grupları herkese açık bir şekilde duyurulursa bu, gruplar arasında farkında olmadan bir rekabet ortamı oluşturulur. Özellikle kontrol gruplarının kendilerinin zayıf görüldüğünü düşünmesi, onların normalde gösterecekleri gayretin çok ötesine geçmelerine, kendilerinin özel bir eğitim almadan da deney grubundakilerden başarılı olabileceklerini göstermek istemelerine (Shadish vd., 2002, s. 80; Creswell, 2012, s. 305) ki, bu da normal eğitim şartlarının bozulmasına sebep olur. Bu bozulma iç geçerliliğin yanı sıra çalışmanın yapı geçerliliğini de tehdit eder (Shadish vd., 2002). Bu gibi durumlarda araştırmacı deneysel işlemden beklentileri ve deneysel işleme yönelik farkındalığı artıracak uygulamalardan kaçınmalıdır (Creswell, 2012, s. 305). Yahut öğrencilere deney ve kontrol gruplarında oldukları açık bir şekilde duyurulmamalıdır.

Çalışma boyunca çalışılan gruplar birbirilerinin varlığından haberdar edilmemiştir. Ne deney ne de kontrol grupları kendilerinin karşılaştırılacağı bir başka grupların olduğunu öğrenmemiştir. Böylece gruplar arasında bir rekabet ortamının oluşması ihtimali tamamen ortadan kaldırılmış ve bu yolla baş göstermesi muhtemel bir tehdidin önüne geçilmiştir. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi kontrol gruplarındaki öğrenciler hangi grupta ne maksatla bulunduklarını bilmemektedirler.

Moral Bozukluğu: Kontrol grupları kendilerine daha az etkili olduğu düşünülen bir yöntemle ders verildiğini anlarlarsa bu onlarda bir tür moral bozukluğuna sebep olur. Bu gibi durumlarda araştırmacıların başvurabileceği iki yol vardır. Bunlardan ilki deneysel işlem tamamlanıp son ölçümler yapıldıktan sonra kontrol gruplarına da benzer bir eğitim verilmelidir. İkincisi ise aynı sonuçları doğurması beklenmeyen farklı bir eğitimin sunulmasıdır (Creswell, 2012, s. 305). Moral bozukluğu da çalışmanın aynı zamanda yapı geçerliliğini tehdit eden bir unsurdur (Shadish vd., 2002, s. 80-81).

Çalışmaya dâhil edilen kontrol gruplarının kendilerinin çalışma içindeki pozisyonlarından, deney grubundan ve deney grubunda verilen eğitimden haberdar olmamaları bu tehdidin ortaya çıkmasını önlemiştir.

3.1.2.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği

Seçilen Katılımcılar ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Cook ve Campbell'e (1979) göre dış geçerliliğe yönelik bu tehdit, araştırmacının elde ettiği sonuçları çalışılan gruptan farklı gruplara genellemesi hâlinde ortaya çıkar (Aktaran Creswell, 2012, s. 306). Bu gibi bir durumu engellemek için araştırmacı örneklemdeki hemen her farklı grubu (cinsiyet, yaş vb. bağlı gruplar) temsil edecek bireyleri çalışma grubuna alabilir.

Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar sadece çalışma grubuyla benzer özellikler taşıyan gruplara genellenmiştir. Ayrıca çalışmada nitel veri toplama ve bu verilerin yorumlanması da söz konusu olduğundan elde edilen sonuçları geniş gruplara genelleme imkânı bulunmamaktadır.

Bağlam ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Cook ve Campbell'e (1979) göre dış geçerliliğe yönelik bu tehdit, araştırmanın yapıldığı bağlam (çevresel koşullar, okulların bulunduğu sosyal çevre, okulda uygulanan eğitim politikaları vb.) ile genelleme yapılan diğer grupların içinde bulunduğu bağlam arasındaki farklılıkların genellemeye engel olabileceği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Aktaran Creswell, 2012, s. 306). Böyle bir durumun bu araştırmada ortaya çıkmaması için araştırmacı sonuçlarını çok farklı okullara (özel okullar vb.) genellememiştir. Ayrıca ülke genelinde uygulanan program ve eğitim politikasının tek olması nispeten bu tarz bir tehdidin ortaya çıkmasını engellemektedir. Buna ek olarak daha öncede belirtildiği üzere çalışmada nitel veri toplama ve bu verilerin yorumlanması söz konusu olduğundan elde edilen sonuçları geniş gruplara genelleme imkânı bulunmamaktadır.

Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Cook ve Campbell'e (1979) göre bu tehdit, araştırmacının elde ettiği sonuçları çok yakın bir zaman olsa bile geçmiş ve geleceğe yönelik genellemesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Aktaran Creswell, 2012, s. 306). Araştırmada bu tür bir genelleme yapılmamıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar iline bağlı üç köyde bulunan üç devlet ilköğretim okulunun 6 ve 8. sınıfında okuyan toplam 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenmeden önce bölgede görev yapan yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katkı sağlayıp sağlamayacakları konusunda bilgi alınmıştır. Görüşülen okul idarecilerinden yedisi olumlu görüş bildirmiştir. Ancak bu okullarda çalışan öğretmen adaylarından sadece biri deneysel çalışmaya katkı sağlayabileceğini belirtmiş, iki öğretmen olumsuz görüş bildirmiş, dört öğretmen de kontrol grubu olarak sınıflarından veri toplanması konusunda araştırmacıya katkı sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak hem yöneticilerinden hem de öğretmenlerinden araştırmaya katkı sağlama konusunda olumlu görüş alınan beş okul belirlenmiştir. Daha sonra Afyonkarahisar Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek-1).

Gerekli izinlerin alınmasından sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirine en çok benzeyen öğrencilerden oluşturulması için birinci aşamada kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi araştırmaya konu olan birey ya da nesneleri belirli özelliklerinden hareketle sınıflamaya yarayan çok değişkenli istatistiksel analizlerden biridir (Antalyalı, 2006, s. 349). Bu analizde, ulaşılan öğrencilerin çeşitli özellikleri hakkında bilgi toplanmakta ve bu özelliklerden hareketle birbirine en çok benzeyen öğrencilerden oluşan gruplar elde edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmada kümeleme analizini yapabilmek için beş ilköğretim okulunda okumakta olan 102 altıncı ve 109 sekizinci sınıf öğrencisine okuduğunu anlama testleri ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu testlere ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerine dair bilgileri toplamak üzere Kişisel Bilgi Toplama Formu (Ek-2) kullanılmıştır.

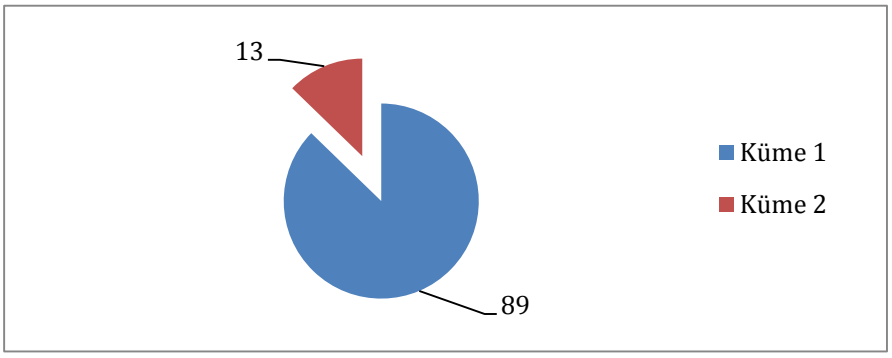
Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testleri her sınıf düzeyi için bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin ile bu metinlere ait okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ise Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Tutum Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar) ile ölçülmüştür. Kişisel Bilgi Toplama Formu ile öğrencilerin cinsiyeti, ailelerinin gelir düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumu hakkında bilgi alınmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 6. ve 8. sınıf düzeyleri için ayrı ayrı kümeleme analizi yapılmıştır.

Kümeleme analizinde daha güvenilir olması (Antalyalı, 2006, s. 360) sebebiyle hiyerarşik olmayan kümeleme analizi kullanılmıştır. Ayrıca bu yöntemle sürekli veriler ile kategorik verilerin aynı anda analize tabi tutulması mümkün olmadığından bu verilere dayalı

analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testleri ve tutum ölçeğinden alınan puanlar sürekli veri olarak analize tabi tutulmuştur.

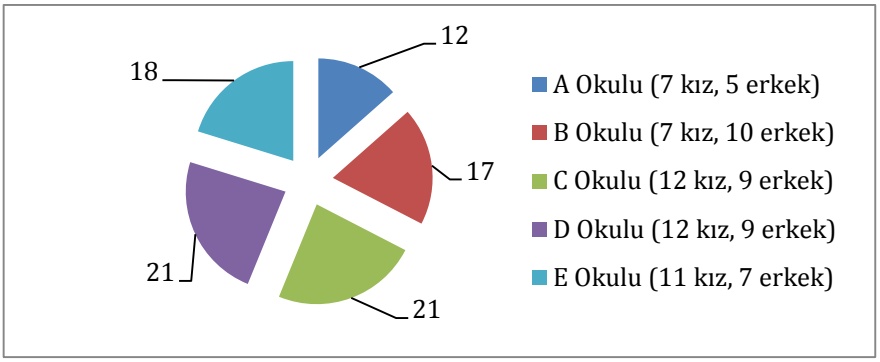
Kategorik veri olarak değerlendirilen cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi çalışmasının ikinci aşamasında kullanılmıştır.

Altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar esas alınarak yapılan analiz sonrasında oluşan birinci kümede 89, ikinci kümede 13 öğrenci yer almıştır. Yapılan kümeleme analizinde ikinci grupta yer alan öğrenciler uç özellikleri temsil ettiği ve genel gruptan ayrıldığı için bu öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında yer almamaları amacıyla çalışma grubundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ikinci aşamasına geriye kalan 89 öğrenci ile devam edilmiştir (Şekil 3.3).



Şekil 3.3. Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeleme analizi sonrasındaki sayısal durumu

İkinci aşamada, ulaşılan beş okuldaki deney ve kontrol grubuna atanabilir durumdaki öğrencilerin sayıları ve birbiri ile benzeşme durumları daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Deneysel işlemde görev almayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenin çalıştığı A okulunda kümeleme analizinde genel grupta yer alan 7'si kız, 5'i erkek olmak üzere toplam 12 öğrencinin çalışmaya dahil edilebilecek durumda olduğu görülmüştür (Şekil 3.4). Deney ve kontrol gruplarının on ikişer öğrenciden oluşması tasarlandığı için bu okuldaki altıncı sınıf öğrencilerinin tamamının deney grubuna atanmasına karar verilmiştir.



Şekil 3.4. Kümeleme analizinde birinci kümede yer alan öğrencilerin okullara göre dağılımı

A okulundaki öğrencilerin tamamının (7 kız, 5 erkek) deney grubuna atanmasından sonra diğer okulların öğrencileri incelenmiş, B okulu (7 kız, 10 erkek) ve E okulundaki (11 kız, 7 erkek) öğrencilerin cinsiyet ve diğer demografik özellikleri bakımından grupların dengeli oluşturulmasına uygun olmadığı belirlenmiştir (Şekil 3.4.). Böylece birinci ve ikinci kontrol gruplarına C (12 kız, 9 erkek) ve D (12 kız, 9 erkek) okullarının öğrencilerinden en uygun olanlarının atanmasına karar verilmiştir. Bu okulların öğrencileri ile deney grubundaki öğrenciler detaylı bir karşılaştırma sonunda eşleştirilmiş ve on ikişer öğrenciden oluşan iki kontrol grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3.1. Altıncı Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	K O	F	p
Okuduğunu Anlama	**Gruplar Arası**	,056	2	,028	,047	,954
	Gruplar İçi	19,583	33	,593		
	Toplam	19,639	35			
Okumaya Yönelik Tutum	**Gruplar Arası**	1,056	2	,528	,045	,956
	Gruplar İçi	387,917	33	11,755		
	Toplam	388,972	35			

Gruplara öğrencilerin atanmasından sonra okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya yönelik tutumlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile sınanmıştır. Tablo 3.1'de de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları bulundukları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim durumu gibi demografik özelliklerinin bulundukları grupla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olup olmadığı yapılan ki-kare testi ile incelenmiştir. Yapılan analizde öğrenci demografik özellikleri ile bulundukları grup arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. Altıncı Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ki-Kare Testi)

		Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		Toplam			
		f	%	f	%	f	%	f	%	SD	p
Cinsiyet	Kız	7	58,3	7	58,3	7	58,3	21	58,3	2	1,000
	Erkek	5	41,7	5	41,7	5	41,7	15	41,7		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Gelir Düzeyi	0-500	8	66,7	7	58,3	9	75	24	66,7	2	,687*
	501-1000	4	33,3	5	41,7	3	25	12	33,3		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Kardeş Sayısı	2	4	33,3	5	41,7	3	25	12	33,3	4	,884*
	3	5	41,7	5	41,7	5	41,7	15	41,7		
	4	3	25	2	16,7	4	33,3	9	25		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Anne Eğitim	İlkokul terk	9	75	9	75	9	75	27	75	2	1,000*
	ilkokul	3	25	3	25	3	25	9	25		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Baba Eğitim	İlkokul terk	3	25	1	8,3	4	33,3	8	22,2	4	,548*
	ilkokul	8	66,7	10	83,3	8	66,7	26	72,2		
	Ortaokul	1	8,3	1	8,3	0	0	2	5,6		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		

*Hücrelerde %20'den fazla 5'ten küçük değer bulunduğundan sonuçlar yüzde frekans değerleri üzerinden yorumlanabilmektedir.

Altıncı sınıf düzeyinde deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler ve bu öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

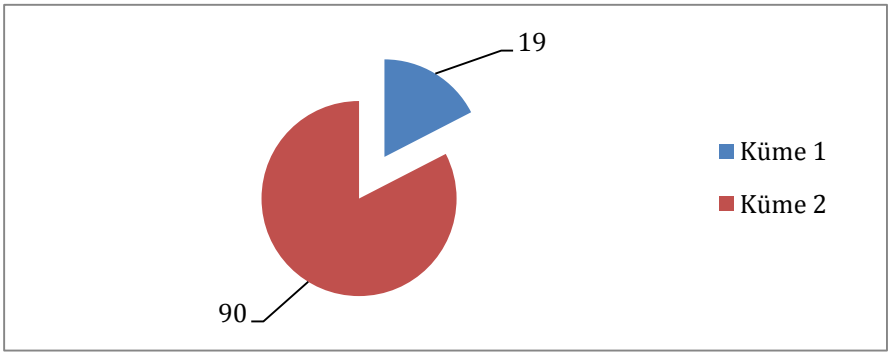
Tablo 3.3. Altıncı Sınıf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Bilgiler

Grubu	Öğrenci	Okulu	Sınıfı	Cinsiyeti	Gelir Düzeyi	Kardeş Sayısı	Anne Eğt. Durumu	Baba Eğt. Durumu	Okuma Başarısı	Okuma Tutumu
Deney	D1 (6)	A	6	2	1	3	1	2	7	104
Kontrol 1	1K1 (6)	B	6	2	1	2	1	2	6	109
Kontrol 2	2K1 (6)	C	6	2	1	3	1	1	7	101
Deney	D2 (6)	A	6	1	1	2	2	2	6	101
Kontrol 1	1K2 (6)	B	6	1	1	2	1	2	5	106
Kontrol 2	2K2 (6)	C	6	1	2	3	2	1	6	104
Deney	D3 (6)	A	6	1	1	2	1	1	7	101
Kontrol 1	1K3 (6)	B	6	1	1	2	1	2	5	106
Kontrol 2	2K3 (6)	C	6	1	1	2	1	2	6	108
Deney	D4 (6)	A	6	2	1	3	2	2	5	105
Kontrol 1	1K4 (6)	B	6	2	2	3	1	1	6	101
Kontrol 2	2K4 (6)	C	6	2	1	3	2	1	5	107
Deney	D5 (6)	A	6	2	2	2	2	2	6	101
Kontrol 1	1K5 (6)	B	6	2	2	4	1	2	5	102
Kontrol 2	2K5 (6)	C	6	2	1	2	2	2	5	107
Deney	D6 (6)	A	6	1	2	3	1	2	6	101
Kontrol 1	1K6 (6)	B	6	1	2	3	2	2	5	101
Kontrol 2	2K6 (6)	C	6	1	2	4	1	2	6	98

Tablo 3.3'ün devamı

Grubu	Öğrenci	Okulu	Sınıfı	Cinsiyeti	Ekonomik Durum	Kardeş Sayısı	Anne Eğt. Durumu	Baba Eğt. Durumu	Okuma Başarı	Okuma Tutum
Deney	D7 (6)	A	6	2	1	2	1	1	5	99
Kontrol 1	1K7 (6)	B	6	2	1	2	1	2	7	98
Kontrol 2	2K7 (6)	C	6	2	1	2	1	2	5	100
Deney	D8 (6)	A	6	2	2	4	1	3	5	106
Kontrol 1	1K8 (6)	B	6	2	2	3	1	2	6	105
Kontrol 2	2K8 (6)	C	6	2	2	4	1	2	5	97
Deney	D9 (6)	A	6	1	1	3	1	2	7	102
Kontrol 1	1K9 (6)	B	6	1	1	2	1	2	6	98
Kontrol 2	2K9 (6)	C	6	1	1	3	1	2	6	98
Deney	D10 (6)	A	6	1	2	3	1	2	5	107
Kontrol 1	1K10 (6)	B	6	1	1	3	2	3	6	103
Kontrol 2	2K10 (6)	C	6	1	1	4	1	2	7	106
Deney	D11 (6)	A	6	1	1	4	1	2	6	101
Kontrol 1	1K11 (6)	B	6	1	2	3	2	2	7	98
Kontrol 2	2K11 (6)	C	6	1	1	4	1	2	5	106
Deney	D12 (6)	A	6	1	1	4	1	1	5	100
Kontrol 1	1K12 (6)	B	6	1	1	4	1	2	5	103
Kontrol 2	2K12 (6)	C	6	1	1	3	1	1	6	101

Sekizinci sınıf düzeyindeki deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sırasında daha önce altıncı sınıflar için izlenen işlem sırası aynen takip edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar esas alınarak yapılan analiz sonrasında oluşan birinci kümede 19, ikinci kümede 90 öğrenci yer almıştır. Yapılan kümeleme analizinde birinci grupta yer alan öğrenciler uç özellikleri temsil ettiği ve genel gruptan ayrıldığı için bu öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında yer almamaları amacıyla çalışma grubundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ikinci aşamasına geriye kalan 90 öğrenci ile devam edilmiştir (Şekil 3.5).

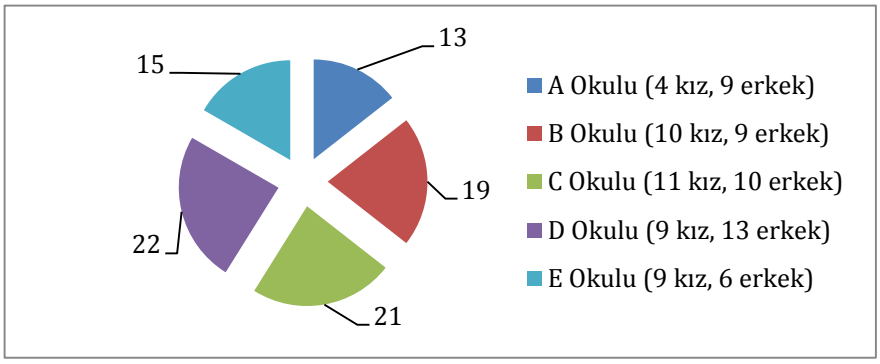


Şekil 3.5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kümeleme analizi sonrasındaki sayısal durumu

İkinci aşamada, ulaşılan beş okuldaki deney ve kontrol grubuna atanabilir durumdaki öğrencilerin sayıları ve birbiri ile benzeşme durumları daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Deneysel işlemde görev almayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenin çalıştığı A okulunda kümeleme analizinde genel grupta yer alan 4'ü kız, 9'u erkek olmak üzere toplam 13 öğrencinin çalışmaya dahil edilebilecek durumda olduğu görülmüştür (Şekil 3.6). Deney ve kontrol gruplarının on ikişer öğrenciden oluşması tasarlandığı için bu okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerinden (4 kız, 9 erkek) cinsiyet dengesi de gözetilerek kız öğrencilerin tamamının, erkek öğrencilerin de 8'inin deney grubuna atanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Deney grubundan çıkarılacak erkek öğrencinin belirlenmesi için erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden ve okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ortalamaları belirlenmiştir. Sınıftaki 9 erkek öğrencinin okuduğunu anlama testinden aldığı puanların ortalaması 6,55; okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ortalaması 97,11 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalardan en yüksek sapmayı gösteren öğrenci belirlenmiş ve gruptan çıkarılmıştır. Bu öğrencinin okuduğunu anlama testinden aldığı puan 9, okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan ise 114'tür. Ayrıca

okul yöneticileri ile yapılan görüşmede bu öğrencinin daha önceki yıllarda şehir merkezinde öğrenim gördüğü, uygulamanın yapılacağı senenin başında bu okula kaydını aldırdığı öğrenilmiştir. Yapılan işlem sonrasında A okulunun sekizinci sınıf öğrencilerinden 4 kız ve 8 erkek öğrenci deney grubuna atanmıştır.

A okulundaki öğrencilerle deney grubu oluşturulduktan sonra diğer okulların öğrencileri incelenmiş, E okulunun (9 kız, 6 erkek) öğrencilerinin cinsiyet ve diğer demografik özellikleri bakımından grupların dengeli oluşturulmasına uygun olmadığı belirlenmiştir (Şekil 3.6). Hem daha önce 6. sınıf düzeyinde kontrol gruplarına C ve D okullarından öğrencilerin atanmış olması hem de B okulundaki erkek öğrenci sayısının hemen hemen A okuluyla denk olması, dolayısıyla uygun eşleştirme için daha az seçenek sunması sebebiyle B okulundaki öğrencilerin de kontrol gruplarının oluşturulması sürecinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece sekizinci sınıf düzeyinde birinci ve ikinci kontrol gruplarına C (11 kız, 10 erkek) ve D (9 kız, 13 erkek) okullarının öğrencilerinden en uygun olanlarının atanmasına karar verilmiştir. Bu okulların öğrencileri ile deney grubundaki öğrenciler detaylı bir karşılaştırma sonunda eşleştirilmiş ve on ikişer öğrenciden oluşan iki kontrol grubu oluşturulmuştur.



Şekil 3.6. Kümeleme analizinde birinci kümede yer alan öğrencilerin okullara göre dağılımı

Gruplara öğrencilerin atanmasından sonra öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya yönelik tutumlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 3.4'te de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları bulundukları gruba bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.4. Sekizinci Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	K O	F	p
Okuduğunu Anlama	**Gruplar Arası**	2,389	2	1,194	2,832	,073
	Gruplar İçi	13,917	33	,422		
	Toplam	16,306	35			
Okumaya Yönelik Tutum	**Gruplar Arası**	19,056	2	9,528	,424	,658
	Gruplar İçi	741,500	33	22,470		
	Toplam	760,556	35			

Tablo 3.5. Sekizinci Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ki-Kare Testi)

		Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		Toplam			
		f	%	f	%	f	%	f	%	SD	p
Cinsiyet	**Kız**	4	33,3	4	33,3	4	33,3	12	33,3	2	1,000
	Erkek	8	66,7	8	66,7	8	66,7	24	66,7		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Gelir Düzeyi	**0-500**	8	66,7	7	58,3	7	58,3	22	61,1	4	,691
	501-1000	4	33,3	5	41,7	4	33,3	13	36,1		
	1001-1500	0	0	0	0	1	8,3	1	2,8		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Kardeş Sayısı	**2**	5	41,7	7	58,3	4	33,3	16	44,4	4	,579
	3	5	41,7	3	25	7	58,3	15	41,7		
	4	2	16,7	2	16,7	1	8,3	2	13,9		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Anne Eğitim	**İlkokul terk**	6	50	8	66,7	8	66,7	22	61,1	2	,627
	İlkokul	6	50	4	33,3	4	33,3	14	38,9		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		
Baba Eğitim	**İlkokul terk**	4	33,3	3	25	3	25	20	27,8	4	,878
	İlkokul	8	66,7	8	66,7	8	66,7	24	66,7		
	Ortaokul	0	0	1	8,3	1	8,3	2	5,6		
	Toplam	12	100	12	100	12	100	36	100		

*Hücrelerde %20'den fazla 5'ten küçük değer bulunduğundan sonuçlar yüzde frekans değerleri üzerinden karşılaştırılacaktır.

Öğrencilerin cinsiyet, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim durumu gibi demografik özelliklerinin bulundukları grupla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olup olmadığı yapılan ki-kare testi ile incelenmiştir.

Yapılan analizde öğrenci demografik özellikleri ile bulundukları grup arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 3.5).

Sekizinci sınıf düzeyinde deney ve kontrol gruplarına atanan öğrencilerin bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Bilgiler

Grubu	Öğrenci	Okulu	Sınıfı	Cinsiyeti	Ekonomik Durum	Kardeş Sayısı	Anne Eğt. Durumu	Baba Eğt. Durumu	Okuma Başarı	Okuma Tutum
Deney	D1 (8)	A	8	2	1	2	1	1	7	90
Kontrol 1	1K1 (8)	B	8	2	1	2	1	2	7	87
Kontrol 2	2K1 (8)	C	8	2	1	3	1	1	6	90
Deney	D2 (8)	A	8	1	2	2	2	2	8	97
Kontrol 1	1K2 (8)	B	8	1	2	2	1	2	7	98
Kontrol 2	2K2 (8)	C	8	1	2	2	1	1	7	99
Deney	D3 (8)	A	8	1	1	2	1	2	6	96
Kontrol 1	1K3 (8)	B	8	1	2	2	1	2	6	99
Kontrol 2	2K3 (8)	C	8	1	1	3	2	2	7	98
Deney	D4 (8)	A	8	1	1	3	2	2	7	101
Kontrol 1	1K4 (8)	B	8	1	1	3	2	2	6	99
Kontrol 2	2K4 (8)	C	8	1	1	2	2	2	6	100
Deney	D5 (8)	A	8	2	1	3	1	1	6	92
Kontrol 1	1K5 (8)	B	8	2	1	2	1	1	7	96
Kontrol 2	2K5 (8)	C	8	2	1	3	1	2	5	94
Deney	D6 (8)	A	8	2	2	2	2	1	6	97
Kontrol 1	1K6 (8)	B	8	2	2	2	1	1	6	97
Kontrol 2	2K6 (8)	C	8	2	1	2	2	2	6	98

Tablo 3.6'nın devamı

Grubu	Öğrenci	Okulu	Sınıfı	Cinsiyeti	Ekonomik Durum	Kardeş Sayısı	Anne Eğt. Durumu	Baba Eğt. Durumu	Okuma Başarı	Okuma Tutum
Deney	D7 (8)	A	8	1	1	2	1	3	7	105
Kontrol 1	1K7 (8)	B	8	1	2	3	2	2	7	106
Kontrol 2	2K7 (8)	C	8	1	1	2	1	2	6	100
Deney	D8 (8)	A	8	2	2	4	1	2	6	93
Kontrol 1	1K8 (8)	B	8	2	1	4	1	1	6	90
Kontrol 2	2K8 (8)	C	8	2	2	3	1	2	6	90
Deney	D9 (8)	A	8	2	1	3	1	1	6	95
Kontrol 1	1K9 (8)	B	8	2	1	2	1	2	6	95
Kontrol 2	2K9 (8)	C	8	2	1	3	2	1	6	91
Deney	D10 (8)	A	8	2	1	3	1	2	6	100
Kontrol 1	1K10 (8)	B	8	2	1	3	2	2	7	104
Kontrol 2	2K10 (8)	C	8	2	2	3	1	3	5	103
Deney	D11 (8)	A	8	2	1	4	1	2	6	94
Kontrol 1	1K11 (8)	B	8	2	1	4	1	2	6	97
Kontrol 2	2K11 (8)	C	8	2	2	4	1	2	6	93
Deney	D12 (8)	A	8	2	2	3	2	2	7	99
Kontrol 1	1K12 (8)	B	8	2	2	2	2	3	8	98
Kontrol 2	2K12 (8)	C	8	2	3	3	1	2	6	89

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Toplama Formu

Deney ve kontrol gruplarına atanacak olan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek ve uç özelliklere sahip olan öğrencilerin gruplara atanarak çalışmanın geçerliliğini etkilemesini engellemek için araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilmiştir (Ek-2). Hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyeti, ailelerinin gelir düzeyleri, kardeş sayıları (kendileri de dâhil edilerek), anne ve babalarının eğitim durumları hakkında bilgi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.4.2. Okuduğunu Anlama Testleri

Araştırmada deney ve kontrol gruplarını belirlemek için yapılan kümeleme analizinde dört, deneysel çalışmanın etkililiğini belirlemek için yapılan öntest ve sontestte sekiz, toplamda on iki çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi kullanılmıştır (Ek-3). Bu testlerden ikisi Balcı (2009) tarafından, onu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan her bir testin türü, araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığı, hangi sınıf düzeyine uygulandığı ve kimin tarafından geliştirildiğiyle ilgili bilgiler Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri ile İlgili Bilgiler.

Test Türü	**Kullanıldığı Aşama**	**Sınıf Düzeyi**	**Geliştiren**
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Kümeleme analizi	6	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Kümeleme analizi	6	Araştırmacı
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Kümeleme analizi	8	Balcı (2009)
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Kümeleme analizi	8	Balcı (2009)
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	6	Araştırmacı
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	6	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	6	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	6	Araştırmacı
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	8	Araştırmacı
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	8	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	8	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ötest ve sontest	8	Araştırmacı

Kümeleme Analizinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri: Altıncı sınıf düzeyinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için yapılan kümeleme analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Test geliştirme çalışmalarının ilk basamağında biri bilgilendirici ve diğeri tahkiyeli olmak üzere iki metin seçilmiştir. Metin seçiminde hedef gruptaki öğrencilerin seviyesine uygunluğun sağlanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bu kitaplardan bilgilendirici ve tahkiyeli üçer metin seçilmiştir. Daha sonra seçilen metinlerin uygulamanın yapıldığı dönemde Afyonkarahisar ilinde okutulan Türkçe ders kitaplarında kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilmiş ve seçilen metinlerin kullanılmakta olan kitaplarda bulunmadığı belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada seçilen bu metinler 10 Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, metinleri türün özellikleri ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede metinlerin uygunluk derecesine göre "Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.8'de sunulmuştur:

Tablo 3.8. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	**1.UZMAN**	**2.UZMAN**	**3.UZMAN**	**4.UZMAN**	**5.UZMAN**	**6.UZMAN**	**7.UZMAN**	**8.UZMAN**	**9.UZMAN**	**10.UZMAN**	**TOPLAM**
Bilgilendirici Metinler	**PUANLAR**										
Hürriyet ve Kölelik	1	1	2	2	2	1	3	2	2	3	19
Türkiye'nin Turistik Değeri	*2*	*3*	*3*	*2*	*3*	*3*	*2*	*3*	*3*	*3*	*27*
Canım Kitap	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	26
Öyküleyici Metinler											
İlk Uçuş	*3*	*2*	*3*	*3*	*2*	*3*	*2*	*3*	*3*	*3*	*27*
Otobüsü Kovalayan Kız	2	1	2	2	3	1	3	2	2	3	21
Bakkalın Yeşil Papağanı	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	25

Uzman görüşleri doğrultusunda bilgilendirici metinlerden "Türkiye'nin Turistik Değeri", tahkiyeli metinlerden "İlk Uçuş"un çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle uygulanmakta olan programdaki okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar tespit edilip bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Tablo hazırlanırken anlama dışındaki kazanımlar ve şiir türüyle ilgili kazanımlar çalışma kapsamında ele alınmadığından değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca çoktan seçmeli testlerle sağlıklı bir şekilde ölçülemeyecek olan kazanımlar (Örneğin "Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar." gibi) da belirtke tablosunda yer almamıştır. Yapılan çalışma sonrasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" amacının altında yer alan 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 ve 30 numaralı kazanımların bilgilendirici ve öyküleyici metinleri anlama ile ilgili olduğu, bu kazanımların çoktan seçmeli testlerle ölçülebileceği tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada uzman görüşleri doğrultusunda seçilen metinler için belirtke tablosunda yer alan kazanımları ölçemeye yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular dördü Türkçe eğitimi, ikisi ölçme değerlendirme alan uzmanı olmak üzere altı uzman tarafından kontrol edilmiş, onların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Denemelik testlere son hâli verildikten sonra ön uygulama safhasına geçilmiştir. Ön uygulamalarda en az 30 kişilik bir gruba ulaşılması gerektiğinden (Karasar, 2003) olası eksik işaretlemeler de dikkate alınarak testler 6. sınıf düzeyindeki 50 öğrenciye uygulanmıştır.

Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve her metin için, sekizinci sınıflarda kullanılan testlerde (Balcı, 2009) olduğu gibi, 8 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, her maddenin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Testlerden çıkarılacak maddelere karar verilirken madde ayrıt edicilik indeksi hesaplamaları ve testin kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi, her bir soru için ayrı ayrı hesaplanan ve o sorunun, hedeflenen kazanıma ulaşmış ve ulaşmamış olanları ne düzeyde ayırt edebildiğini gösteren bir katsayıdır (Atılgan, 2007). Bu katsayı nokta çift serili korelasyon katsayısı olarak da ifade edilmektedir. Hesaplamalar sonrasında hangi sorunun testten çıkarılacağına karar verilirken Ebel'in (1965) referans değerleri esas alınmıştır (Aktaran Atılgan, 2007). Araştırmacıların referans değerleri şu şekildedir: Nokta çift serili korelasyon katsayısı 0.19'dan küçük olan sorular testten çıkarılmalı, 0.20 ila 0.29 arasında olan sorular gerekliyse düzeltilerek testte tutulmalı, 0.30

ila 0.39 arasında olan sorular düzeltilmeden yahut küçük düzeltmeler yapılarak kullanılabilir, 0.40 ve üzerinde olan sorular çok iyi sorular olup testte olduğu gibi tutulabilir.

Tablo 3.9. Altıncı Sınıf Düzeyi Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	**p_j**	**S_j^2**	**S_j**	**r_{jx}**	**r_j**
2	1	0.86	0.12	0.35	*0.38*	0.13
3	2	0.84	0.13	0.37	*0.33*	0.12
4	3	0.70	0.21	0.46	*0.71*	0.32
7	4	0.26	0.19	0.44	*0.37*	0.16
8	5	0.80	0.16	0.40	*0.82*	0.33
9	6	0.54	0.25	0.50	*0.65*	0.32
11	7	0.32	0.22	0.47	*0.47*	0.22
13	8	0.78	0.17	0.41	*0.70*	0.29
TOPLAM		5,10	1,45	3,39	*4,43*	1,90
KR 20				**.82**		

Tablo 3.10. Altıncı Sınıf Düzeyi Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	**p_j**	**S_j^2**	**S_j**	**r_{jx}**	**r_j**
		0.50	0.25	0.50	*0.39*	0.20
		0.86	0.12	0.35	*0.50*	0.18
		0.84	0.13	0.37	*0.35*	0.13
		0.72	0.20	0.45	*0.78*	0.35
		0.28	0.20	0.45	*0.59*	0.26
		0.80	0.16	0.40	*0.82*	0.33
		0.54	0.25	0.50	*0.50*	0.25
		0.76	0.18	0.43	*0.62*	0.27
TOPLAM		5,30	1,50	3,44	*4,56*	1,96
KR 20				**.74**		

Testler için seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Başarı testlerinde güvenirlik farklı şekillerde hesaplanabilmektedir. Test tekrar test tekniği, paralele testler tekniği, eşdeğer yarılar tekniği, Alpha güvenirlik

katsayısı hesaplama tekniği ve Kuder Richardson (KR) 20 ve 21 iç tutarlılık hesaplama teknikleri bunlardan bazılarıdır. Çalışmada, çoktan seçmeli testlerde sıklıkla kullanılan KR 20 hesaplama tekniği kullanılarak testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. KR 20 her bir doğru cevaba 1, yanlış veya boş bırakılan sorulara 0 puan verildiği durumlarda kullanılmaktadır. Geliştirilen testler bu tür testlerdir. Ayrıca testin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan KR 20 değerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kan, 2007). Altıncı sınıf düzeyinde, kümeleme analizinde kullanılan testlerin "test istatistikleri" ve "güvenirlilik katsayıları" Tablo 3.9 ve Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Deneysel işlem öncesinde ortaokul 8. sınıf düzeyindeki deney ve kontrol gruplarına atanacak öğrencilerin belirlenmesi için yapılan kümeleme analizinde Balcı (2009) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Bu testler geçerli ve güvenilir olması, sınıf düzeyine uygunluğu, verilerin toplandığı döneme yakın zamanda geliştirilmiş olması ve araştırmanın amaçlarına hizmet edecek nitelikte olması sebebiyle tercih edilmiştir. Testler kullanılmadan önce araştırmacı tarafından geliştirilen testler için hazırlanan belirtke tablosu ile testlerin içeriğinin örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiş ve testlerin uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu testlerin geliştirilme sürecinde izlenen adımlar, araştırmacı tarafından geliştirilen testlerle aynı olduğu için -tekrara düşmemek adına- burada tekrar anlatılmamıştır. Ancak testlerin güvenirlik katsayıları ve testlerde yer alan maddelerin madde analizi sonuçları Tablo 3.11 ve 3.12'de sunulmuştur:

Tablo 3.11. Sekizinci Sınıf Düzeyi Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	**p_j**	**S_j^2**	**S_j**	**r_{jx}**	**r_j**
2	1	0,50	0,25	0,50	0,59	0,29
3	2	0,22	0,17	0,41	0,46	0,19
4	3	0,64	0,23	0,48	0,45	0,22
5	4	0,64	0,23	0,48	0,71	0,34
7	5	0,92	0,07	0,27	0,49	0,13
8	6	0,70	0,21	0,46	0,53	0,24
10	7	0,64	0,23	0,48	0,52	0,25
11	8	0,48	0,25	0,50	0,42	0,21
TOPLAM		4,74	1,64	3,58	4,17	1,87
KR 20				**.72**		

(Kaynak: Balcı, 2009, s. 162; tabloda sunulan bilgiler yazarının izniyle aynen alınmıştır)

Tablo 3.12. Sekizinci Sınıf Düzeyi Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Kümeleme Analizi)

Denemelik Test	Nihai Test	Madde Güçlük İndeksi	Madde Varyansı	Madde Standart Sapması	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güvenirlik Katsayısı
Madde No	**Madde No**	**p_j**	**S_j^2**	**S_j**	**r_{jx}**	**r_j**
1	1	0,74	0,19	0,44	0,49	0,21
3	2	0,68	0,22	0,47	0,49	0,23
4	3	0,54	0,25	0,50	0,53	0,26
5	4	0,62	0,24	0,49	0,60	0,29
6	5	0,56	0,25	0,50	0,63	0,31
9	6	0,80	0,16	0,40	0,37	0,15
10	7	0,58	0,24	0,49	0,62	0,31
11	8	0,74	0,19	0,44	0,53	0,23
TOPLAM		5,26	1,74	3,73	4,26	1,99
KR 20				**0,71**		

(Kaynak: Balcı, 2009, s. 163; tabloda sunulan bilgiler yazarının izniyle aynen alınmıştır)

Öntest ve Sontestte Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri

Çalışma kapsamında deneysel müdahalenin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan öntest ve sontestte her bir sınıf düzeyi için dörder test kullanılmıştır. Bu testlerden ikisi bilgilendirici metinlerde diğer ikisi öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama seviyesini ölçmek üzere hazırlanmıştır.

Test geliştirme çalışmalarının ilk basamağında her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı iki bilgilendirici ve iki tahkiyeli olmak üzere dörder metin seçilmiştir. Metin seçiminde hedef gruptaki öğrencilerin seviyesine uygunluğun sağlanabilmesi Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bu kitaplardan dörder bilgilendirici dörder tahkiyeli metin seçilmiştir. Daha sonra seçilen metinlerin uygulamanın yapıldığı dönemde Afyonkarahisar ilinde okutulan Türkçe ders kitaplarında kullanılıp kullanılmadığı kümeleme analizi öncesinde hazırlanan metin listesinden kontrol edilmiştir. Seçilen metinlerin kullanılmakta olan kitaplarda bulunmadığı tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada, seçilen bu metinler 10 Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, metinleri türün özellikleri ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede metinlerin uygunluk derecesine göre "Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır. Ortaokul 6. sınıf düzeyinde kullanılmak üzere

seçilen metinlerin uzmanlardan aldıkları puanlar Tablo 3.13'te, 8. sınıf düzeyi için seçilen metinlerin uzmanlardan aldıkları puanlar Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Ortaokul 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	**1.UZMAN**	**2.UZMAN**	**3.UZMAN**	**4.UZMAN**	**5.UZMAN**	**6.UZMAN**	**7.UZMAN**	**8.UZMAN**	**9.UZMAN**	**10.UZMAN**	**TOPLAM**
Bilgilendirici Metinler	**PUANLAR**										
Şehirler ve Efsaneler	*2*	*3*	*2*	*1*	*3*	*3*	*3*	*2*	*3*	*3*	*25*
Sevgili Babam	3	1	2	1	3	2	2	3	2	3	22
Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan	*3*	*3*	*3*	*2*	*3*	*3*	*2*	*3*	*3*	*3*	*28*
Sazlar Kuşlar Size Emanet	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	15
Öyküleyici Metinler											
Geri Gelen Armağan	*3*	*3*	*3*	*2*	*3*	*2*	*3*	*3*	*3*	*3*	*28*
Misafirler	1	1	1	2	2	1	2	3	3	1	17
Ayşegül	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	24
Keramet	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*2*	*3*	*29*

Tablo 3.14. Ortaokul 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	**1.UZMAN**	**2.UZMAN**	**3.UZMAN**	**4.UZMAN**	**5.UZMAN**	**6.UZMAN**	**7.UZMAN**	**8.UZMAN**	**9.UZMAN**	**10.UZMAN**	**TOPLAM**
Bilgilendirici Metinler	**PUANLAR**										
Çalışmak	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	21
Edison	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	29
Anne Sevgisi	2	1	2	3	2	3	3	2	3	2	23
Anıların Işığında Atatürk	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	19
Öyküleyici Metinler											
İmza Günü	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	27
Geyikler Annem ve Almanya	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	26
Karanfiller ve Domates Suyu	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	25
Dostluğun Değeri	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2	20

Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada daha önce hazırlanan belirtke tablosu esas alınarak her bir metin için onar adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular dördü Türkçe eğitimi, ikisi ölçme değerlendirme alan uzmanı olmak üzere altı uzman tarafından kontrol edilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Denemelik testlere son hâli verildikten sonra ön uygulama safhasına geçilmiştir. Ön uygulamalarda daha önce geliştirilen testlerde olduğu gibi her bir test uygulanacağı sınıf düzeyinde okumakta olan 50 öğrenciye uygulanmıştır.

Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve her metin için 5 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, daha önceki test geliştirme sürecinde olduğu gibi her maddenin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Daha önceki testlerde olduğu gibi çıkarılacak maddelere karar verilirken madde ayrıt edicilik indeksi hesaplamaları ve testin kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenirlik katsayısı yani KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda öntest ve sontestte kullanılan testlerin madde istatistikleri ve KR 20 değerleri ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 3.15. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
1	1	0,70	0,21	0,46	0,70	0,32
2	2	0,80	0,16	0,40	0,79	0,31
5	3	0,54	0,25	0,50	0,75	0,37
7	4	0,32	0,22	0,47	0,58	0,27
8	5	0,78	0,17	0,41	0,73	0,30
TOPLAM		3,14	1,01	2,24	3,55	1,58
KR 20				**.70**		

Tablo 3.16. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
3	1	0,86	0,12	0,35	0,46	0,16
5	2	0,72	0,20	0,45	0,82	0,37
6	3	0,80	0,16	0,40	0,87	0,35
9	4	0,54	0,25	0,50	0,66	0,33
10	5	0,76	0,18	0,43	0,71	0,30
TOPLAM		3,68	0,91	2,12	3,52	1,51
KR 20				**.73**		

Tablo 3.17. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
3	1	0,88	0,11	0,32	0,42	0,13
4	2	0,70	0,21	0,46	0,79	0,36
7	3	0,28	0,20	0,45	0,60	0,27
8	4	0,80	0,16	0,40	0,85	0,34
9	5	0,76	0,18	0,43	0,69	0,30
TOPLAM		3,42	0,86	2,06	3,35	1,40
KR 20				**.72**		

Tablo 3.18. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
1	1	0,54	0,25	0,50	0,72	0,36
2	2	0,84	0,13	0,37	0,65	0,24
4	3	0,70	0,21	0,46	0,85	0,39
8	4	0,40	0,24	0,49	0,74	0,36
10	5	0,78	0,17	0,41	0,84	0,35
TOPLAM		3,26	1,00	2,23	3,80	1,70
KR 20				**.78**		

Tablo 3.19. Sekizinci Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
1	1	0,92	0,07	0,27	0,57	0,16
3	2	0,62	0,24	0,49	0,83	0,40
4	3	0,80	0,16	0,40	0,88	0,35
6	4	0,50	0,25	0,50	0,75	0,38
7	5	0,82	0,15	0,38	0,80	0,31
TOPLAM		3,66	0,87	2,04	3,83	1,59
KR 20				**.77**		

Tablo 3.20. Sekizinci Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
2	1	0,92	0,07	0,27	0,41	0,11
3	2	0,72	0,20	0,45	0,82	0,37
5	3	0,36	0,23	0,48	0,68	0,33
7	4	0,78	0,17	0,41	0,76	0,31
8	5	0,60	0,24	0,49	0,79	0,39
TOPLAM		3,38	0,92	2,10	3,46	1,51
KR 20				**.70**		

Tablo 3.21. Sekizinci Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
3	1	0,90	0,09	0,30	0,49	0,15
6	2	0,72	0,20	0,45	0,77	0,35
7	3	0,78	0,17	0,41	0,75	0,31
9	4	0,54	0,25	0,50	0,68	0,34
10	5	0,74	0,19	0,44	0,66	0,29
TOPLAM		3,68	0,90	2,10	3,35	1,43
KR 20				**.76**		

Tablo 3.22. Sekizinci Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Öntest-Sontest)

Denemelik Test	**Nihai Test**	**Madde Güçlük İndeksi**	**Madde Varyansı**	**Madde Standart Sapması**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi**	**Madde Güvenirlik Katsayısı**
Madde No	**Madde No**	p_j	S_j^2	S_j	r_{jx}	r_j
1	1	0,70	0,21	0,46	0,68	0,31
2	2	0,26	0,19	0,44	0,50	0,22
5	3	0,80	0,16	0,40	0,78	0,31
6	4	0,54	0,25	0,50	0,68	0,34
8	5	0,78	0,17	0,41	0,72	0,30
TOPLAM		3,08	0,98	2,21	3,36	1,48
KR 20				**.72**		

3.4.3. Okuma Tutum Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar)

Deney ve kontrol gruplarının atanması öncesinde çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal hazır bulunuşluklarını ölçebilmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen Okuma Tutum Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar) kullanılmıştır (Ek-4). Ölçeğin geliştirilme süreci ve psikometrik özellikle şu şekildedir:

Ölçek geliştirme sürecinin başında okumaya yönelik tutumların kapsamını belirlemek için literatür taraması yapılmış, buna ek olarak tutumları ölçülecek grubun özelliklerini taşıyan küçük bir gruptan okumaya yönelik tutumlarını yansıtan yazılı kompozisyonlar toplanmıştır. Bunlardan hareketle araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmuş, Türkçe eğitimi ile ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden hareketle bazı maddelerde düzeltme yapılırken üç madde havuzdan çıkarılmıştır (Özbay ve Uyar, 2009).

Sonraki aşamada ölçek maddeleri 6. sınıf düzeyindeki iki öğrenciye okutulmuş, her bir maddeden ne anladıkları sorulmuştur. Elde elden verilerden hareketle iki maddede düzeltme yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan ölçek hedef gruba uygulanarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizde bütün maddelerin alt üst gruplar (%27)gruplar için ayırıcı özellikte olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden önce örneklemin analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değeri .958, Bartlett Sphericity testi kay kare değeri 11309,097 (sd=1653, p=.000)olarak hesaplanmıştır.Açımlayıcı faktör analizi sonrasında 25 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Sonraki aşamada doğrulayıcı faktör analizi ile yapının uygunluğu test edilmiş uygunluk hâlinde .05'in altında olması gereken RMSEA değerinin .041 ve SRMR değerinin, .042 olduğu

belirlenmiştir. Yine uygunluk hâlinde .90'nın üzerinde olması gereken GFI değerinin .91; AGFI değerinin .90, CFI değerinin .99; NFI değerinin .97 olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayısı yani güvenirlik katsayısı .911 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliliğine sahip olduğu ve yansız ölçüm yaptığına yönelik de kanıtlar toplanmıştır (Özbay ve Uyar, 2009).

Araştırmacıların rapor ettiği güvenirlik katsayısına ek olarak bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinde yapılan hesaplama sonrasında ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısı .926 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin stratejilerin öğretimi sırasında stratejiyi hangi düzeyde öğrendiğini belirlemek üzere araştırmacı tarafından *Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı* geliştirilmiştir (Ek-5). Dereceli puanlama anahtarları (DPA) performans değerlendirmede yaygın olarak kullanılmakta olan bir ölçme aracıdır. Bu ölme araçları kesin doğru yahut kesin yanlışların olmadığı, bundan ziyade belirli bir işin yapılışı sırasında gösterilen performansın başarı ya da başarısızlık derecesinin önemli olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kan, 2007). Okumanın ölçülmesi ile ilgili literatürde de özellikle iyi okuyucularının davranışları (strateji kullanımı gibi) ve anlama düzeyi (açık uçlu sorularla yapılan sınavlarda) hakkında bilgi ve kanıt toplarken kullanılabilecek en etkili ölçme araçlarının DPA'lar olduğu ifade edilmektedir (Caldwell, 2008a, s. 27-28; 2008b, s. 40; Salinger, 2005, s. 335). Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun bir ölçüm yapabilmek, yani öğrencilerin stratejileri ve bunların doğru kullanımını ne derecede öğrenebildiği belirlemek için Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir.

DPA'ların geliştirilmesine geçilmeden önce literatür taranmış ve alanda kullanılan dereceli puanlama anahtarları incelenmiştir (Pearson Canada, 2003, s. 47). İncelenen dereceli puanlama anahtarlarında sınıf düzeyi ve verilen eğitim doğrultusunda farklı stratejilerin ve farklı düzeylerde uygulanma derecelerinin ele alındığı görülmüştür. Ayrıca bu dereceli puanlama anahtarlarının çoğunda beceri düzeyi 4 olarak belirlenmiş ve genellikle hiç kullanımın olmaması değerlendirmeye alınmamıştır. Ancak mevcut çalışmada bir öğretim yapıldığı için hiç kullanım olmamasının da değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Zira yapılan strateji öğretiminden istenen şekilde istifade edemeyen öğrencinin hiç stratejiyi kullanmama durumu da olabileceği dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda mevcut

çalışma için geliştirilecek ölçme aracının hiç kullanım olmaması durumunu da kapsayacak şekilde 5 düzeyli olmasına karar verilmiştir. İlgili literatürde de 4 ve 5 düzeyli DPA'ların verimli olduğu daha yüksek düzeylerde beceri tanımlamalarında ayrımın güçleştiği ifade edilmektedir (Caldwell, 2008b, s.91-92).

Daha sonra gözlemlenecek davranışların düzeylerinin nasıl tanımlanacağına karar verilmiştir. Bu aşamada DPA'ların geliştirilmesi ile ilgili literatürde iki temel yaklaşım olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki genel tanımlamalar yapılmasını [örneğin (1) strateji kullanımı gözlendi ancak strateji metne uygun değildi (2) Metne uygun bir strateji etkisiz bir şekilde kullanıldı...] esas almaktayken, diğeri göreve özgü detaylı tanımlamalar [örneğin (1) Ön bilgileri ile metin arasında basit ilişkiler kurmuştur: Ben de lunaparka gittim. vb., (2) Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında az sayıda ilişki kurmuş ve bunları sınırlı düzeyde metni anlama için kullandı...] yapılmasını esas almaktadır (Caldwell, 2008b, s. 90-91; Stevens ve Levi, 2005, s. 6-7; Brookhart, 2013, s. 56-64). Mevcut çalışmada bilimsel veriler toplanacağı ve bir öğretim süreci değerlendirileceği için detaylı tanımlamalar yapmanın daha doğru olacağı düşünülmüştür.

DPA'nın kaç düzeyden oluşacağına ve tanımlamaların nasıl yapılacağına karar verildikten sonra geliştirme sürecine geçilmiştir. Geliştirme sürecinde Goodrich'in (2001) dört basamaktan oluşan DPA geliştirme süreci esas alınmıştır (Aktaran Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Buna göre DPA'nın geliştirilme sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi: Ölçüt olarak öğretimi yapılan stratejiler seçilmiştir. Her bir strateji bir ölçüt kabul edilmiştir. Her bir ölçüt genel strateji kullanımının bir bölümüne yani bir stratejiye odaklanmaktadır.

2. Puanlama stratejisi olarak hangi DPA türünün kullanılacağına karar verilmesi: DPA'nın türüne karar verilirken daha önce de ifade edildiği gibi her bir stratejinin ayrı ayrı kullanım düzeylerine dair bilgi toplamak ve elde edilen verileri bilimsel amaçla kullanmak amaçlandığı için analitik bir DPA geliştirilmesine karar verilmiştir. Böylece geliştirilen DPA sayesinde sadece genel bir not elde edilmeyecek aynı zamanda kullanım süreci de değerlendirilebilecektir.

3. Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının yapılması: Bu aşamada, performans düzeyleri en iyiden en zayıfa doğru belirlenmiş ve puanlanmıştır. Her bir stratejinin kullanılmama durumu "1" puan ile değerlendirilirken stratejinin yapılan öğretimden hareketle beklenen en üst düzeyi "5" puan olarak değerlendirilmiştir.

*4. Uzman görüşünün alınması***:** DPA'nın geliştirilmesi sırasında aslında alan uzmanı olan ve doğrudan sahada öğretim yapan öğretmenlerden dönüt almak esastır. Ancak ülkemizde bu şekilde doğrudan strateji öğretimi yapılmadığı için öğretmen yerine konu ile ilgili bilgisi olan iki bilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında DPA'ya son şekli verilmiştir.

Geliştirilen DPA'nın puanlayıcı güvenirliği çalışma öncesinde hesaplanamamıştır. Stratejileri farklı düzeylerde kullanan bir öğrenci grubunun ulaşılabilir olmaması gerçekçi bir hesaplama yapılmasına engel olmuştur. Ancak çalışma boyunca deney gruplarındaki öğrencilerle aynı sınıfta okuyan ancak gruplara dâhil edilemeyen öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri hem uygulama öğretmeni hem de araştırmacı tarafından geliştirilen DPA ile puanlanmış ve öğretim süreci sonunda verilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

3.4.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Öğrenci Gözlem Formu

Araştırma kapsamında geliştirilen Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli esas alınarak yapılan ölçümlerde bazı öz düzenlemeye dayalı okuma bileşenlerinin çıplak gözle görülebilecek davranışlar şeklinde ortaya çıktığı, bazılarının ise zihinsel süreçler olduğu ve doğrudan gözlenmesinin mümkün olduğu görülmüştür. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak öğrenciler doğal sınıf ortamında çalışırken gözlemlenebilecek bileşenler hakkında birinci elden gözlemler ile veri toplamak ve bu bilgileri sistematik bir şekilde organize edebilmek için Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Öğrenci Gözlem Formu (Ek-6) geliştirilmiştir. Gözlem formları oluşturulması oldukça kolay olan, araştırmacının hem belirli davranışları belirlemesini hem de değerlendirmesini gerekli kılan formlardır (Fraenkel vd., 2012, s. 121). Nitekim adapte edilebilir yardım talepleri gibi bazı davranışların gözlemlenmesi sırasında sadece davranış belirlenmekle kalmamış aynı zamanda değerlendirme de yapılmıştır.

Gözlem formlarının geliştirilmesi sırasında dikkat edilecek husus gözlemlenecek davranışların sınırlarını net olarak belirlemek ve mümkün ise bu formu benzer bir uygulamada test etmektir. Mevcut form bu çalışmaya özel geliştirildiği için sadece bu araştırmada ele alınan motivasyon yapıları ve stratejileri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Gözlem formunun geliştirilme süreci aşağıda aşama aşama anlatılmıştır.

1. Aşama - Gözlemlenebilir Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Belirlenmesi: Araştırma kapsamında ilk olarak öz düzenlemeye dayalı okuma modelinde yer alan ve hakkında bilgi toplanması planlanan bileşenler liste hâline getirilmiştir. Daha sonra bu listede yer alan bileşenlerin ölçümünde hangi veri kaynaklarının (gözlem, görüşme ve öğretmen) birincil kaynak, hangilerinin ikincil kaynak olarak kullanılacağı belirlenmiştir (Tablo 3.23).

Tablo 3.23. Çalışma Kapsamında İncelenecek Yapı ve Stratejiler ile Veri Toplama Kaynaklarının Belirlenmesi

Öz Düzenlemeye Dayalı Okumanın Bileşenleri	**Veri Kaynakları**		
	Gözlem	**Görüşme**	**Öğretmen**
Motivasyon Yapıları			
Hedef Yönelimleri	+	*	
Atıflar		*	
Öz Yeterlilik Algıları		*	
İlgiler		*	
Bilişsel Stratejiler			
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma			
Görselleştirme			
Soru Üretme			
Tahmin Etme	*	+	
Bilgileri Organize Etme			
Metin Yapılarının Analizi			
Özetleme			
Üst Bilişsel Stratejiler			
Üst Bilişsel İzleme (Anlamanın İzlenmesi)	*	+	
Üst Bilişsel Kontrol - Hedef Belirleme		*	
Üst Bilişsel Kontrol - Bilişsel Strateji Seçimi	*	+	
Üst Bilişsel Kontrol - Değerlendirme		*	
Öz Düzenleme Stratejileri			
Adapte Edilebilir Yardım Talebi	*	+	
Ayarlama - Görev			*
Ayarlama - Strateji	*		
Ayarlama - Çevre	*	+	

(*) birincil veri kaynağı, (+) ikincil veri kaynağı

Veri kaynaklarına verilecek önceliğin belirlenmesi sırasında iki durum dikkate alınmıştır. Bunlardan ilki "hangi kaynaktan daha güvenilir veri toplamanın mümkün olduğu"dur. Bazı bileşenlerde öğrencilerin gözlenen davranışları en doğru bilgiyi sağlarken (örneğin bilişsel strateji kullanımı) bazı bileşenlerde öğrencilerin beyanları daha doğru bilgi sağlamaktadır (örneğin öz yeterlilik algıları). Bazı durumlarda ise her ikisine de eşit düzeyde ağırlık vermek gerekebilmektedir (örneğin hedef yönelimleri). Her ne kadar veri kaynakları

arasında bu şekilde bir öncelik ataması yapılsa da "bu atama her şart ve koşulda aynen uygulanmak zorundadır" şeklinde bir tutum da sergilenmemiştir. Bundan dolayı başlangıçta veri kaynaklarından biri ana kaynak olarak belirlense de süreç içinde birincil ve ikincil kaynaklardan gelen verilerin çeliştiği hâllerde o anki koşullar dikkate alınarak değerlendirme yapılması ve kaynakların önceliği konusunda duruma özgü değişikliğe gidilmesi de mümkün olmuştur.

Kaynakların önceliği belirlenirken dikkate alınan ikinci faktör verilen eğitimdir. Çalışma kapsamında bazı bileşenlerin gözlenebilir davranışlara dönüşmesini sağlayacak bir öğretim yapılmıştır. Ancak bazılarında gözlenebilecek davranışların ortaya çıkmasını sağlayacak bir öğretim verilebilecekken bu yapılmamıştır. Örneğin öğrencilerin okuma öncesinde hedef belirlerken hedeflerini bir yere not almalarını sağlayacak bir öğretim verilebilecekken bu yapılmamıştır. Değerlendirme stratejisi de aynı şekilde ele alınmıştır. Bu uygulamanın sebebi ise daha önce yapılan çalışmalarda zamanı planlama, hedef belirleme, değerlendirme gibi stratejilerin öğrencilerce pek kullanılmadığının belirlenmesidir (Butler vd., 2011). Nitekim bu tür stratejiler her çalışma öncesinde ve sonrasında sürekli uygulanması gereken stratejiler olmakla beraber uzun dönemde öğrencilerin sıkılmasına sebep olabilmekte, yazılı olarak bu işlemlerin sürekli aynı şekilde tekrar edilmesi (örneğin her okuma çalışmasından önce hedefinin okuduğu metni anlamak olduğunu yazmak) ek bir külfet olarak algılanabilmektedir. Bundan dolayı öz düzenleme stratejilerinden biri olan zamanı planlama stratejisi hiç öğretilmezken öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi açısından önemli görülen hedef belirleme ve değerlendirme stratejileri zihinsel olarak uygulanacak şekilde öğretilmiştir. Dolayısıyla bu stratejiler hakkında gözlem yoluyla bilgi toplamak mümkün olmamıştır. Bu stratejilerin kullanımına görüşme formunda da doğrudan yer verilmemiştir. Zira doğrudan bu stratejilerin kullanımıyla ilgili bir soru sorulmasının öğrencileri yönlendireceği düşünülmüştür. Böylece bu stratejilerin kullanımı ile ilgili yegane veri kaynağının geriye dönük okuma sürecinin anlatımı olduğu belirlenmiştir.

Her bir öz düzenlemeye dayalı okuma bileşeni için uygun veri kaynakları ve bunların öncelikleri belirlendikten sonra gözlemlerin hem birincil hem de ikincil kaynak olarak kullanılacağı bileşenlerin gözlem formunda yer almasına karar verilmiştir.

2. Aşama - Kategori ve Kodların Belirlenmesi: Çalışma kapsamında gözlemlenecek bütün davranışlar teoriden hareketle belirlendiği için yeni bir kategori ve kod belirleme çalışması yapılmamıştır. Kategoriler "Motivasyon Yapıları", Bilişsel Strateji Kullanımı", "Üst

Bilişsel Strateji Kullanımı", "Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı" şeklinde sıralanmıştır. Kodlar da ilgili kategorilerin altında yer alan ve gözlem yolu ile bilgi toplamanın mümkün olduğu öz düzenlemeye dayalı okuma bileşenlerinden oluşmuştur.

3. Aşama - Kodların Tanımlanması: Üçüncü aşamada, gözlem sırasında net bilgiler toplamak ve toplanan veriyi doğru sınıflandırmak için kodların karışıklığa mahal vermeyecek şekilde tanımlanmasına yönelik çalışma yürütülmüştür. Bu aşamada her bir kod için gerekli açıklamalar ilgili literatürden hareketle yapılmış ve örnek davranışlar belirlenmiştir. Kodların tanımlanmasına yönelik bilgiler Tablo 3.24'te sunulmuştur.

Tablo 3.24. Gözlem Formunda Yer Alan Kodlara İlişkin Açıklama ve Örnek Davranışlar.

Kategori	**Kod**	**Açıklama**	**Örnek Davranışlar**
Motivasyon	*Hedef Yönelimleri* (Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri, Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri, Öğrenme Hedef Yönelimleri)	Öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri kendini gösterme davranışları ve kaçınma davranışları burada kodlanmıştır. Aynı şekilde öğrenme hedef yönelimli öğrencilerden beklenen davranışların sergilenmesi durumunda da bu davranışlar burada kodlanmıştır.	* Öğrencinin verilen süre bitmeden okuyup bitirdiğini sözlü olarak ifade ederek öğretmene çalışmasını bitirdiğini göstermeye çalışması (performans yaklaşma hedef yönelimi). * Öğrencinin söz isterken ayağa kalkması, sözlü olarak öğretmenin dikkatini çekmeye çalışması (performans yaklaşma hedef yönelimi). * Öğrencinin sorulan soruya yanlış/eksik cevap veren arkadaşına müdahalede bulunması (performans yaklaşma hedef yönelimi). * Öğrencinin söz almamak için öğretmenin görüş alanına girmemeye çalışması (performans kaçınma hedef yönelimi). * Öğrencinin kendisine söz verildiğinde gönülsüz davranması, kısık sesle soruyu cevaplandırması ya da hiç cevap vermemesi (performans kaçınma hedef yönelimi). * Öğrencinin okuma çalışmasını verilen zaman bitmeden tamamladıktan sonra sessizce beklemesi (öğrenme hedef yönelimi).
Bilişsel Strateji Kullanımı	*Öğretimi Yapılan Bütün Bilişsel Stratejiler İçin* (Strateji Kullanımı Var, Strateji Kullanımı Yok)	Öğrencilerin çalışmalar boyunca (okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında) öğretimi yapılan bilişsel stratejilerden herhangi birini kullandığını gösteren davranışları burada kodlanmıştır.	* Öğrencinin metnin herhangi bir bölümün altını çizmesi (üst bilişsel izleme olmadığı yapılandırılmamış görüşme ile doğrulanacak). * Öğrencinin okudukları metnin üzerine ya da defterlerine metinle ilgili notlar alması. * Öğrencinin metinle ilişkilendirilebilecek şekil, tablo, grafik vb. çizmesi.
Üst Bilişsel Strateji Kullanımı	*Üst Bilişsel İzleme* (İzleme Yapıyor, İzleme Yapmıyor)	Öğrencilerin okuma sırasında anlayıp anlamadığını izlediğine yönelik davranışları burada kodlanmıştır.	* Öğrencinin metnin herhangi bir bölümünün altını çizmesi (üst bilişsel izleme olmadığı yapılandırılmamış görüşme ile doğrulanacak). * Öğrencinin metnin belirli bir bölümünü anlayıp anlamadığını gösteren altını çizme dışında özel işaretlemeler yapması.

	Üst Bilişsel Kontrol -Bilişsel Strateji Seçimi (Bilişsel Strateji Seçimi Yaptı, Bilişsel Strateji Seçimi Yapmadı)	Öğrencilerin bilişsel bir strateji seçip kullandığına yönelik veri buraya kodlanmıştır. Bilişsel strateji kullanımı gösteren davranışlar aynı zamanda bu bölümde de kodlanmıştır.	* Bilişsel strateji kullanımının örnek davranışları aynı şekilde kullanılmıştır.
Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı	*Adapte Edilebilir Yardım Talebi* (Adapte Edilebilir Yardım Talebinde Bulundu, Adapte Edilebilir Yardım Talebinde Bulunmadı)	Öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarından istediği yardımlar burada kodlanmıştır. Talebin adapte edilebilir olup olmadığı ise literatürden hareketle kodlama sırasında değerlendirilmiştir.	* Öğrencinin arkadaşından yardım talep etmesi (metnin yapısı, anlamadığı bir bölümü vb. hakkında). * Öğrencinin öğretmeninden yardım talep etmesi (metnin yapısı, anlamadığı bir bölümü vb. hakkında).
	Ayarlama - Strateji (Stratejide Ayarlama Yaptı, Stratejide Ayarlama Yapmadı)	Öğrencilerin okuma sırasında kullanmakta oldukları stratejiyi değiştirme davranışları burada kodlanmıştır.	* Öğrencinin okuma esnasında kullanmakta olduğu stratejiyi tamamen bırakıp başka bir strateji kullanmaya başlaması.
	Ayarlama - Çevre (Çevrede Ayarlama Yaptı, Çevrede Ayarlama Yapmadı)	Öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik davranışları burada kodlanmıştır.	* Öğrencinin okuma sürecini kesintiye uğratan seslerden uzaklaşmak için sınıf içinde yerini değiştirmesi. * Öğrencinin okuma sürecini olumsuz etkileyen dikkat dağıtıcı davranışlardan uzaklaşması ya da bu davranışların sonlandırılması için girişimde bulunması.

4. Aşama - Formun Kullanıma Uygunluğunu Belirleme: Bu aşamada, geliştirilen gözlem formu öz düzenlemeye dayalı okuma alanında çalışmaları olan ve bu konuda nitel veri toplama tekniklerini kullanmış bir uzmanın değerlendirilmesine sunulmuştur. Literatürde belirtildiği gibi araştırma öncesinde geçerlilik ve güvenirlik analizleri için bir uygulama yapmak mümkün olmamıştır. Zira gözlenmesi planlanan davranışların neredeyse önemli bir bölümü deneysel müdahale sonrasında ortaya çıkması beklenen davranışlardır. Yapılacak bir ön uygulamada yalnızca bu davranışların yokluğu, yani davranışların sergilenmediği durumlar gözlenmiş olacağından böyle bir uygulamadan elde edilecek sonuçların da sağlıklı olmayacağı görülmüştür. Bu aşamadan sonra uygulamalar sırasında gerek duyulması hâlinde gözlem formunda da değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Ancak veri toplama çalışmaları sırasında belirli teorilerden hareketle hazırlanan formda

değişikliğe gidilmesini gerektiren bir ihtiyaç ortaya çıkmamıştır. Sonuç olarak formun kullanıma uygunluğu mecbur kalındığı için yalnızca uzman görüşü ile belirlenmiştir.

5. Aşama - Veri Güvenirliğini Belirleme: Bu aşamada bir ön uygulama yapılması, bu uygulama sırasında birden fazla gözlemcinin formu kullanarak gözlem yapması ve gözlem sonuçlarındaki tutarlılığın incelenmesi gerekmektedir. Genellikle var olan bir durumun incelenmesine yönelik çalışmalarda bu tür uygulamalar kolaylıkla yapılabilmektedir. Ancak mevcut araştırma gibi deneysel müdahaleler neticesinde ortaya çıkarılması hedeflenen durumların önceden gözlenmesi veya bir ön uygulama yapılarak kullanılacak araçların bütün yönleriyle test edilmesi mümkün olmamaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere olası bir uygulamada da gözlenmesi düşünülen davranışların önemli bir kısmı ortaya çıkmayacağından gözlemciler arasındaki uyum yüksek düzeyde çıksa bile -ki bu gibi durumlarda bütün gözlemciler incelenen davranışın gözlenmediğini rapor etse uyumun yüksek olması kaçınılmazdır- sonuçlar sağlıklı olmayacaktır. Bu sebeple gözlem formunun deneysel uygulama öncesinde test edilmesi mümkün olmamıştır.

Deneysel uygulama sırasında sürekli bir eş gözlemci de sınıfta hazır bulundurulamamıştır. Çünkü çalışma yaklaşık bir eğitim öğretim yılı boyunca devam etmiş, bütün deney ve kontrol gruplarında sadece nitel verileri (gözlem ve görüşmeler dâhil) toplamak için ayrılan zaman toplamda 200 ders saatine yaklaşmış ve çalışma üç farklı köy okulunda sürdürülmüştür. Bu koşullarda araştırmacı ile birlikte sürekli bir eş gözlemcinin sınıfta bulunması mümkün olmamıştır. Ancak deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra bir eş gözlemci ile her iki sınıf düzeyi için birer öğrenci birlikte gözlenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu öğrenciler deney gruplarının bulunduğu sınıflarda öğrenim gören ancak gruplara dâhil edilmeyen öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu öğrenciler aynı sınıfta eğitim aldıkları için deney gruplarına dâhil edilen öğrencilerin maruz kaldığı müdahalelerden hemen hemen aynı düzeyde etkilenmiştir.

Çalışmaya katılan eş gözlemci, uygulamanın yapıldığı dönemde 8 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan, yüksek lisans eğitimini tamamlamış benzer bir sosyoekonomik çevreye sahip bir köy okulunda idareci olarak görev yapmaktadır. Cinsiyeti erkek olan eş gözlemci, daha önce yüksek lisans eğitimi sırasında "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi kapsamında nitel araştırmalar hakkında kısa bir eğitim aldığını ifade etmiştir.

Tablo 3.25. Altıncı Sınıf Düzeyinde Araştırmacı ve Eş Gözlemci Sonuçları

	Araştırmacı	**Eş Gözlemci**
Hedef Yönelimleri	Kendini gösterme davranışı sergiledi. (*Sürekli öğretmenden ayağa kalkarak söz istemiştir. Kendisine söz verilmeden sorunun cevabını yüksek sesle söylemiştir.)*	Kendini gösterme davranışı sergiledi. (*Ayağa kalkarak ve sesli olarak söz istemiştir. Söz almadan sorulara cevap verdi.)*
Bilişsel Strateji Kullanımı	Strateji kullandı. (*Bilgileri organize etmeye yönelik notlar aldı.)*	Strateji kullandı. (*Not aldı, şekil çizdi.*)
Üst Bilişsel İzleme (Anlamanın İzlenmesi)	Üst bilişsel izleme stratejisini kullandı. (*Metnin belirli bölümlerine ve sayfa sonlarına ilgili bölüm veya sayfada anlatılanları anladığını gösteren işaretler koydu*.)	Üst bilişsel izleme stratejisini kullandı. (*Sayfa sonlarına "+" işareti koydu.*)
Üst Bilişsel Kontrol (Bilişsel Strateji Seçimi)	Strateji seçimi yaptı. (*En az bir bilişsel strateji seçip kullandı.)*	Strateji seçimi yaptı. (*Bilişsel strateji kullandı.*)
Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Yardım talebinde bulunmadı	Yardım talebinde bulunmadı
Ayarlama - Strateji	Kullandığı stratejide ayarlama yapmadı.	Kullandığı stratejide ayarlama yapmadı.
Ayarlama - Çevre	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı.	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı.

Tablo 3.26. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Araştırmacı ve Eş Gözlemci Sonuçları

	Araştırmacı	**Eş Gözlemci**
Hedef Yönelimleri	Kaçınma davranışı sergiledi. (*Söz almak istemedi. Öğretmen e göz teması kurmamaya çalıştı.)*	Kaçınma davranışı sergiledi. (*Ders boyunca hiç parmak kaldırmadı. Bazen önündeki sırada oturan arkadaşının arkasına gizlenmeye çalıştı.)*
Bilişsel Strateji Kullanımı	Strateji kullandı. (*Notlar aldı.)*	Strateji kullandı. (*Not aldı.*)
Üst Bilişsel İzleme (Anlamanın İzlenmesi)	Üst bilişsel izleme stratejisini kullandı. (*Sayfa sonlarına sayfada anlatılanları anladığını gösteren işaretler koydu*.)	Üst bilişsel izleme stratejisini kullandı. (*Sayfa sonlarına "+" işareti koydu.*)
Üst Bilişsel Kontrol (Bilişsel Strateji Seçimi)	Strateji seçimi yaptı. (*En az bir bilişsel strateji seçip kullandı.)*	Strateji seçimi yaptı. (*Bilişsel strateji kullandı.*)
Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Öğretmeninden yardım talep etti, ancak adapte edilebilir değil.	Öğretmeninden yardım talep etti. (*Anlamını bilmediği kelimeyi sordu.)*
Ayarlama - Strateji	Kullandığı stratejide ayarlama yapmadı.	Kullandığı stratejide ayarlama yapmadı.
Ayarlama - Çevre	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı.	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı.

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından eş gözlemciye gözlem formu ve gözlenecek davranışlar hakkında detaylı bir bilgi verilmiştir. Gözlemlerin yapıldığı derslerde ise kesinlikle kendisi ile iletişim kurulmamıştır. Ayrıca gözlem sırasında doğru davranışlardan hareketle karar verilip verilmediğini belirlemek için eş gözlemciden gördüğü davranışları da not alması istenmiştir. Bu tür notlar araştırmacı tarafından bütün gözlemlerde sürekli tutulmamakla beraber -normal veri toplama sürecinde sadece gerek görüldüğünde örnek vermek amacıyla bu tür notlar alınmıştır- söz konusu çalışma sırasında araştırmacı da gözlemlediği davranışları not almıştır. Aşağıda bu notlar italik harflerle gösterilmiştir.

Tablo 2.25 ve Tablo 2.26'da görüldüğü üzere yapılan gözlemler sırasında araştırmacı ve eş gözlemcinin hemen hemen aynı davranışları gözlemlediği belirlenmiştir. Sadece eş gözlemcinin paragrafların yanlarına konan işaretlere fark edemediği (altıncı sınıf düzeyi) ve yardım taleplerini değerlendirme konusunda eğitim almadığı için adapte edilebilir olmasa da yardım isteğini not aldığı görülmüştür (sekizinci sınıf düzeyi). İkinci durum gözlem dışı bir değerlendirmeyi kapsadığı için gözlem sonuçlarıyla ilişkili değildir. İlk durum ise genel değerlendirmeyi etkilemeyecek düzeydedir. Sonuç olarak eş gözlemci ile araştırmacının gözlem sonuçlarının uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen bu sonuçlara rağmen yapılan uygulamanın tam anlamıyla veri güvenirliği test etmek için yeterli olmadığını ve bu durumun araştırma için bir sınırlılık olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

3.4.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden hazırlanmış açık uçlu soruların kullanıldığı; insanların, kurumların ve sosyal grupların değerleri, beklentileri, inançları, problemleri gibi çok faklı konularda bilgi toplamayı sağlayabilen görüşmelerdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 97; Laforest, 2009, s. 1). Yarı yapılandırılmış görüşmeler genellikle araştırmacının kavramlar ve aralarındaki ilişkilere hâkim olduğu durumlarda kullanılmakta olup çok özel soruları ihtiva edebileceği gibi ilgilenilen konuların yer aldığı bir listeden de oluşabilmektedir (Ayres, 2008, s. 810-811). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular için belirli bir sıra takip edilmesi uygun olmakla beraber görüşmenin gidişatına göre sıralamada değişiklik de yapılması mümkündür (Cohen vd., 2007, s. 360-365).

Görüşme formları hazırlanırken kesin bağlayıcı olmamakla beraber belirli ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2006, 128-140) bu ilkeleri şu şekilde

sıralamaktadır: Sorular kolay anlaşılabilecek şekilde olmalı, çok genel olmak yerine belirli bir konuya odaklanmış olmalı, belirli bir konuda bilgi almak amaçlandığı için cevaplayıcıyı belirli bir cevabı vermeye yönlendirmemeli, açık uçlu olmalı yani cevaplayıcılar kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilmelidir. Ayrıca form farklı türden sorular içermeli, sorular mantıklı bir sırayla sunulmalı ve alternatif sorular yahut sonda soruları bulunmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 128-140). Genel olarak bütün görüşme türleri için öngörülen bu ilkeler, araştırma için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sırasında da dikkate alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar içinde bulundukları koşullardan bilgi almak istedikleri konuya kadar çok farklı değişkenlerden etkilenerek farklı türlerden sorular kullanabilmektedir. Ayres (2008, s. 810-811) kullanılabilecek soru türlerini şu şekilde değerlendirmektedir: Soruların bazıları doğrudan hedeflenen bir bilgiyi açığa çıkarmaya yönelik (örneğin, "Sence bu çalışmada başarılı oldun mu?") olabilir. Bazıları ise bir sürecin anlatımını (örneğin, "Bu metni okurken neler yaşadın bana bir anlatabilir misin?") gerektirebilir. Bazı sorular istenen bilgiyi doğrudan ifade etmez, dolaylı olarak bilginin ifade edilmesini sağlamaya çalışır (örneğin başarılı oldun mu diye doğrudan sormak yerine "Son okuma çalışman nasıl geçti?"). Bu tip sorulardan sonra genellikle sonda soruları (örneğin "Yani bu durumda çalışmanın başarılı bir şekilde tamamladığını söyleyebiliriz, değil mi?" zaman zaman da "Bunu biraz daha açabilir misin?" gibi biraz daha detaya ulaşmaya yönelik sorular) kullanılabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formunda (Ek-7) yukarıda Ayres (2008, s. 810-811) tarafından ifade edilen farklı türlerden sorular kullanılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan soruların ortaya çıkarmak istediği bilginin türüne göre demografik sorular, bilgi soruları, deneyim (veya davranış) soruları, görüş (veya değer) soruları, duygu soruları ve duyu soruları şeklinde sınıflanabildiği (Cohen vd., 2007, s. 358-359; Fraenkel vd., 2012, s. 453-454) belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma döngüsü içerisinde yaşadıkları (bilişsel, üst bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımı) ile ilgili bilgi almak için deneyim ve görüş soruları kullanılmıştır. Her ne kadar yarı yapılandırılmış görüşmeler esnek olsa da görüşme formunun hazırlanması da titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda araştırmacının farklı kaynaklardan hareketle oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturma prosedürü kullanılmış ve süreç aşağıda aşama aşama izah edilmiştir.

1. Aşama - Cevaplayıcıların Belirlenmesi: Görüşülecek kişiler ve özelliklerinin bilinmesi form hazırlanırken cevaplayıcıların hassas olduğu konuları çağrıştıracak kelime ve kavramların (ailevi ve kişisel bilgileri çağrıştıran kelime ve kavramlar) kullanılmasını önleme açısından önemlidir (Cohen vd. 2007, s. 356-358; Laforest, 2009, s. 2). Ayrıca yaş grupları, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi konular da sorular hazırlanırken bu araştırma açısından dikkate alınması gereken durumlardır. Çalışmada görüşülecek öğrenciler ortaokul 6 ve 8. sınıfta okumakta olan öğrencilerdir. Yaşları gereği (ergenlik döneminde olmaları hasebiyle) kişilik ve karakter oluşumu açısından hassas bir dönemdedirler. Bundan dolayı görüşmeler sırasında onların benlik algılarını olumsuz etkileyecek ifadelerden özellikle kaçınılmıştır.

2. Aşama - Görüşmeyle Veri Toplanacak Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin (Görüşme Konularının) Belirlenmesi: Görüşme konularının belirlenmesine ölçülmesi planlanan motivasyonel yapılar ve stratejilerin listesi incelenerek başlanmıştır. Daha önce gözlem formunun geliştirilmesi sırasında öz düzenlemeye dayalı okuma modelinde yer alan ve hakkında bilgi toplanması planlanan bileşenler liste hâline getirilmiş, daha sonra bu listede yer alan bileşenlerin ölçümünde hangi veri kaynaklarının (gözlem, görüşme, geriye dönük okuma sürecinin anlatımı ve öğretmen) birincil kaynak, hangilerinin ikincil kaynak olarak kullanılacağı belirlenmiştir. Bu listede görüşmelerin (sorulara verilen cevaplar ve geriye dönük okuma sürecinin anlatımı) birincil kaynak olarak kullanılması düşünülen yapı ve stratejiler konu başlığı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda modelde yer alan motivasyon yapıları yani hedef yönelimleri, atıflar, öz yeterlilik algıları ve ilgiler ile üst bilişsel kontrol stratejilerinden hedef belirleme ve değerlendirme konu başlıkları olarak tespit edilmiştir.

3. Aşama - Görüşme Sorularının Hazırlanması: Belirlenen konu başlıkları değerlendirildikten sonra motivasyon yapılarına yönelik bilgilerin doğrudan sorularla ölçülmesine karar verilmiştir. Ancak strateji kullanımına yönelik soruların öğrencileri yönlendirme ihtimali olduğu ve bu ihtimalden kaçınılması gerektiği için bu konu başlıklarıyla ilgili bilgilerin geriye dönük okuma sürecinin anlatımı sırasında dolaylı olarak ölçülmesinin daha sağlıklı olduğu görülmüştür. Ayrıca görüşmenin başlangıcında görüşme sürecine öğrencileri ısındıracak ve dikkatlerini son yaptıkları okuma çalışmasına çekecek bir ısınma sorusu ile öğrencilerin motivasyon yapılarını etkileyecek olan başarı değerlendirmelerini öğrenmeye yönelik bir soru hazırlanmasına karar verilmiştir.

Hazırlanacak sorular konusunda karara varıldıktan sonra görüşmeyi başlatacak bir ısınma sorusu, başarı değerlendirmelerini öğrenmeye yönelik bir soru ve her bir motivasyon yapısı için birer soru "ana sorular" yani "odaklanmış sorular" olarak hazırlanmıştır. Daha sonra görüşmede akıcılığı sağlamak ve tekdüzeliği engellemek için ana sorulara ek alternatif sorular hazırlanmıştır. Son olarak ana sorulara verilebilecek cevapları detaylandırmak gerektiğinde kullanılabilecek sonda soruları hazırlanmıştır. Geriye dönük okuma sürecinin anlatımı için de bir soru hazırlanmış, ancak bu sorunun cevaplandırılması sırasında doğal akışı bozmamak, öğrencinin anlatımını kesintiye uğratmamak ve en önemlisi yönlendirici olmamak amacıyla mümkün olduğunca ek soru sorulmamasına karar verilmiş, bundan dolayı bu soru için ek soru hazırlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin anlatım sırasında okuma sürecinin hangi boyutlarını ele alacağını kestirmek mümkün olmadığından ek soru hazırlamanın da makul olmadığı görülmüştür. Bu sorunun cevaplanması sırasında mecburiyet duyulması hâlinde duruma en uygun sorunun anlık olarak belirlenip sorulmasına karar verilmiştir.

4. Aşama- Görüşme Sorularının Uygunluğunun Belirlenmesi: Bu aşamada sorular öz düzenlemeye dayalı okuma alanında çalışmaları olan ve bu konuda nitel veri toplama tekniklerini kullanmış bir uzmanın değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzman, soruları amaca uygunluk açısından değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda hazırlanan sorularda düzenleme yapıldıktan sonra sorulara son hâli verilmiştir.

5. Aşama - Hazırlanan Sorulara Uygun Kategori ve Kodların Belirlenmesi

Gözlem formunun geliştirilmesinde olduğu gibi görüşme konuları öz düzenlemeye dayalı okuma modelinde yer alan motivasyon yapıları ve stratejilerden oluşturulmuştur. Beklenen cevaplar teoriye göre kodlanacağı için yeni bir kategori ve kod belirleme çalışması yapılmamıştır. Kategoriler "Başarı Değerlendirmeleri", "Motivasyon Yapıları" ve "Üst Bilişsel Strateji Kullanımı" şeklinde sıralanmıştır. Başarı değerlendirmeleri doğrudan modelle ilişkili olmamakla beraber öğrencilerin motivasyon yapılarını daha iyi anlayabilmek adına alınan değerlendirmelerdir. Kodlar da ilgili kategorilerin altında yer alan ve sorular yoluyla bilgi toplamanın mümkün olduğu öz düzenlemeye dayalı okuma bileşenlerinden oluşmuştur.

6. Aşama - Kodların Tanımlanması: Bu aşamada, görüşmeler sırasında net bilgiler toplamak ve veriyi doğru sınıflandırmak için kodların tanımlanmasına yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Her bir kod için gerekli açıklamalar ilgili literatürden hareketle yapılmış ve

örnek cevaplar belirlenmiştir. Kodların tanımlanmasına yönelik bilgiler Tablo 3.27'te sunulmuştur.

Tablo 3.27. Görüşme Formunda Yer Alan Kodlara İlişkin Açıklama ve Örnek İfadeler.

Kategori	**Kod**	**Açıklama**	**Örnek Cevaplar**
Başarı Değerlendirmeleri	*Başarı Değerlendirmeleri* (Başarılı, Kısmen Başarılı, Başarısız)	Öğrencilerin başarı durumları ile ilgili değerlendirmeleri burada kodlanmıştır.	* "Evet, başarılı olduğumu düşünüyorum" vb. kesin ifade içeren cevaplar. * "Öğretmenim bazılarını yaptım bazılarını yapamadım", "Kısmen başarılı oldum.", "Bir kısmını yapabildim istediklerimin." vb. ne tam olarak başarılı ne de tam olarak başarısız olunduğunu gösteren cevaplar. * "Hayır öğretmenim yapamadım hiçbirini" vb. kesin ifade içeren cevaplar.
Motivasyon	*Hedef Yönelimleri* (Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri, Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri, Öğrenme Hedef Yönelimleri)	Öğrencilerin farklı hedef yönelimlerine yönelik ifadeleri burada kodlanmıştır. Bunlar öğrencilerin performans yaklaşma veya kaçınma hedef yönelimleri ile öğrenme hedef yönelimleridir.	* "Öğretmenin takdir etmesinin" önemsediğini gösteren cevaplar (performans yaklaşma hedef yönelimi). * "Arkadaşlarından daha iyi olmanın" önemsendiğini gösteren cevaplar (performans yaklaşma hedef yönelimi). * "Öğretmenin olumsuz düşüncelerinden kaçınmanın" önemsendiğini gösteren cevaplar (performans kaçınma hedef yönelimi). * "Arkadaşlarından daha kötü olmamanın" önemsendiğini gösteren cevaplar (performans kaçınma hedef yönelimi). * "Metni anlamanın, daha iyi okumanın" önemsendiğini gösteren cevaplar (öğrenme hedef yönelimi).
	Atıflar (Kontrol Edilebilirlik, Değişkenlik ve İçsel yahut Dışsal Kaynaklı Olma)	Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını atfettiği sebepler kontrol edilebilirliğine, değişkenliğine ve kaynağına göre değerlendirilip burada kodlanmıştır.	* Başarı durumunda "Çok çalıştığım için.", "Strateji kullandığım için", "Ben zaten hep iyiyim." vb. cevaplar * Başarısızlık durumunda "Ben çalışmadım", "Strateji kullanmadım", "Ben zaten yapamıyorum" vb. cevaplar.
	Öz Yeterlilik Algıları (Düşük, Orta ve Yüksek Seviye)	Öğrencilerin benzer görevlerde başarılı olup olamayacaklarına yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri burada kodlanmıştır.	* Yüksek öz yeterlilik algı düzeyi için: "Evet öğretmenim başarılı olabilirim.", "Tabi ki öğretmenim", "Elbette başarılı olurum." vb. net cevaplar. * Orta seviyede öz yeterlilik algı düzeyi için: "Öğretmenim bilmiyorum.", "Belki olurum.", "... olursa olabilirim" vb. tereddüt veya şartlı ifadeler içeren cevaplar. * Düşük öz yeterlilik algı düzeyi için: "Hayır öğretmenim başarılı olamam.", "Yok başarılı olacağımı düşünmüyorum.", "İmkansız" vb. cevaplar.

	İlgiler (İlgi duymuyor, durumsal ilgi, kişisel ilgi)	Öğrencilerin karşı ilgi duyup duymadıklarını ve ilginin düzeyi burada kodlanmıştır.	* İlgi olmaması durumu için: "Okumayı sevmiyorum", "Okul dışında kitap okumuyorum." vb. cevaplar * Durumsal ilgi için: "Resimlerini beğendiğim için bu kitabı aldım, okuyorum." "...'sı hoşuma gittiği için bu kitabı okuyorum." vb. cevaplar. * Kişisel ilgi için: "Okumayı seviyorum, okul dışında da sürekli okuyorum.", "Ben daha çok ... (kısa hikâye vb.) okumayı seviyorum." vb. cevaplar
Üst Bilişsel Strateji Kullanımı	*Üst Kontrol - Hedef Belirleme* (Hedef Belirlemiş, Hedef Belirlememiş)	Öğrencilerin öncesinde hedef belirleyip belirlemediklerine yönelik bilgiler burada kodlanmıştır.	* Hedef belirlediğini gösteren bir ifade kullanılmaması durumu. * Öğrencinin "Okuduklarımı anlamayı hedef olarak seçtim", "Hedef olarak önemli bilgileri belirlemeyi seçtim", "Özet çıkarmayı hedef seçtim" vb. ifadeleri.
	Üst Bilişsel Kontrol -Bilişsel Strateji Seçimi (Bilişsel Strateji Seçimi Yaptı, Bilişsel Strateji Seçimi Yapmadı)	Öğrencilerin okuma sonrasında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarına yönelik ifadeleri bu bölümde kodlanmıştır.	* Değerlendirme yaptığını gösteren bir ifade kullanılmaması durumu. * Öğrencinin "Hedeflerime ulaşıp ulaşmadığıma baktım", "Bütün önemli bilgileri belirleyip belirlemediğimi kontrol ettim.", "Metni tam olarak anladım mı diye baktım.", Özet çıkarmayı hedef seçtim" vb. ifadeleri.

7. Aşama - Veri Güvenirliliğinin Belirlenmesi: Bu aşamada bir ön uygulama yapılması, bu uygulama sırasında birden fazla araştırmacının formu kullanarak görüşme içeriğini değerlendirmesi en uygun yoldur. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere mevcut araştırma gibi deneysel müdahaleler neticesinde ortaya çıkarılması hedeflenen durumların önceden incelenmesi veya bir ön uygulama yapılarak kullanılacak araçların bütün yönleriyle test edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple gözlem formunun deneysel uygulama öncesinde test edilmesi mümkün olmamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın problemlerine uygun olarak çalışmanın farklı bölümlerinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler yarı deneysel çalışmanın deney ve kontrol gruplarını atamak üzere yapılan kümeleme analizinde ve yarı deneysel çalışma içerisinde bilişsel stratejilerin öğretimi sırasında, yapılan deneysel işlemin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan öntest ve sontestt ölçümlerinde

toplanmış ve analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesinde de yine nicel veriler kullanılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişim düzeyindeki değişimi incelemek için nicel ve nitel veriler; kontrol gruplarındaki öğrencilerin yürürlükteki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2005) göre aldıkları eğitim sonrasında öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerindeki olası gelişim ve değişimlerini incelemek için nitel veriler toplanmıştır. Her bir grupta veriler birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir.

Çalışma boyunca toplanan nitel ve nicel verilerin toplanması sırasında takip edilen işlem sırası, veri toplamada dikkat edilen hususlar ve veri analizleri ile ilgili detaylı bilgi aşağıda her bir veri türü için ayrı ayrı sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerden ilki kümeleme analizi ile öntest ve sontest ölçümlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmede kullanılan okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesi sırasında kullanılmıştır. Test geliştirme verileri Afyonkarahisar'da bulunan bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında okumakta olan 51 altıncı sınıf öğrencisinden, gruplar hâlinde toplanmıştır. Kümeleme analizinde kullanılan testlerde yer alan metinlerin uzunluğu ve soru sayısının azlığı dikkate alınarak her bir test için öğrencilere 20 dakika süre verilmiştir. Veriler sınıf ortamında, tek bir oturumda toplanmıştır. Uygulamalarda gönüllü öğrencilerle çalışılmış, öğrencilere verinin test geliştirme amacıyla toplandığı, sonuçların öğretmenleri ya da herhangi bir okul idarecisi ile paylaşılmayacağı izah edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden kendilerine dağıtılan testlerin herhangi bir yerine kendileri ile ilgili bilgi içeren hiçbir ifade yazmamaları söylenmiştir. Testlerin cevaplanması sırasında öğrencilerin anlamadıkları kelime, kavram veya soru kökleri ile ilgili soru sormasına izin verilmiştir. Uygulama sırasında sınıfta sadece araştırmacı bulunmuştur.

Öntest ve sontestte kullanılan okuduğunu anlama testlerinin verileri Afyonkarahisar'da bulunan iki ilköğretim okulundaki 214 (109 altıncı sınıf , 105 sekizinci sınıf öğrencisi) altı ve sekizinci sınıf öğrencisinden, gruplar hâlinde toplanmıştır. Uygulamalar sırasında metinlerin uzunluğu ve soru sayısı dikkate alınarak her bir test için öğrencilere 40 dk. süre verilmiştir. Veriler sınıf ortamında, tek bir oturumda toplanmıştır. Öntest ve sontestte

kullanılan testlerin geliştirilmesi sırasında da gönüllü öğrencilerle çalışılmış, öğrencilere verinin test geliştirme amacıyla toplandığı, sonuçların öğretmenleri ya da herhangi bir okul idarecisi ile paylaşılmayacağı söylenmiştir. Ayrıca öğrencilerden kendilerine dağıtılan testlerin herhangi bir yerine kendileri ile ilgili bilgi içeren hiçbir ifade yazmamaları söylenmiştir. Testlerin cevaplanması sırasında öğrencilerin anlamadıkları kelime, kavram veya soru kökleri ile ilgili soru sormasına izin verilmiştir. Uygulama sırasında sınıfta sadece araştırmacı bulunmuştur.

Okuduğunu anlama testlerini geliştirmek için toplanan verilerin analizi Microsoft Office Excel 2007 programı kullanılarak yapılmıştır. Analizde her bir sorunun madde güçlük indeksi (p_j), madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi - nokta-çift serili korelasyon katsayısı- (r_{jx}) ve madde güvenirlik katsayısı (r_j) hesaplanmıştır. Ayrıca geliştirilen testlerin güvenilir olup olmadığı KR 20 iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının atanması amacıyla yapılan kümeleme analizinde üç tür nicel veri kullanılmıştır. Bunlardan ilki, ikisi araştırmacı tarafından, ikisi de Balcı (2009) tarafından geliştirilen toplam 4 okuduğunu anlama testi ile; ikincisi ise Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Tutum Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar) ile toplanmıştır. Sonuncu veri ise öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak üzere hazırlanan Kişisel Bilgi Toplama Formu ile elde edilmiştir. Veriler Afyonkarahisar iline bağlı 4 köy ve kasabada bulunan 5 ilköğretim okulunda okumakta olan 102 altıncı ve 109 sekizinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Her bir öğrenci tutum ölçeği ile birlikte iki okuduğunu anlama testini cevaplandırmıştır. Veriler iki oturumda toplanmıştır. Birinci oturumda testlerin cevaplanması için öğrencilere 40 dk. (her bir test için 20'şer dk.) süre verilmiştir. Testlerin uygulanması sırasında sınıfta sadece araştırmacı bulunmuş ve öğrencilerin testlerde anlamadıkları bir yer olduğunda soru sormasına müsaade edilmiştir. Tutum ölçeği ile Kişisel Bilgi Toplama Formunu doldurulması için yapılan ikinci oturumun ortalama süresi 25-30 dakika arasında ölçülmüştür. Tutum ölçeğinin doldurulması sırasında her bir madde araştırmacı tarafından tek tek okunmuş ve öğrencilerden araştırmacı ile birlikte maddeleri okuyup bunlarla ilgili düşüncelerini formun üzerindeki uygun yere işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu uygulama ile yanlış okumadan kaynaklanabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden toplanan bütün ölçme araçlarına öğrencilerin ad ve soyadlarını yazmaları istenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilere verinin hangi amaçla toplandığı, sonuçların öğretmenleri ya da herhangi bir okul idarecisi ile paylaşılmayacağı söylenmiştir.

Toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analiz için düzenlenmiştir. Tutum ölçeğindeki olumsuz maddeler ters kodlanarak ölçekten alınan yüksek puanların sürekli olumlu tutumları göstermesi sağlanmıştır. Daha sonra her bir öğrencinin ölçekten aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Öğrencilerin iki okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar toplanarak tek bir okuduğunu anlama başarı puanı elde edilmiştir. Analiz için hazırlanan bu veriler ile daha tutarlı sonuçlar verdiği için "hiyerarşik olmayan kümeleme analizi" yapılmıştır. Kümeleme analizinde küme sayısı araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ve uç değerlere sahip öğrencilerin gruptan ayrılması yeterli görülerek iki kümenin oluşturulması sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin atanmasından sonra grupların okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında fark olup olmadığı yapılan "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ile sınanmıştır.

Kişisel Bilgi Toplama Formu ile toplanan veriler deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin atanması sırasında, atanan öğrenciler arasında en yüksek benzerliği yakalamak için kullanılmıştır. Ayrıca gruplara öğrenciler atandıktan sonra, gruplar ile demografik özellikler arasında bir ilişkinin olup olmadığını sınamak için yüzde, frekans dağılımları alınmış, Ki-kare testi yapılmıştır.

Çalışma kapsamında toplanan bir diğer nicel veri deney gruplarına verilen strateji eğitiminin sonuçlarını değerlendirmek amacıyla toplanan veridir. Bu veriler öğrencilerin öğretilen stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak toplanmıştır. Her bir öğrencinin strateji kullanım düzeyi 1 (yetersiz) ila 5 (çok iyi) arasında puanlanmıştır. Her bir öğrencinin bireysel olarak ve grup arkadaşları ile beraber çalışırken strateji kullanım düzeyleri ölçülmüş ve 3 ve üzerinde puan alan öğrencilerin asgari düzeyde strateji öğrendiği varsayılmıştır. Bunlara ek olarak bu puanlardan hareketle her bir strateji için grup ortalamaları belirlenerek genel grubun stratejiyi öğrenme düzeyi de değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Microsoft Office Excel 2007 programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan bir diğer nicel veri toplam 8 okuduğunu anlama testinden elde edilmiştir. Veriler, yürütülen yarı deneysel çalışmada deney grubuna verilen eğitimin bu gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyip etkilemediğini belirlemek için toplanmıştır. Bu testlerden 4'ü altıncı sınıf düzeyindeki deney ve kontrol gruplarına,

4'ü sekizinci sınıf düzeyindeki deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamalarda öğrencilere her bir test için ortalama 40 dk. süre verilmiştir. Öğrencilerin dikkat sürelerini aşmamak için her bir test ayrı bir oturumda uygulanmıştır. Veriler sınıf ortamında araştırmacının gözetiminde toplanmıştır.

Öntest ve sontestte toplanan veriler SPSS 150.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Simirnov testi ile belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "Kovaryans Analizi" yapılmıştır. Farklılaşmanın yönü Bonferroni testi ile belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerle yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Teknikleri

Bazı araştırma problemlerinin cevapları araştırmacıların odaklandıkları nesne ya da olayları bulundukları doğal ortamda doğrudan incelemelerini gerektirmektedir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmaları da bu tür araştırmalardır. Özellikle son dönemde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bir bağlam içerisinde, yani doğal sınıf ortamında araştırılmasında nitel araştırma yöntemlerinin önemli katkıları olduğu alan uzmanlarınca sıklıkla dile getirilmektedir (Winne ve Perry, 2000, 549-550; Perry, 2002; Butler 2002). Bu araştırmada da öz düzenlemeye dayalı okuma bir bağlam içerisinde incelendiğinden süreç içerisinde toplanan nitel veriler ile gelişim süreci takip edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda genellikle üç temel veri toplama tekniği kullanılır. Bunlar gözlem, görüşme ve doküman analizidir (Snape ve Spencer, 2003, s. 4; Fraenkel vd., 2012, s.445). Bu çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında bu üç nitel veri toplama tekniğinden de faydalanılmıştır. Aşağıda her bir teknik ile ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra çalışmada nasıl ve ne amaçla kullanıldığı açıklanmıştır.

Gözlem, sistematik ve dikkatli bir şekilde üzerinde çalışılmakta olan durum, birey, nesne ve olayları doğal ortamında izleyip kaydetme işlemi şeklinde tanımlanabilir (Lodico vd., 2006, s. 116). Gözlem yöntemini kullanan araştırmacı ikincil dolaylı verileri kullanmak yerine incelediği duruma kendi doğal ortamında doğrudan bakarak birinci elden veriler toplayabilir. Araştırmacıya sunduğu bu imkân gözlemin en önemli avantajı olarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 169; Cohan, Manion ve Morrison, 2007).

Gözlem tekniğini kullanan araştırmacının bulunduğu ortamdaki, ki bu araştırmada ortam sınıftır, rolü oldukça önemlidir. Araştırmacının varlığıyla gözlenen öğrencilerin doğal davranışlarını değiştirmesine sebep olacak bir etki yaratmamaya gayret göstermesi gerekmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 446). Aksi takdirde gözlem tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli avantaj olan doğal ortamda doğal davranışları gözlemleme imkânı ortadan kalkmış olur. Araştırmacı "gözlemci etkisi" denen bu etkinin en aza indirilmesi için gözlemin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin varlığına alışmasını sağlamak için gerekli tedbirleri almaya çalışmıştır. Araştırmacı deneysel işlemin bir parçası olan strateji eğitimi sürecinde öğretmen gibi ders anlatmış, öğrencilerin kendisini yabancı gibi görmemeleri için onlarla öğretmen öğrenci ilişkisi kurmaya çalışmıştır. Yaklaşık iki ay süren strateji öğretimi sürecinde öğretmen rolü üstlenen araştırmacı, takip eden ve gözlemlerin başladığı dönemde ise gözlemin yapıldığı saatler dışında da sınıfta bulunmuş, sıraların aralarında dolaşarak bir öğretmen gibi öğrencilerin okuma dışındaki diğer çalışmalarıyla ilgilenmiş, geri bildirimler vermiştir. Okulun herhangi bir öğretmeni gibi ders dışında teneffüslerde de öğrencilerle diyalog kurmuştur. Ayrıca araştırmacı bir eğitim öğretim yılı boyunca hemen hemen her hafta sınıfta bulunmak suretiyle, sınıfta yabancı bir "araştırmacı" olduğu düşüncesinin yerleşmesini engellemeye çalışmıştır.

Deney grubunda sağlanan bu etki ne yazık ki kontrol gruplarında tam anlamıyla sağlanamamıştır. Ancak bu gruplara da çalışmanın ilk dönemlerinde sık sık sınıf ziyaretleri yapılarak öğrencilerin araştırmacının varlığına alışması için gayret gösterilmiştir. Bu gruplarda araştırmacı stajyer öğretmen olarak tanıtılmış, bir sonraki yıl başka bir okulda öğretmen olarak göreve başlayacağı söylenmiştir. Sadece arada bir kendi staj dosyasını hazırlamak için öğrencilerle dersler hakkında görüşmeler yapacağı ve bu görüşmeleri okuldaki idareci ve öğretmenlerle paylaşmayacağı söylenmiştir. Bu doğrultuda sınıfta görüşmeler dışında mümkün olduğunca öğrencilerin dersle ilgili yaptıklarına karşı ilgisiz birisi gibi davranmıştır. Böylece öğrencilerin ders içi davranışlarını etkilememeye gayret

göstermiştir. Ayrıca kontrol gruplarındaki öğrencilerle ders dışı konularda (futbol, köy hayatı, hayvanlar, traktörler vb.) sohbet ederek bu ilgisizliği pekiştirmeye çalışmıştır.

Gözlem tekniğinde araştırmacı elde ettiği verileri hızlı ve güvenilir bir şekilde kaydetmek için anlık notlar, anekdot kaydı, görüntü kaydı vb. yolları kullanır (Karasar, 2007; McKechnie, 2008, s. 550-551). Bu araştırmada anlık notlar ve anekdot kaydı veri toplama amacıyla hem deney hem de kontrol gruplarında araştırma boyunca kullanılmıştır. Elektronik cihazlarla yapılan görüntü kaydı ise deneysel işlemin ilk bölümünde bir süre kullanılmış, ancak daha sonra iki gerekçe ile kayıt cihazlarının kullanımına son verilmiştir. Bunlardan ilki sınıfın bir köşesinden alınan görüntü kaydının detaylı bir veri sunamamasıdır. İkincisi ise yakın çekim yapılmak istendiğinde öğrencilerin elinde kamerayla dolaşan bir öğretmenden ve üzerlerine çevrilmiş objektiften etkilenmesidir.

Gözlem, araştırma kapsamında bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ve grup çalışmalarında öğrencilerin öz düzenleme davranışları ile ilgili veri toplamak için kullanılmıştır. Motivasyon yapılarından hedef yönelimleri ile görüşme verilerini doğrulamak için de gözlemlerden yararlanılmıştır. Ayrıca kontrol gruplarında öz düzenlemeye dayalı okumanın gelişimine etki edebilecek öğretmen davranışlarını belirlemek için de gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme, belirli bir amaç doğrultusunda ilgilenilen konuyla alakalı bir uzman ya da katılımcı ile yapılan konuşmalardır. Ancak görüşme, araştırmacının, karşısındaki kişinin deneyimleri, duyguları, düşünceleri ve ilgilenilen konuyla ilgili yorumları hakkında bilgi edinmesini sağlayan "özel bir konuşma türü"dür (Hatch, 2002, s. 91).

Görüşme bir veri toplama tekniği olarak araştırmacıya çıplak gözle izleyerek veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda ilgilenilen kişinin düşünce, deneyim veya yorumları hakkında bilgi toplama imkânı sunduğu gibi, gözlem tekniği ile elde ettiği verileri doğrulama ya da tamamlamak için daha detaylı bilgiler elde etme fırsatı sunar (Fraenkel vd., 2012, s. 450-451). Bu araştırmada görüşme bazı durumlarda (strateji kullanımı vb.) gözlem ile elde edilen veriyi doğrulamak için kullanılmıştır. Çıplak gözle bilgi edinmenin mümkün olmadığı motivasyon yapıları, bazı üst bilişsel süreçler ile öğrencilerin okurken karşılaştıkları durumlar karşısında düşündükleri gibi zihinlerinin içinden geçenleri anlamak için ise birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Görüşmeler grup hâlindeki katılımcılarla yapıldığı gibi bireylerle birebir de yapılmaktadır. Birebir görüşmeler tek tek bireyler hakkında daha detaylı bilgi toplamayı mümkün kılar ve

bu görüşmelerde bireyler görüşmenin içeriğini doğrudan kendi kelimeleri ile dile getirirler (Lodico vd., 2006, s. 121-126). Eğer araştırmacılar doğrudan bireysel verilerle ilgileniyorsa birebir görüşmeleri tercih ederler. Bu araştırmada veri toplamak için yalnızca birebir görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin davranışlarını etkilememek için görüşmeler, gözlem sonrasında yapılmıştır. Gözlenemeyen değişkenlerle ilgili yapılan görüşmeler de okuma etkinliğinin bitmesini takip eden zaman diliminde öğrencinin öz düzenlemeye dayalı okuma döngüsünü tamamlamasından sonra yapılmıştır.

Bu çalışmada katılımcının geçmişte yaşadıklarını hatırlayıp zihninde yeniden yapılandırmasını, yani süreci adeta yeniden yaşamasını sağlayan geçmişe yönelik görüşmelerden (retropective interviews) faydalanılmıştır (Freankel vd., 2012, s.). Bu tür görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış (informel) görüşmeler şeklinde farklı biçimlerde tasarlanabilmektedir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; önceden belirlenmiş açık uçlu sorulardan oluşan, araştırmacının konuya hâkimiyetinin yapılandırılmamış görüşmelere göre daha fazla olduğu, gerektiğinde anlık sonda sorularıyla daha detaylı ya da açık bilgilerin arandığı ve detaylı hazırlanmış bir görüşme formunun rehberliğinde yapılan görüşmelerdir (Ayres, 2008, s. 810-811).

Görüşmelerde kullanılan sorular demografik sorular, bilgi soruları, deneyim (veya davranış) soruları, görüş (veya değer) soruları, duygu soruları ve duyu soruları şeklinde sınıflanabilmektedir (Fraenkel, 2012, s. 452). Bu araştırmada öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma döngüsü içerisinde yaşadıkları (bilişsel, üst bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımı) ile ilgili bilgi almak için deneyim soruları, motivasyon yapıları ile ilgili bilgi almak için "görüş soruları" kullanılmıştır.

Doküman analizi, nitel araştırmalarda kullanılan bir diğer veri toplama tekniği olup araştırmanın problemine uygun olarak ilgilenilen konuyla alakalı bilgi içeren kitap, rapor, not, resim, ödev vb. incelenmesini kapsayan bir tekniktir. Ne tür kaynakların inceleneceği araştırma probleminden hareketle belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187).

Bu araştırmada öğrencilerin okurken metin üzerinde yapmış oldukları işaretlemeler, aldıkları notlar, defterlerine yazdıkları bilgiler, bazı stratejileri kullanırken yaptıkları resim, şekil ve çizimler doküman analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca öğrencilerin karmaşık görevleri yerine getirirken kullandıkları dokümanlar da incelenmiştir.

Bu araştırmada doküman analizi ile elde edilen veriler birincil kaynak olarak kullanılmamıştır. Bu verilere daha önce gözlem ve görüşmeler ile elde edilen verileri doğrulamak, verileri çeşitlendirerek araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğine katkı sağlamak için baş vurulmuştur.

3.4.3. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve kontrol gruplarında stratejiler ve motivasyon yapılarına yönelik veriler üç farklı zamanda toplanmıştır. Eğitim öğretim yılı başında toplanan veriler (gözlem ve görüşmeler) 3 hafta içinde alınmıştır. Bütün gruplarda her hafta iki ders saati boyunca yalnızca dörder öğrenci gözlemlenmiş ve devamında da yalnızca bu öğrencilerle görüşülmüştür.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde kontrol gruplarında yine aynı şekilde her hafta dörder öğrenci gözlemlenmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Deney gruplarında ise verilen eğitimin ve yapılan müdahalenin etkilerini daha iyi görmek ve daha sağlıklı veri toplamak için, her hafta her bir gruptan yalnızca ikişer öğrenci gözlemlenmiş ve bu öğrencilerle görüşülmüştür. Dolayısıyla deney gruplarında veri toplama süreci altı hafta sürmüştür.

Kontrol gruplarında gerek strateji kullanımında gerekse motivasyon yapılarında önemli bir değişim olmaması sebebiyle derinlemesine görüşmelere veya incelemelere gerek duyulmamıştır. Ayrıca ilk gözlem ve görüşmelerde üç haftalık süre yeterli geldiğinden derslerin işlenişini uzun süre etkilememek için yine üç haftalık süre içinde gözlem ve görüşmeler tamamlanmıştır. Deney gruplarında ise verilen eğitim ve yapılan müdahaleler sonrasında önemli değişimler görülmüştür. Örneğin hemen hemen bütün öğrenciler hem bilişsel hem üst bilişsel stratejileri hem de öz düzenleme stratejilerini kullanmıştır. Dolayısıyla bu kullanımların detaylı incelenmesi için üç haftalık sürenin yeterli olmayacağı, kısa sürede sağlıklı veri toplamanın mümkün olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı gözlem ve görüşmelere ayrılan süre iki katına çıkarılmıştır.

Yıl sonu itibariyle yapılan son gözlem ve görüşmelerde de ikinci gözlem ve görüşmelerde olduğu gibi kontrol gruplarında üç, deney gruplarında altı hafta süreyle veri toplanmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili deney ve kontrol gruplarında yapılan gözlemlerden, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerden, toplanan dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma problemine uygun olarak hem deney hem de kontrol grubundan toplanan veriler mümkün olduğunca birbirini destekleyecek şekilde sistematik bir sıra ile analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin öğretmen yönlendirmesi olmaksızın bağımsız olarak "bilişsel stratejileri" kullanıp kullanmadığı öncelikle gözlem tekniği ile öğrenci sınıf ortamında okumaya dayalı görevleri yerine getirirken incelenmiş, gözlem formuna işlenmiştir. Daha sonra öğrencilerle geride bıraktıkları okuma sürecini anlatmaları istenmiş ve sırada gözlem tekniğiyle toplanan verilerle ilgili destekleyici veriler toplanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kullanmış oldukları dokümanlar incelenmiş ve bunlar gözlem ve görüşme ile elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin "üst bilişsel stratejileri" kullanım durumlarını belirlemek için hem gözlem hem görüşme hem de doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Üst bilişsel izleme ile üst bilişsel kontrol stratejilerinden strateji seçimi (öğrencilerin herhangi bir stratejiyi kullanmaları hâlinde bir seçim yaptıkları varsayıldığından) gözlem yoluyla belirlenebileceğinden bu stratejilerin kullanımıyla ilgili veriler toplanırken gözlemlerden istifade edilmiştir. Gözlem yoluyla veri elde etmenin mümkün olmadığı üst bilişsel kontrol stratejilerinden hedef belirleme ve değerlendirme stratejilerinin kullanım durumları ile ilgili veriler toplanırken öğrencilerin geriye dönük okuma sürecini anlattıkları yapılandırılmamış görüşmelerden yararlanılmıştır. Son olarak öğrencilerin kullandığı doküman ve materyaller de veri kaynağı olarak değerlendirilmiş ve önceki verilerle karşılaştırılarak kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "öz düzenleme stratejilerini" kullanıp kullanmadıkları belirlemek için gözlem ve görüşmelerle toplanan verilere başvurulmuştur. Yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında alınan notlar betimsel analize tabi tutulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "motivasyon yapıları" ile ilgili veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sadece hedef yönelimleri ilgili görüşme verilerini doğrulamak için öğrencilerin çalışmalar sırasındaki sınıf içi davranışları ve derse katılım durumları da gözlenmiştir.

3.5. Deneysel İşlem

Araştırma kapsamında yapılan müdahale, öğrencilerin okuma sırasında kullanacakları bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerini öğretmeyi ve okuma sürecinde etkili olan motivasyonel yapıları -eğer gerekiyorsa- değiştirmeyi kapsamaktadır.

Her ne kadar bu strateji ve yapılar doğal okuma sürecinde birbirleri ile yakından ilişkili olarak işlevlerini yerine getirse de öğrencilere verilecek eğitimin planlanmasında bunların ayrı ayrı ele alınmasının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Planlamada bu ayrımın yapılmasında stratejilerin öğretim gerektirirken, motivasyonel yapılar için özel bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulmamasının da etkisi olmuştur. Ayrıca yapılan ayrım sonrasında birbiri ile ilişkili olan stratejiler ve yapılar daha detaylı olarak ele alınabilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak strateji öğretimi süreci planlanmıştır.

Strateji öğretim süreci planlanırken öncelikle araştırma kapsamına giren, yani Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli'nde yer alan bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejileri listelenmiştir. Daha sonra 2005 yılında uygulanmaya başlayan ve araştırmanın yapıldığı dönemde yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar ve 1-5. Sınıflar) (MEB, 2005) söz konusu stratejilerin öğretimine yönelik bir uygulama içerip içermemesi açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bazı stratejilerin kullanılmasını gerektiren etkinliklere yer verildiği (özetleme gibi), ancak bu stratejilerin öğretiminin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Yani kendilerine öğretilmemesine rağmen öğrencilerden bazı stratejileri kullanmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Nitekim daha sonra bu programlar doğrultusunda eğitim veren öğretmenlerin strateji öğretimine yer vermediği, yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Ateş, 2011).

İkinci adımda deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra yaklaşık iki hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere farkındalık eğitimleri verilmiş ve bu haftalarda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bağımsız olarak strateji kullanıp kullanmadıkları incelenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin bağımsız olarak stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir.

Yapılan inceleme ve gözlem sonuçlarından hareketle öncelikle Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli'nde yer alan bütün stratejilerin öğrencilere öğretilmesine karar verilmiştir. Bu öğretim sırasında birbiri için temel teşkil edebilecek stratejiler arasında uygun sıralama yapılmıştır. Ayrıca strateji seçimi gibi bazı üst bilişsel stratejilerin tam anlamıyla kullanılabilmesi için öğrencinin en azından birkaç bilişsel stratejiyi biliyor ve kullanıyor olması gerekmektedir. Bu doğrultuda ilk etapta bilişsel stratejilerin ve üst bilişsel izleme stratejilerinin "doğrudan öğretimle"; eş zamanlı olarak öğretilmesi gereken hedef belirleme, strateji seçimi ve değerlendirme gibi üst bilişsel kontrol stratejilerinin "dolaylı öğretimle" öğretilmesine karar verilmiştir. Yine bilişsel stratejilerle eş zamanlı olarak öğretilmesi gereken düzeltme stratejileri (görsellerden veya metnin gidişatından elde

edilen ipuçlarını kullanma, tekrar okuma, cümleleri parçalayarak okuma vb.) anlamanın izlenmesi stratejisinin öğretiminden sonra dolaylı öğretimle model olunarak öğretilmiştir. Uygun şartlar ortaya çıktığında öğretilebilecek olan öz düzenleme stratejilerinin de gerekli koşullar sağlandığında dolaylı öğretim yoluyla öğretilmesine karar verilmiştir.

Çalışma kapsamında öğretimi yapılan *bilişsel stratejiler* ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, bilgileri organize etme, metin yapılarının analizi, soru üretme, tahmin ve çıkarımda bulunma, görselleştirme ve özetleme şeklindedir. Bu stratejiler üst bilişsel izlemeyi de içine alacak şekilde literatürde okuma stratejileri olarak da geçmektedir. Daha önce özel olarak okuma becerisini geliştirmek için hazırlanmış programlarda da bu stratejilerin öğretimine yer verildiği görülmektedir (National Reading Panel, 2000; Wigfield, Guthrie vd. 2004). Çalışma kapsamında *üst bilişsel stratejilerden* üst bilişsel izleme (anlamanın izlenmesi) ve üst bilişsel kontrol stratejilerinin (hedef belirleme, bilişsel strateji seçme ve değerlendirme) öğretimi yapılmıştır. Son olarak *öz düzenleme stratejilerinden* adapte edilebilir yardım talebinde bulunma, değişen duruma göre görevi, stratejileri ve çevresel koşulları ayarlama -veya yeniden düzenleme- stratejileri öğretilmiştir.

Bilişsel Stratejiler ile Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Öğretimi: Bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretiminde öncelik sonralık sırasına dikkat edilmiştir. İlk haftalarda öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak öğretimi ve kullanılması kolay olan bilişsel stratejiler öğretilmiştir. Bu doğrultuda ilk iki haftada ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisi ile görselleştirme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Üçüncü haftada soru üretme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Çünkü bu strateji üst bilişsel izleme stratejisi içinde kullanılabilecek izleme yollarından biridir. Dördüncü haftada öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde hayati bir öneme sahip olan üst bilişsel izleme (anlamanın izlenmesi) stratejisi öğretilmiştir. Üst bilişsel izlemenin her okuma çalışmasında kullanılması gerektiği için daha sonraki haftalarda yapılan çalışmalarda da kullanılması teşvik edilmiştir. Beşinci haftadan itibaren tahmin etme, bilgileri organize etme, metin yapılarının analizi ve özetleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.

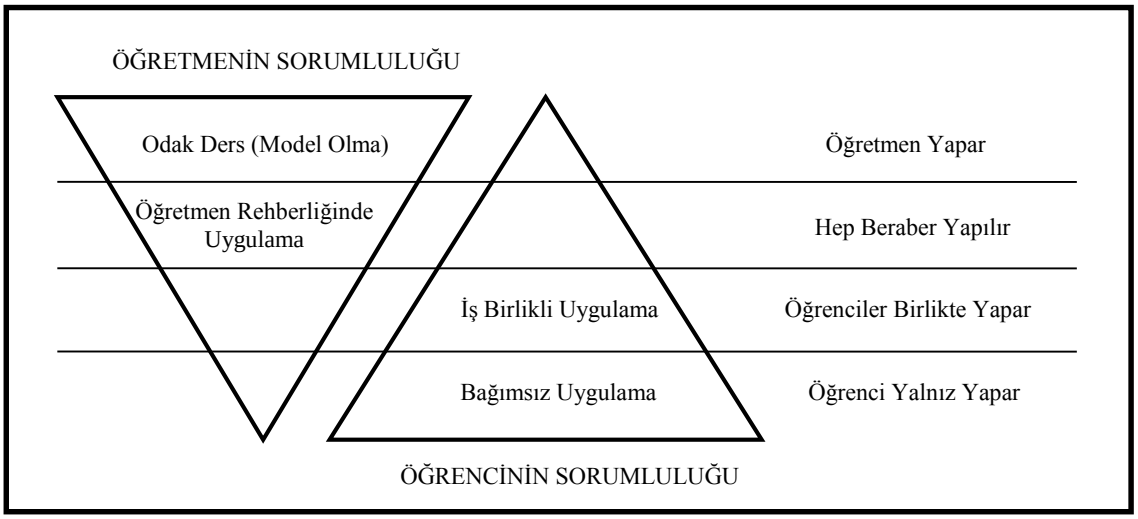
Bilişsel stratejiler ve üst bilişsel izleme stratejisinin öğretiminde, "doğrudan öğretim" tercih edilmiştir. Çünkü alanda yapılan çalışmalarda doğrudan öğretimle stratejilerin daha hızlı ve etkili bir şekilde öğretilebildiği ve öğretmenler tarafından kullanılmasının tavsiye edildiği görülmektedir (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick and Kurita, 1989; Guthrie et al. 2004; Miller, 2006, s. 8-29).

Geçmişten bugüne stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretimi esas alan farklı model ve yöntemler kullanılagelmiştir. Son dönemdeyse hem Batılı ülkelerde hem de 2005'teki program değişikliği sonrasında Türkiye'de etkisini artıran sosyal yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, becerinin uzman olan öğretmenden, uzmanlığı daha az olan öğrenciye kademeli olarak aktarılmasını esas almaktadır (Buehl, 2009, s. 8-10; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 30-35). Aslında yetişkin rehberliğinde becerilerin transfer edilmesi eğitimde özellikle de okuma eğitiminde yeni bir yol olmayıp, farklı araştırmacıların farklı şekillerde adlandırdıkları uygulamaların zaman içinde kullanılageldiği bilinmektedir (Palinscar ve Brown, 1984; Randi ve Corno, 2005). Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (The Gradual Release of Responsibility Model) de bunlardan biridir. Yapılan alan araştırması sonucu hem güncel olması hem de zayıf olan öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi bakımından Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin (KSDM) çalışma kapsamında strateji öğretmek için en uygun model olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma açısından KSDM'yi ön plana çıkaran bir diğer husus Model'in öğrenilen stratejinin bağımsız olarak kullanmasına kadar bütün öğretim sürecini detayları ile ele almasıdır. Zira öz düzenlemeye dayalı okuma öğrencilerin bütün stratejileri bağımsız olarak seçip kullanmasını esas almaktadır. Bu açıdan KSDM'den daha fazla verim alınabileceği düşünülmüştür.

KSDM ilk olarak Pearson ve Gallagher tarafından uygulanmıştır (1983a, 1983b). Model zaman içinde Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi 'öğrenmenin çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleştiğini' dile getiren eğitim bilimcilerin görüşleri ışığında şekillenmiştir. Özellikle son dönemde Rus eğitim bilimci Lev Vygotsky'nin düşünceleri doğrultusunda yorumlanarak sosyal yapılandırmacı yaklaşımın beceri öğretiminde kullandığı model hâline gelmiştir (Fisher ve Frey, 2008, s. 2-3; Buehl, 2009, s. 8; Ensar, 2014).

KSDM (Şekil 3.7) öğrenci ile öğretmeni "usta çırak ilişkisi" (Buehl, 2009: 8) içinde düşünen bir öğretim modelidir. Öğretilecek olan beceri, görev veya stratejilerde önce öğretmenin doğrudan öğretimle stratejiyi tanıtması ve model olarak stratejinin kullanımını göstermesi; daha sonra öğrencilere bu stratejileri uygulamak için fırsatlar sunarak kendi gözetiminde öğrencilere ustalık kazandırması ve son olarak öğrencilerin bu stratejileri bağımsız olarak kullanması izlenen sıralamadır. Başlangıçta öğretilecek beceri, görev ya da stratejinin sınıfta uygulanmasında asıl sorumluluk daha tecrübeli ve bilgili olan öğretmene aitken son basamağa gelindiğinde sorumluluk bilgi ve tecrübe kazanan öğrenciye

devredilmiş olur ve aradaki basamaklarda sorumluluk paylaşılır (Duke ve Pearson, 2002, s. 210-211).



Şekil 3.7. Kademeli sorumluluk devri (Fisher ve Frey'den (2008, s. 4) alınmıştır.)

KSDM'ye göre yapılan öğretim dört basamaktan oluşmaktadır (Fisher ve Frey, 2008, s.4). KSDM'nin ilk basamağında doğrudan öğretim metodu kullanılır. Bu basamakta öğretmen öğrencilere stratejiyi tanıtır, model olarak stratejinin kullanımını gösterir ve sesli düşünme yoluyla stratejiyi kullanırken neler düşündüğünü öğrencilerin görmesini sağlar. Bu basamakta izlenen işlem sırası adım adım şu şekildedir: Öğretmen öncelikle stratejinin ne olduğunu, ne zaman kullanıldığını, nasıl kullanıldığını ve söz konusu stratejinin kullanımından nasıl bir fayda sağlanacağını açıklar. Bu çalışma sırasında öğretmen kısa ve düz bir anlatım yerine detaylı bir açıklama yapar (Fisher ve Frey, 2008, s. 4-5). Daha sonra bir metin seçer ve bu metni okurken stratejiyi kullanır; model olarak, uygulamalı bir şekilde stratejinin kullanımını gösterir. Bu sırada öğrenciler sadece öğretmeni izler. Bu uygulama sırasında öğrenciler işin uzmanını, işi yaparken doğrudan izleme fırsatı bulur. Literatürde ifade edilen "usta çırak ilişkisi" ile öğretim bu aşamada başlar. Öğrenci öğretmenini gözlemlerken hangi stratejiyi, ne tür bir metinde ve ne zaman kullandığını görür. Ayrıca öğretmen bu uygulama sırasında sesli düşünme tekniğini kullanarak sadece davranışı değil, aynı zamanda düşünme yollarını da öğretir. "Sesli düşünme adeta öğretmenin çalışmakta olan zihnine açılan bir pencere gibi işlev görür." (Buehl, 2009, 8-9). Öğrenciler, öğretmenin düşüncelerini nasıl oluşturduğunu, hangi durumda ne tür ilişkiler kurduğunu, bakış açısını nasıl değiştirdiğini, stratejinin gerektirdiği çıkarım, yorum, soru üretme vb. zihinsel aktiviteleri nasıl gerçekleştirdiğini sesli düşünme sayesinde öğrenir. Bu

çalışma sırasında öğrencilere soru sorulmaz, onların zihinsel olarak gösterilmekte olan stratejinin kullanılma şekline odaklanması sağlanır (Fisher ve Frey, 2008, s. 4-5; 21-22).

Modelin ikinci basamağında yani öğretmen rehberliğinde öğrenme aşamasında öğretmen tarafından gösterilen strateji yine öğretmenin de katılımıyla farklı bir metin üzerinde bütün sınıf tarafından kullanılır. Bu aşamada öğrenciler öğretmenin rehberliğinde küçük gruplar hâlinde çalışır. Öğretmen, bisiklete binme veya bir el aletini kullanma gibi bir becerinin olgunlaşmasını gerektiren öğrenmelerde olduğu gibi öğrencilerin yanında olur, desteğe ihtiyaç duyduklarında onlara destek verir, tekrar kontrolü ele aldıklarında desteğin miktarını azaltır veya tamamen keser. Burada önemli olan ne zaman destek verileceğini, ne zaman bu desteğin geri çekileceğini bilmektir. Modelin bu basamağı için birinci basamağında belirtilen şekilde kesin bir kurallar silsilesi sunulamamaktadır. Çünkü bu basamakta atılacak bütün adımlar öğrencilerin yaptıklarına ve söylediklerine göre şekillendirilmektedir (Fisher ve Frey, 2008, s. 6-7; 40-47). Bu aşamada öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır:

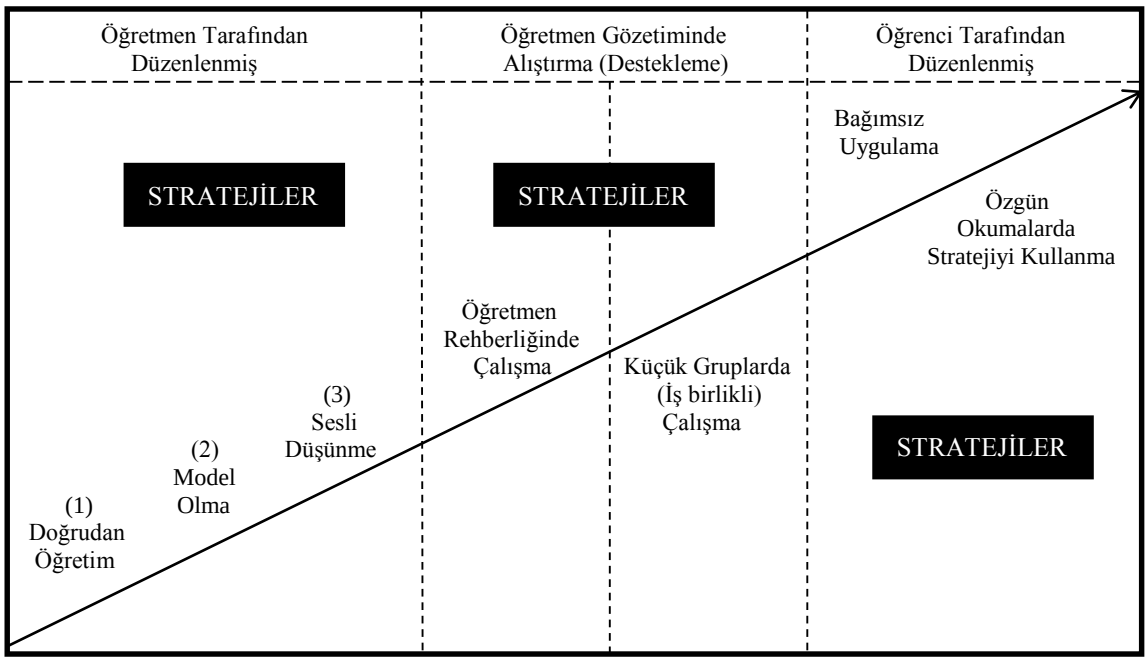
a) Oluşturulan gruplar seviye grupları olmamalıdır.

b) Öğretmen aynı anda sınıftaki bütün öğrencileri izlemesi ve desteklemesi mümkün olmayacağından daha küçük gruplar oluşturup her bir grubun çalışmasını ayrı ayrı izlemeli, öğretmen bir grupla çalışırken diğer gruplar farklı görevler üzerinde meşgul olmalıdır.

c) Öğretmen rehberliğinde yapılan uygulama bütün gruplarda aynı uygulama da olmamalıdır. Örneğin farklı gruplar farklı metinler veya aynı metnin farklı bölümleri üzerinde çalışabilir (Fisher ve Frey, 2008, s. 8-9; 40-47).

Modelin üçüncü basamağında öğrenciler küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen görev üzerinde çalışırlar. Bu görev, hedef stratejinin kullanılmasını esas alan bir etkinlik olup öğrencilerin her birinin ayrı bir ürün ortaya koymasını gerektirmelidir. Yani öğrenciler hep birlikte bir ürün ortaya koymak yerine birbirleri ile iletişim kurarak ve zaman zaman düşünce ve görüşlerini paylaşarak kendi ürünlerini ortaya koymalı, bu yolla da kendi ustalıklarını geliştirmelidirler. Bütün grup üyelerinin hep birlikte çalışıp tek bir ürün ortaya koyması bazı öğrenme durumlarında etkili olsa da KSDM her bir öğrencinin ayrı ayrı değerlendirilebilmesi için bireysel ürünlerin ortaya konmasını gerektirmektedir (Fisher ve Frey, 2008, s. 64; Ensar, 2014). Bundan dolayı çalışmalar grup hâlinde olsa da ürünler ayrı ayrı olmalıdır.

KSDM'nin son basamağında öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin daha önce öğrendikleri stratejiyi öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir. Buradaki 'kullanma' ifadesi önemlidir. Basit bir çalışma kâğıdına bir tanım veya ezberlenmiş bir bilgiyi yazmak bu tür uygulamalardan değildir (Fisher ve Frey, 2008, s. 10; 88-91). Bağımsız uygulama safhasında öğrencilerin mutlaka öğrendikleri stratejiyi uygun materyaller eşliğinde kullanmaları gerekmektedir. Böylece stratejinin öğrenilip öğrenilmediği ve uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığı görülebilecektir.



Şekil 3.8. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin öz düzenlemeye dayalı okuma açısından yorumlanmış şekli (Buehl'den (2009, s. 9) uyarlanmıştır.).

Okuma eğitimi ve özellikle okuma stratejilerinin öğretimi konusunda çalışmaları bulunan Harvey ve Goudvis (2007, s. 33) Model'in son basamağı olan bağımsız uygulamayı iki aşamalı olarak ele almış, strateji öğretiminin yapıldığı dersi takip eden zamanlarda yapılacak gündelik okuma görevleri sırasındaki strateji kullanımlarını da Model'e dâhil etmiştir. Harvey ve Goudvis (2007, s. 32-33) tarafından düzenlenen modelde, bu son aşamaya kadar gelen süreç Fisher ve Frey (2008, s. 2-12) tarafından tanımlanan modelle aynıdır. Araştırmacıların eklediği son aşama ise farklı yer ve zamanlarda (okul içi veya dışında) ve farklı amaçlarla (akademik veya boş zaman okumaları) yapılan okumalarda öğrencilerin bir yetişkin ya da akranı tarafından yönlendirilmeksizin stratejiyi kullanmasını

esas almaktadır. Özellikle öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmeye odaklanan bu araştırmanın hedefleri açısından bu aşamanın da öğretimdeki modelde bulunması faydalı görülmüştür. Deneysel işlem kapsamında öğretimi yapılan bütün stratejiler bu model esas alınarak öğrencilere öğretilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan KSDM'nin şematik görünümü Şekil 8'de sunulmuştur.

Üst Bilişsel Kontrol Stratejilerinin Öğretimi: Çalışma kapsamında öğretilmesi hedeflenen üst bilişsel kontrol stratejilerinin (hedef belirleme, strateji seçme ve değerlendirme) doğrudan öğretimden ziyade model olmayla yani dolaylı öğretimle daha etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü daha önce öğretilen stratejilerden farklı olarak üst bilişsel kontrol stratejileri öğrenilmesi çok kolay olan fakat bir alışkanlık hâline gelmediği için öğrencilerce sık kullanılmayan stratejilerdir (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon ve Giammarino, 2011). Oysa bu stratejilerin her okuma çalışmasında kullanılması, bir başka ifade ile bunun bir alışkanlık hâline gelmesi gerekmektedir. Zira bu stratejiler hemen hemen her okuma çalışmasında belli bir kural veya şarta bağlı olmaksızın kullanılması gereken stratejilerdir. İstenen şekilde sürekliliği sağlamanın yolu da öğretmenin her çalışmada rol model olarak bu stratejileri sürekli kullanmasıdır. Bu doğrultuda araştırmacı/öğretmen bilişsel strateji öğretimi sırasında her okuma çalışmasından önce somut hedefler belirlemiş ve okuma çalışması bitip stratejinin kullanımı gösterildikten sonra başlangıçta belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol ederek süreci değerlendirmiştir. Aşağıda uygulamayla ilgili bir örnek sunulmuştur.

"Evet arkadaşlar görselleştirme stratejisinin ne olduğunu, neden kullanıldığını ve nasıl kullanıldığını anladık değil mi? (Öğrencilerden onay beklendi.) Anlamadığınız bir yer var ise tekrar anlatabilirim. (Öğrencilerden dönüt beklendi.)

Tamam, gayet güzel, demek ki anlaşılmayan bir şey yok. Şimdi, herkes arkasına yaslanıyor ve ben elimdeki hikâyeyi okuyup görselleştirme stratejisini kullanırken beni izliyor. Ama önce ne yapıyorduk? Kendimize hedef beliyorduk değil mi? (Öğrencilerden onay beklendi).

Güzel, şimdi hedeflerimi belirliyorum:

1. Okuduğum bu hikâyede anlatılanları anlamak; yani kimler, nerede, ne zaman, ne yapmış, sonucunda ne olmuş, sorularına cevap bulmak ve bundan bir ders çıkarmak (genel hedef)

2. Metinde anlatılanlar doğrultusunda zihnimde canlanan resimleri çizmek, hikâyeyi resimlerle anlatmak. (çalışmaya özel hedef)

...

Evet arkadaşlar metnimizi okudum ve okurken stratejimizi kullandım, siz de nasıl kullanıldığını gördünüz. Şimdi hep birlikte bir başka metin üzerinde kullanalım. Ama ona geçmeden önce benim yapmam gereken bir şey daha var. Hatırlıyor musunuz geçen hafta ne yaptığımızı? (Öğrencilerden dönüt beklendi.)

Demek hatırlamadınız, hani okumaya başlamadan önce hedeflerimi belirlemiştim ya, şimdi o hedeflere ulaşıp ulaşmadığımı kontrol etmeliyim. Eğer kontrol etmezsem bu çalışmayı yapma amacımı gerçekleştirip gerçekleştiremediğimi bilemem değil mi? Şimdi bakalım hedeflerim neymiş, ben ne yapmışım?

İlk hedefim 'Okuduğum bu hikâyede anlatılanları anlamakmış' Peki anladım mı? Bakalım:

'Hikâyede bir eşek ve yavrusu (öğrenciler uyarıyor) evet sıpası, bir köpek ve eniği bir de sahipleri olan insanlar var. Çiftliğin sahibi enikle oynarken sıpa onları izleyip kıskanıyor, sonra sahibinin kendisiyle de oynamasını istiyor. Eniğin hasta olduğu bir akşam sahibinin dikkatini çekip oynamaya ikna etmek için sahibine çifte atıyor. Bunun üzerine sahibi oynamak yerine onu dövüyor. Sıpa açısından bakarsak her zaman dengimiz olanlarla muhatap olmamız gerektiğini anlıyoruz. Çiftlik sahibi açısından bakarsak da çevremizdeki herkese eşit davranmalı ayrım yapmamalıyız diye bir ders çıkarabilirim.'

Anlamış mıyım hikâyeyi? Bence evet. Demek ki ilk hedefime ulaşmışım.

İkinci hedefim 'Metinde anlatılanlar doğrultusunda zihnimde canlanan resimleri çizmekmiş'. Tahtadaki resimlere bakıyorum:

'İlk resimde enik ve sıpa doğmuş; insanlar onları izliyor. İkinci resimde enik sahibiyle oynuyor ve eşek onları izliyor. Üçüncü resimde sıpa çifte atıyor. Ve dördüncü resimde sahibi elinde sopa onu kovalıyor.'

Peki bu hedefime ulaşmış mıyım? Bence evet çünkü resimlerden hareketle bütün metni yeniden zihnimde canlandırabiliyorum."

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi her çalışmadan önce hedef belirleme model olmak suretiyle gösterilmiştir. Hemen hemen her çalışmada okumanın doğası gereği anlama bir hedef olarak belirlenmiştir. Ancak burada da anlama ile kastedilenin ne olduğu iyi ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama çok genel bir ifadedir. Sekizinci sınıflar için de böyle olmakla beraber özellikle altıncı sınıflar için oldukça soyuttur. Bundan dolayı her hedef belirlemede okunan metnin türüne göre anlamanın göstergeleri de zikredilmiştir. Örneğin

tahkiyeli metinlerde *"... yani kimler, nerede, ne zaman, ne yapmış, sonucunda ne olmuş ve ben bundan nasıl bir ders çıkarabilirim.";* açıklayıcı metinlerde *"... yani yazar neyle ilgili bilgi veriyor, anlatılanların içinde önemli olan bilgiler neler, metnin ana fikri nedir?"*gibi.

Değerlendirme kısmında da hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği somut olarak gösterilmiştir. Mesela *"Anladım mı hikâyeyi? Evet bence anladım."* şeklinde bir değerlendirme hiçbir zaman yapılmamıştır. Her değerlendirmede örnekte görüldüğü gibi başarı kriterlerine somut olarak yer verilmiş (örneğin metindeki önemli noktalar kısaca özetlenmiş, kullanılan stratejinin gerektirdikleri somut uygulamadan hareketle açıklanmış), kısa ve soyut ifadelerden kaçınılmıştır.

Bilişsel strateji seçimi için öncelikle öğrencilerin bilişsel stratejileri bilmesi gerekir. Daha sonra bu stratejiler arasından metinlerin özelliklerine ve görev doğrultusunda belirlenen amaçlara en uygun olanının seçilmesi söz konusudur. Strateji öğretimi sırasında öğrencilere her bir stratejinin hangi metinlerde kullanılacağına yönelik bilgiler verilmiştir. Ayrıca her bir stratejinin öğretimi sırasında yukarıda açıklandığı şekilde hedef belirleme çalışmaları stratejilerle ilişkilendirilerek yapılmıştır. Böylece öğrenciler hem metnin özellikleri hem de hedeflerle stratejileri ilişkilendirme konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmuştur. Bunlara ek olarak strateji öğretimin son haftalarında birden fazla metin yapısına yönelik uygulamalar yapılırken, metin yapılarına göre strateji seçme konusunda öğrenciler uygulamalı olarak tecrübe kazanmıştır. Örneğin aynı derste öğrenciler biri tahkiyeli diğeri açıklayıcı yapıya sahip iki metnin yapısını ayırt edip bu metinlere uygun stratejiyi kullanmıştır. Bu uygulamalar neticesinde öğrenciler uygun stratejileri seçip kullanacak düzeye ulaştırılmıştır.

Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi: Öğrenciler okuma sürecinde genellikle iki tür problemle karşılaşır. Bunlardan ilki basit düzeyli anlama problemleri olup kelime, cümle veya paragraf düzeyindeki anlama sorunlarıdır ve bu sorunların sebebi çoğu zaman metindir. Bu tür sorunlar düzeltme stratejileri denen (görsellerden veya metnin gidişatından elde edilen ipuçlarını kullanma, tekrar okuma, cümleleri parçalayarak okuma vb.) stratejiler ile çözülür.

İkinci tür problemler ise düzeltme stratejileri ile çözülemeyecek problemler olup birkaç farklı sebebe bağlı olarak ortaya çıkar. Bu sebeplerden ilki metnin küçük birimlerinden ziyade genelinin anlaşılmaz olması veya metinle ilişkilendirilen görevin başarılamayacak kadar zor olmasıdır. Örneğin öğrenciye verilen metin, seviyesinin çok üzerinde veya

anlaşılmayacak kadar karmaşık olabilir. Bazı durumlarda da metin anlaşılabilir olmakla beraber onunla ilişkilendirilen görev başarılamayacak kadar zor olabilir. Örneğin çok kısa zamanda çok uzun bir metni okuyup özetlemek gibi. Bir diğer sebep metin dışında kullanılan stratejinin yanlış veya etkisiz olmasıdır. Örneğin görev gereği öğrencinin okumayı bitirdikten sonra özet çıkarması gerekiyorsa, okuma sırasında tahminde bulunma stratejisini kullanması, bilgileri organize etme stratejisi kadar etkili olmaz. Bir diğer sebep çevresel koşulların okuma sürecini kesintiye uğratacak düzeyde rahatsızlık vermesi veya dikkati dağıtmasıdır. Örneğin çevresindekilerin öğrencinin dikkatini toplamasını engelleyecek kadar gürültü çıkarması, davranışları ile dikkatini dağıtması veya evde okuma çalışmalarını yürütürken sevdiği bir televizyon programının açılması öğrencinin dikkatini toplamasını engeller ve çoğu zaman çalışma kesintiye uğrar. Nitekim okuma ilgi ve alışkanlığına yönelik çalışmalarda da bilgisayar, televizyon ve akranlarla oyun oynama sebepleri ile öğrencilerin okumadığı ifade edilmektedir (Balcı, 2009; Hoper, 2005). Bu gibi sorunlar basit düzeltme stratejileri ile çözülemez. Öğrencilerin üst bilişsel izleme sonucunda belirledikleri sorunlar basit düzeltme stratejileri ile çözülemiyorsa öz düzenleme stratejilerinden ayarlama stratejilerinin (görevi, stratejiyi ve çevresel koşulları ayarlama) kullanılması gerekir.

Bazı durumlarda ise öğrenciler sorun ne olursa olsun (sorun kelime düzeyinde bir anlama problemi olabileceği gibi strateji veya görevle ilgili de olabilir) kendi başlarına sorunu çözemeyecek durumda olabilirler. Bu gibi durumlarda öğrencilerden görevi yarım bırakmak yerine daha becerikli veya uzman birinden "adapte edilebilir yardım talebinde bulunmaları" beklenir. Adapte edilebilir yardım talebi de bir öz düzenleme stratejisi olup, öğrencinin kendi başına çözemeyeceği bir sorunun çözüm yolunu öğrenmek amacıyla yardım alması anlamına gelir. Öğrenci aldığı yardımla o anki sorununu çözmekle kalmaz, ileride karşılaşacağı benzer sorunları nasıl çözeceğini öğrenir.

Öz düzenleme stratejileri, diğer stratejilerden farklı olarak sürekli kullanılan stratejiler değildir. Örneğin öğrenciler bir metin üzerinde çalışmaya başladığında en az bir bilişsel stratejiyi ve üst bilişsel stratejilerin tamamını kullanır. Özellikle üst bilişsel stratejiler metinden metine farklılık göstermeksizin sürekli kullanılan stratejilerdir. Öz düzenleme stratejilerine ise ancak ihtiyaç durumu ortaya çıktığında başvururlur. Dolayısıyla bu stratejilerin kullanımını öğretmek için ya öğrencilere strateji hakkında bilgi verip hangi durumlarda kullanılacağını soyut olarak anlatmak ya da doğal eğitim sürecinde stratejinin kullanımını zorunlu kılacak bir problemin baş göstermesini beklemek gerekmektedir. Bu

çalışmada öğrencilerin daha etkili bir şekilde stratejileri öğrenebilmesi için ikinci yol tercih edilmiştir. Öğrenciler gerçek sorunlarla karşılaştıklarında ilgili stratejinin ne olduğu açıklanıp nasıl kullanıldığı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Sadece görev üzerinde ayarlama stratejisinin kullanımıyla ilgili sunî bir sorun oluşturulmuş ve bu sorundan hareketle öğretim yapılmıştır. Genel olarak stratejilerin öğretiminde somut bir örnek durumdan yani o anda problem yaşayan bir öğrencinin durumundan hareket edilmiş, ancak tek bir öğrenciye değil, bütün sınıfa yönelik eğitim verilmiştir. Ayrıca yukarıda da ifade edildiği gibi bilişsel stratejiler ve üst bilişsel izleme stratejisinin öğretiminde doğrudan öğretimin etkililiğini gösteren pek çok çalışma varken, öz düzenleme stratejilerinin öğretimiyle ilgili bu tür bir kanıt bulunmamaktadır. Aksine alandaki araştırmacılar tarafından model olma yoluyla öğretimin etkili olduğu ifade edilmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Bu doğrultuda öz düzenleme stratejilerinden "adapte edilebilir yardım talebi" strateji eğitimi başladıktan sonra öğrencilerin öğretmenden ilk kez yardım talep ettikleri anda detaylı olarak açıklanmış, daha sonra da adapte edilebilir olmayan her yardım talebinde öğrencilerin dikkati tekrar adapte edilebilir yardım talebinin özelliklerine çekilmiştir. Adapte edilebilir yardım talebine yönelik ilk çalışma deneysel müdahalenin ikinci haftasında gerçekleştirilmiştir. Görselleştirme stratejisinin öğretimi sırasında (deneysel müdahalenin ikinci haftası) her iki deney grubunda da çekiç-örs-üzengi kemiklerini görselleştirmeleri gereken öğrencilerden bazıları örs ve üzenginin neye benzediğini bilmediklerini dile getirmiş ve öğretmenden yardım istemiştir. Genel olarak kurulan cümleler *"Öğretmenim örs ve üzenginin şeklini bilmiyorum siz gösterebilir misiniz?"* şeklindedir. Her iki grupta da öğrencilere kendi başlarına üstesinden gelemeyecekleri sorunlarla karşılaştıklarında öğretmenlerinden veya problemi çözebileceğini düşündükleri birinden yardım alabilecekleri; ancak öncelikle problemi kendilerinin çözemeyeceğinden emin olmaları gerektiği açıklanmıştır. Sonra da yardım talep ederken bir sorunun çözümünü değil, onun nasıl çözüleceğini sormaları gerektiği söylenmiştir. Akabinde doğru yardım isteme sorusunun *"Öğretmenim örs ve üzengi kemiklerinin şeklini gösterebilir misiniz?"* değil, *"Öğretmenim örs ve üzenginin şeklini bilmiyorum, nereden öğrenebilirim?"* olduğu ifade edilmiştir.

Bu açıklamaların ardından öğrencilere kemiklerin şeklini yedinci sınıftaki arkadaşlarının fen bilgisi ders kitaplarında bulabilecekleri; ama o anda, ders içinde bunu yapma imkânları olmadığı için sınıftaki bilgisayarı kullanabilecekleri söylenmiştir. Şekiller öğretmen

tarafından öğrencilere gösterilmemiştir. Yani öğrencilere istedikleri bilgi değil, bilgiye ulaşma yolu verilmiştir.

Daha sonraki çalışmalarda en çok anlamı bilinmeyen kelimeler konusunda öğrenciler yardım talebinde bulunmuştur. Bu öğrencilere aynı açıklamalar yapılmış, doğru yardım talebi cümlelerinin *"Öğretmenim ... ne demek?"* değil, *"Öğretmenim ...'nın anlamını nerden öğrenebilirim?"* olduğu açıklanmıştır. Daha sonra da öğrenciler, bazı kelimeler için sınıfta bulunan kendi düzeylerine uygun -görece daha dar kapsamlı- sözlüklere; öğrencilerin sözlüklerinde bulunmayan "haşyet" gibi Arapça kökenli kelimeler için daha geniş kapsamlı sözlüklere ve Türk Dil Kurumunun (TDK) internet sayfasındaki sözlüklerine yönlendirilmiştir. Özellikle anlamanın izlenmesi stratejisinin öğretimi sırasında karşılaşılan terimlerin (*diyetetik, steril, aseptik*) anlamları için yine TDK'nın internet sayfasına ve UHT kısaltması için elektronik ortamdaki sözlük ve ansiklopedilere yönlendirilmişlerdir. Bu tür yönlendirmelerde öncelik her zaman öğrencilerin ulaşabileceği basılı kaynaklara verilmiş, ulaşılabilir basılı kaynakların yetersiz olduğu durumlarda elektronik ortamdaki kaynakların kullanılması sağlanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin bilmediği hiçbir kelimenin anlamı öğretmen tarafından söylenmemiştir. Nitekim strateji öğretiminin sonlarına doğru öğrenciler kelime ve terimlerin anlamını öğretmene sormak yerine öğretmenden bilgisayarı kullanmak için izin ister olmuşlardır. Örneğin atlarla ilgili metni okurken öğrencilerden biri "tapir" kelimesinin anlamını öğretmene sormak yerine *"Öğretmenim tapirin anlamına bakacağım, bilgisayarı kullanabilir miyim?"* şeklinde izin istemiştir.

"Bilişsel stratejiler üzerinde ayarlama yapma" yanlış stratejinin kullanıldığının fark edildiği yahut kullanılan stratejinin amaca hizmet etmediği durumlarda alternatiflerinden birinin seçilip kullanılmasını içermektedir. Bilişsel stratejilerin öğretimi boyunca öğrencilere aynı metin üzerinde birden fazla stratejinin kullanılabileceği uygulamalı olarak öğretilmiştir. Örneğin tahkiyeli metinler ile kullanılabilecek bütün stratejilerin (ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, görselleştirme, tahminde bulunma, metin yapılarının analizi, özetleme vb.) öğretimi sırasında örnek uygulamalar yapılırken kullanılan metinlerin bir kısmının tahkiyeli metin olmasına dikkat edilmiş, her uygulamada da metin türlerine vurgu yapılarak "Daha önce öğrendiğimiz görselleştirme ve tahmin etme stratejisi gibi soru üretme stratejisi de hikâyeleri okurken kullanılabilmektedir." şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca öğretim sırasında bu stratejilerden hangisi amaca hizmet ediyor ise onu kullanmaları gerektiği, ihtiyaç duyduklarında kullanmakta oldukları

stratejiyi değiştirebilecekleri vurgulanıştır. Daha sonra karmaşık görevlerin uygulanmaya başladığı ilk hafta öğrenciler metinler üzerinde çalışırken hızlı bir şekilde öğrencilere hangi stratejiyi kullandıkları sorulmuş ve yanlış stratejiyi kullandıkları belirlenen öğrencilerin durumundan hareketle bu stratejinin somut uygulaması yapılmıştır.

Görevin ayarlanması stratejisi görev üzerinde değişiklik yapma hakkı verilmesi durumunda kullanılan bir stratejidir. Öğrencilere karmaşık görevler sırasında bu hak verilmekle birlikte neredeyse hiçbir öğrenci öğretmen tarafından verilen görevi sorgulama taraftarı olmamıştır. Bunun üzerine her iki deney grubunda da öğrencilere bir ders saati süren örnek bir uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilere yeni bir görev hazırlandığı ve kendilerine üç metin verileceği söylenmiştir. Bu metinleri bir hafta içinde okuyup özetlemeleri, farklı konularda yazılan bu metinlerin yazılış amaçlarını da birer paragraf hâlinde değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen metinlerden biri Sinan Paşa'ya ait "İşarat-ı Evsâf-ı Aşk"tan iki paragraflık bir bölüm, diğeri içinde "hiperglisemi, gestasyonel diabette, pankreasın beta hücreleri, diabetes mellitus" gibi tıbbi terimlerin çok geçtiği diyabetle ilgili bir metin ve sonuncusu toplamda 1000 sayfadan daha uzun olan ve üç kitaptan oluşan roman serisidir. Öğrencilere tıpkı karmaşık görevlerde olduğu gibi görev üzerinde düzenleme yapma haklarının olduğu söylenmiştir. Hızlıca metinlere göz atmaları için 5 dakika süre verildikten sonra bu görevi nasıl tamamlayacakları sorulmuştur.

Öğrencilerin bir kısmı yapamayacaklarını çünkü metinleri anlamadıklarını, bir kısmı kelimelerin anlamlarını farklı kaynaklardan bulabileceklerini, bir kısmı 1200 sayfalık kitapları okumaları için en az birkaç aya ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler görevi nasıl bitirecekleri hakkında bir ortak noktaya ulaşamayınca gerekli problem durumunun oluştuğuna kanaat getirilmiş ve araştırmacı "Bu görev bana verilmiş olsaydı ve sizinki gibi görev üzerinde düzenleme hakkım olsaydı ben bu hakkı kullanırdım." diyerek öğrencilerin dikkatini stratejiye çekmiştir. Daha sonra da strateji kapsamında her bir metin ve verilen görev için yapılabilecek düzenlemeler tek tek örnekler ile aşağıdakine benzer bir konuşmayla açıklamıştır:

"İlk metni okuyup anlamak için metinde geçen Arapça ve Farsça kelime ve tamlamaları öğrenmek gerekir. Eğer yeterli zaman varsa bu kelimelerin anlamlarını öğrenmek en doğru olan yoldur. Ancak mevcut görevde yeterli zaman bulunmamaktadır. Bu durumda bu metnin sadeleştirilmiş hâli varsa onu araştırırım. Eğer bulabilirsen öğretmenime bu ikinci metni okumayı öneririm. Eğer bulamazsam öğretmenime bu metni verilen süre içinde

okuyamayacağımı mantıklı gerekçelerle açıklar görev için uygun olan anlayabileceğim başka bir metin vermesini öneririm.

İkinci metinde anlamadığım çok fazla terim var. Ama içindeki diyabet kelimesinden hareketle metnin ne ile alakalı olduğunu tahmin edebiliyorum. Bu durumda aynı konuyla ilgili anlayabileceğim başka bir metin olup olmadığını araştırırım ve hatta gerekirse strateji eğitiminde kullandığımız metni bulup öğretmenime okumayı öneririm. Bu metni önerirken de yine mantıklı gerekçelerle neden bu değişikliği yapmak istediğimi açıklarım.

Son metin ise üç kitaptan oluşan bir set. Şimdi bu kitapları istenen sürede okumam mümkün değilse öğretmenden aynı amaçla yazılmış olan -ki görevde özetlere ek olarak metinlerin yazılış amaçları ile ilgili birer paragraf yazılması isteniyor ve görevin asıl önemli amacı bu- ve belirtilen süre içinde okuyup bitirebileceğim bir başka kitap vermesini isterim.

Eğer bunların hiçbiri olmazsa öğretmenden görevde değişiklik yapmasını isterim. Mesela özetlemek yerine genel olarak metinlerde neden bahsedildiğini belirlemek daha uygun olur. Çünkü anlamadığım bir metni özetleyemem. Ama elimdeki metinlere göz gezdirdiğimde aşağı yukarı nelerden bahsedildiğini fark edebilirim. Mesela ilk metin "Aşk âsâyiş-i cândur; aşk ârâyiş-i cihândur. Aşk nemek-i diyk-i vefadur; aşk hadîka-i ehl-i safâdur." şeklinde başlayıp devam eden bir metindir. İki cümlede dört defa aşk kelimesi geçmiş. Devamında da her cümlede aşk kelimesi geçiyor. Buradan hareketle metinde genel olarak aşktan bahsedildiğini söyleyebilirim. İkinci metinde ise diabet kelimesinin sık sık geçtiğini görüyoruz. Bu kelimenin anlamını bilmiyorsam araştırırım ama ben biliyorum, diyabet şeker hastalığının tıptaki adı; buradan hareketle bu metnin de şeker hastalığından bahsettiğini söyleyebilirim. Son olarak verilen kitap serisinin belirli bölümlerini seçici olarak okur ana karakterler ve konusu hakkında fikir edinir ve onu yazarım."

Bu açıklamalar tamamlandıktan sonra öğrencilere tekrar bütün düzenlemeler için makul gerekçelerinin olması ve öğretmenlerinin istenen düzenlemeyi onaylaması gerektiği hatırlatılmıştır.

Bir diğer öz düzenleme stratejisi olan çevresel koşulları ayarlama stratejisinin öğretimi, öğrencilerden biri sınıftaki ses, ışık vb. unsurlardan rahatsız olduğunu belirttiğinde yapılmıştır. Öğrencilere çevresel koşullar çalışmalarını etkileyecek duruma geldiğinde, çalışmalarını kesintiye uğratmadan sürdürmek için bunları düzenlemeye yönelik adımlar atmaları gerektiği öğretilmiştir. Ancak bu adımları atarken başkalarının rahatsız

edilmemesi gerektiği konusunda uyarı da yapılmıştır. Örneğin sıra arkadaşının sesli okumasından dolayı dikkatini toplayamayan öğrencinin yerini değiştirmesi, ışık veya tahtaya uzaklık gibi sebeplerle çalışmasını sürdüremeyen öğrencinin yine yer değiştirmek suretiyle sorunu çözmesi, evde televizyon yüzünden çalışamayan öğrencinin odayı değiştirmesi çevresel koşulları düzenleme örnekleri olarak gösterilmiştir.

Motivasyon Yapılarına Yönelik Müdahale: Çalışma kapsamında dört motivasyonel yapı üzerinde çalışılmıştır. Bunlar ilgiler, öz yeterlilik algıları, hedef yönelimleri ve atıflardır. Her bir yapıya alandaki ilgili çalışmalardan hareketle farklı şekillerde müdahalede bulunulmuştur. Öz yeterlilik algıları, hedef yönelimleri ve atıflara yönelik müdahale, doğrudan bir öğretim sürecinden ziyade zamana yayılmış sınıf içi diyalogları (bireysel ve küçük grup), grup sohbetlerini (sınıfın tümü) ve öğretmen davranışlarını içermektedir.

Öğrencilere verilen geri bildirimlerde, yönergelerde ve yapılan değerlendirmelerde kullanılan dile özellikle dikkat edilmiş, öğrencilerin benlik algılarına zarar verebilecek ifadelerden kaçınılmıştır. Bu konuda Schunk (1982, 1983, 1984b), Urdan ve Schoenfelder (2006), Ames (1992) ve Weiner'in (1983) uygulama ve değerlendirmeleri dikkate alınmış, gereken azami dikkat gösterilmiştir.

İlgiler için yapılan müdahalede ise hem öğrencilerin var olan bireysel ilgileri kullanılmış hem de durumsal ilgiler oluşturularak bunların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda her bir yapıya deneysel işlem sırasında nasıl müdahalede bulunulduğu açıklanmıştır.

Çalışma kapsamında müdahalede bulunulan motivasyonel yapılardan ilki *öz yeterlilik algıları*dır. Yapılan ilk görüşmelerde öğrencilerin okuma becerilerine ve okuma düzeylerine yönelik diğer konu alanlarında (geometrideki alan hesapları, bilgisayar dersinde sunu hazırlama vb.) olduğu gibi özel bir ilgi ve farkındalık taşımadıkları belirlenmiştir. Okumanın ayrı bir ders gibi değerlendirilmemesi, okuma becerilerinin düzeyine göre not verilmemesi, okuma becerileriyle ilgili düzenli ve doğru bir geri bildirim almamaları, okumayı akademik yaşamdaki önemli beceri olarak değil de okulda ve özellikle Türkçe derslerinde yapılan standart işlerin bir parçası gibi algılamaları yüzünden öğrencilerin okuma becerisine özel bir ilgi göstermedikleri fark edilmiştir. Ancak bu yapılarla ilgili ölçümlerde kullanılan teknik gereği son çalışmanın referans alınması bu sorunu önemli ölçüde çözmüştür.

Öğrencilerin öz yeterlilik algılarını geliştirmek üzere bu algıların kaynaklarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bireylerin öz yeterlilik algılarının en önemli kaynağı kendi deneyimleri olduğundan, başlangıçta zayıf olan öğrencilerden seviyelerine uygun, başarılı olabilecekleri etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Zaman zaman bu öğrenciler için mevcut etkinlikler üzerinde Schunk ve Miller (Aktaran Urdan ve Schoenfelder, 2006) tarafından belirtilen düzenlemeler yapılmış, zor olan görevler daha küçük parçalar hâlinde öğrencilere sunulmuştur. Örneğin strateji eğitimi sırasında öğrencilere bütün stratejinin kullanımına bakarak değil de iyi yaptıkları daha küçük parçalardan hareketle başarılı olduklarına yönelik dönütler verilmiştir. Bu şekildeki uygulamalara çalışmanın sadece başlangıcında bir veya iki kez başvurulmuş, daha sonra kademeli olarak kapsamlı çalışmalara geçilmiştir. Buradaki amaç onların da istemeleri hâlinde başarılı olabileceklerini düşünmelerini sağlamaktır.

Öz yeterlilik algılarının diğer kaynağı olan dolaylı tecrübeleri kullanmak için hem öğretmenin model olduğu çalışmalara yer verilmiş hem de grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin birbirine modellik etmesi sağlanmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenin model olması bütün stratejilerin öğretiminin bir parçası olduğu için öğrencilerin bu süreçten en yüksek düzeyde faydalanması sağlanmıştır. Grup çalışmalarında ise öğrencilerin kendi seçtikleri arkadaşları ile grup çalışmalarını yürütmelerine izin verilmiştir. Böylece öz yeterlilik algıları üzerinde en etkili modellerin tecrübelerini gözlemlemeleri sağlanmıştır.

Öz yeterlilik inançlarının bir diğer kaynağı sözel ikna çalışmalarıdır. Öğrencilerin daha iyisini yapabileceklerine olan inançlarını destekleyecek ifadeler öğretmen ve araştırmacı tarafından her fırsatta kullanılmıştır. Özel olarak yeteneğe yönelik geri bildirim verilmesinden kaçınılmakla beraber deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra hâlâ düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen öğrencilere yeteneğe yönelik geri bildirim verilmiştir. Ayrıca uygun şartlar oluştuğunda Urdan ve Schoenfelder'in (2006) belirttiği şekilde öğrencilerin geçmiş görevlerdeki başarılarına dikkat çekilerek, yeni görevle eski görev arasındaki benzerlikler açıklanmıştır. Öz yeterlilik inançlarının son kaynağı olan "fizyolojik ve psikolojik durum" müdahaleye açık olmadığından özel bir çalışma yürütülmemiştir. Sadece kendini iyi hissetmeyen öğrenciler çalışmalarda çok zorlanmamış, çalışmaları ile ilgili olumlu yahut olumsuz değerlendirme yapılmamıştır.

Araştırma kapsamında müdahalede bulunulan diğer motivasyonel yapı *atıflar*dır. Atıflar ile ilgili müdahale Schunk (1982, 1983, 1984b) tarafından kullanılan atıflara yönelik geri

bildirimleri içermektedir. Başarısızlık yaşadığında, öğrencilerin başarısızlığı kontrol edebilecekleri kaynaklara atfetmesini sağlamaya yönelik geri bildirimler verilmiştir. Zaman zaman öğrencilerin kendilerinin de benzer atıfları yapabilmesi için başarısızlığın kaynaklarını sorgulamalarını sağlayacak sorular da sorulmuştur. Aşağıda, kullanılan diyaloglardan örnekler verilmiştir.

"Araştırmacı: D.2.7. görselini hazırlarken bütün detaylara yer vermemişsin, dikkatini çekti mi?

D.2.7: Bilmem, ben hepsinin önemli olduğunu fark etmedim öğretmenim.

Araştırmacı: Galiba öyle olmuş, yani dikkatli okumamışsın. Bence biraz daha gayret gösterirsen daha iyi olabilir." (Efora yönelik geri bildirim.)

...

"Araştırmacı: D.1.11 metindeki bütün önemli noktaları yazmamışsın özete.

D.1.11: Öğretmenim ben bunları buldum.

Araştırmacı: Ama eksik olmuş, sorun nerede acaba?

D.1.11: Bilmem öğretmenim anca bu kadar anladım.

Araştırmacı: Bence sorun anlamaman değil. Daha önceki çalışmaları yapmıştın çünkü. Okurken aldığın notlara bakalım mı? (Notlara bakıldı) Bak, D.1.11! Sen okurken stratejiyi yeterince iyi kullanmamışsın. Çoğu şeyi not bile almamışsın. Demek ki okurken stratejini iyi kullanmadığın için olmuş. Yoksa sen çok daha iyi özet çıkarabilirsin."(Stratejiye yönelik geri bildirim.)

...

"*Araştırmacı: D.1.6 sence ana fikri bulamamanın sebebi ne olabilir?*

D.1.6.: Galiba bir kere daha okumalıyım öğretmenim.

Araştırmacı: O zaman ilk defa metni okurken ne yapmamışsın?

D.1.6.: Dikkatli okumamışım." (Sorgulama)

Başarının atfedilmesi konusunda ise üç kaynağa odaklanılmıştır. Bunlardan ilki kullanılan stratejidir. Öğrencilerin stratejiyi etkili bir şekilde kullandığı görülmüşse kullandıkları stratejinin başarılı olmalarını sağladığı yönünde geri bildirim verilmiştir. İkinci kaynak

efordur. Öğrencilerin gayreti göz önünde bulundurularak, onlara çok çalıştıkları için başarılı oldukları yönünde geri bildirim verilmiştir. Üçüncüsü ise yetenektir. Yeteneğe yönelik geri bildirimler sadece öz yeterlilik algılarında sorun olan öğrencilere ve sınırlı sayıda verilmiştir. Aşağıda bununla ilgili birer örnek sunulmuştur:

"Araştırmacı: Evet D.2.9 geçen hafta derste işitme ile ilgili metni okumuştun hatırlıyor musun?

D.2.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Şimdi bana işitmenin nasıl gerçekleştiğini anlatabilir misin?

D.2.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Anlat bakalım.

D.2.2: Öğretmenim ses geliyor, kulak kepçesi onu topluyor, çekiç örs bir de... adını çıkaramadım öğretmenim.

Araştırmacı: Üzengi.

D.2.2: Üzengiye iletiyor. Oradan salyangoza gidiyor. Oradan da sinirlerle beyne gidiyor.

Araştırmacı: Aferin. Hepsini hatırladın. Peki sence nasıl oldu bu?

D.2.2: Bilmem, aklımda kalmış.

Araştırmacı: Bence aklında kalmasının sebebi geçen hafta öğrettiğimiz stratejiyi güzel kullanman. Gördün mü stratejiyi kullanınca okudukların aklında kalmış." (başarı-strateji)

...

"Araştırmacı: Evet D.2.2 bir de senin yazdıklarına bakalım?

D.2.2: Burada öğretmenim.

Araştırmacı: Güzel, resimden hareketle tahmin yazmışsın, okuduklarından hareketle de yazmışsın, kendi hayatından hareketle yaptığın tahminler de var. Doğruluklarını da kontrol etmişsin. Bu durumda hedeflerine ulaştığını düşünüyor musun?

D.2.2: Evet öğretmenim bence ulaştım.

Araştırmacı: Ama daha önce okuduğun metinlerden hareketle tahmin yazmamışsın.

D.2.2: Öğretmenim bununla ilgili metin okumadım ki.

Araştırmacı: Peki o zaman, aferin D.2.2, çok çalışıyorsun ve çok çalıştığın her geçen gün daha başarılı oluyorsun. Böyle çalışmaya devam edersen hep başarılı olursun." (başarı-efor)

...

"Araştırmacı: Sen ne yaptın D.1.8, yazdın mı hepsini?

D.1.8.: Evet öğretmenim, bunları yazdım.

Araştırmacı: Bakayım. (...) Gayet güzel, aferin, sen zaten hikâyelerde hep başarılısın." (yeteneğe yönelik geri bildirim)

Araştırma kapsamında müdahalede bulunulan bir diğer motivasyonel yapı *hedef yönelimleri*dir. Hedef yönelimleri literatürde öğrenme ve performans hedefleri olarak iki yapı olarak ele alınmış, performans hedefleri de kendi içinde kaçınma performans hedefleri ve yaklaşma performans görevleri olarak ikiye ayrılmıştır (Elliot, 1999). Öz düzenlemeye dayalı okumada öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olması arzu edildiğinden yapılan müdahalede bu doğrultuda çalışmalar yürütülmüştür. İlk ölçümlerin devamındaki ilk haftalarda öğrencilerin çok azının öğrenme hedef yönelimli olduğu geriye kalanların bir kısmının "performans yaklaşma" bir kısmının da "performans kaçınma" hedef yönelimli olduğu görülmüştür. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin mümkün olduğunca kendilerini iyi göstermek için daha çabuk, daha hızlı okumaya çalıştığı ve bu doğrultuda okumayı bitirdiklerini belli etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin ise derse katılmakta isteksiz oldukları görülmüştür. Bu yapıya yönelik müdahalede öncelikle sınıf içi diyaloglar kullanılmıştır. Bu bağlamda Ames'ın (1992) belirttiği şekilde öğrencilere metni hızlı veya diğer arkadaşlarından önce okuyup bitirmelerinin önemli olmadığı, öğretmenlerinin ne kadar hızlı okuduklarıyla ilgilenmediği anlatılmıştır. Onlardan okuduklarını en iyi şekilde anlamalarının, verilen görevlerde başarılı olmalarının ve stratejileri en güzel şekilde kullanmalarının beklendiği anlatılmıştır. Ayrıca bütün çalışmalarda öğretmen ve araştırmacı davranışlarında bu yönergeye uygun hareket etmiştir.

Daha sonra öğretmen sınıfta öğrencilere her çalışma için uygun bir süre tanımış ve bu süre öncesinde öğrencilere söz vermemiştir. Başlangıçta öğrencilerin bazılarının okumayı bitirdiklerini göstermeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu davranışın ortadan kaldırılması için özel eğitim alanında davranış bozuklukları ile baş etmede kullanılan yöntemlerden biri olan görmezden gelme metodu (Diken, 2010) kullanılmıştır. Bu metotta istenmeyen

davranış sergilendiğinde görmezden gelinmekte, hiçbir tepki verilmemekte ve bu yolla davranışın pekiştirilmesi önlenmektedir. Herhangi bir tepki alamayan öğrenci zaman içinde davranışı sergilemeyi bırakmaktadır.

Sınıfta öğrenme hedeflerine önem verildiğini öğrencilere hissettirmek için öğretmenlerinin sınıftaki çalışmalar sırasında yapacağı değerlendirmelerde bir önceki çalışmadaki seviyelerini referans alacağı açık bir şekilde izah edilmiştir. Onlardan da aynı şekilde önceki çalışmalarda ne düzeyde olduklarını takip ederek yeni çalışmalarda önceki seviyelerinin üzerine çıkmaya çalışmalarının beklendiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda her çalışmadan sonra neleri ne derecede yapabildiklerini not almaları sağlanmıştır. Öğretmen ve araştırmacı da deneysel işlem için tutulan kayıtlardan hareketle değerlendirmede bulunmuş ve geri bildirim verirken bu kayıtları esas almıştır. Böylece her bir öğrencinin kendini değerlendirirken yine kendinin önceki haftalarda ortaya koyduğu performansı kriter olarak kullanması sağlanmıştır. Ayrıca ilgili literatürde (Hagen ve Weinstein, 1995; Urdan ve Schoenfelder, 2006) sıkça ifade edildiği şekilde sınıf içindeki bütün konuşmalarda sürekli öğrenme hedeflerine değer verildiğine vurgu yapılmıştır.

Çalışma kapsamında müdahalede bulununan yapılardan sonuncusu *ilgiler*dir. İlgiler öğrencilerin bir aktivite ile meşgul olup olmayacağını belirleyen en önemli değişkenlerden birisidir. İlgiler bazen doğrudan aktivitenin kendisine yönelik olabileceği gibi bazen de dolaylı yoldan aktivite ile ilişkilendirilebilmektedir. Literatürde, farklı alanlara yönelik ilgilerin akademik görevlere yönelik kişisel ilgiyi geliştirebilmek için kullanılabileceğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Hidi, 1990; Krapp, 1999; Renninger ve Hidi, 2002, s. 175-187; Schiefele, 2009, s. 206-209). Bundan dolayı mevcut çalışmada ilgiler iki yönlü ele alınmıştır. İlki bir öğrenme aracı ve gündelik yaşamın bir parçası olarak *okuma işine yönelik ilgiler*; diğeri ise öğrencilerin üzerinde çalışmaktan mutlu oldukları *konu alanlarına yönelik ilgiler*dir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeyleri belirlenmiş ve beklenen şekilde deney gruplarında yer alan öğrencilerin birkaçı dışında çoğunun okumaya ilgi duymadıkları görülmüştür.

Okumaya yönelik ilgilerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırmak için yapılacak çalışmaların en önemli parçası olacak materyallerin seçiminde kullanılmak üzere öğrencilerin ilgi duydukları konu alanları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin genel olarak taşıtlara (özellikle traktörlere), hayvanlara, bilgisayara ve uzaya, bazı öğrencilerin ise kısa hikâyelere yönelik ilgilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ilgi duydukları konuları belirledikten sonra bu konuları işleyen nitelikli kitaplar temin edilmiştir. Bu doğrultuda çoğunluğuTürkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından hazırlanan ve kaliteli resimlerle desteklenmiş metinlerin yer aldığı 42 kitap, mümkün olduğunca aynı konu alanında birden fazla seçenek sunacak şekilde uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunun Türkçe sınıfına konmuştur.

İlerleyen haftalarda öğrencilerin ilgilerine hitap eden bu kitapları fark etmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla durumsal ilgileri uyandırmak için derste Türkçe öğretmeni bu kitapları tanıtmış, strateji eğitiminde bu kitaplarda yer alan metinler kullanılmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler öğrendikleri stratejileri uygulamaları ve bazı ödevleri hazırlanmaları için bu kitapları kullanmaya yönlendirilmişlerdir. Ayrıca çalışmanın ilerleyen safhalarında tasarlanan görevlerde de bu kitaplar öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Okuma motivasyonunun geliştirilmesinde en önemli adımlardan birisi öğrencilere seçme şansı verilmesidir (Gambrell, 1996; Edmunds ve Bauserman, 2006). Çalışma boyunca mümkün olduğunca kendi ilgilerini çeken metinleri okumalarını sağlamak için öğrencilere seçme şansı verilmiştir. Öğrenciler ders dışında yapacakları görevlerde okuyacakları kitap veya metinleri, konuları ve türleri açısından seçme şansına sahip olmuşlardır. Karmaşık görevlerde öğrenciler için ulaşılabilir olması sebebiyle ders kitabındaki metinler kullanılmıştır. Bu görevler tasarlanmadan önce, okunacak metinler ve hangi sırayla okunacaklarını yine öğrenciler hep birlikte seçmiştir. Dolayısıyla metinler kitaptaki sırayla değil, öğrencilerin belirledikleri sırayla işlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin ortaklaşa belirledikleri bir metin olması hâlinde ders kitabındaki metinlerin yerine (ilgili görevle ilişkili olmak kaydıyla) belirlenen metin okunmuştur.

Genel olarak deneysel çalışma kapsamında yapılan müdahalenin ilk bölümünde strateji öğretimi ve motivasyonel yapılara yönelik çalışmalar yukarıda açıklandığı gibi sürdürülmüştür. Öğrencilerin stratejileri öğrendiğine yönelik kanıtlar toplandıktan sonra deneysel çalışmanın ikinci basamağına geçilmiştir. Bu basamakta öğrencilerin kendi motivasyonlarını sürdürebilmelerini ve stratejileri bağımsız olarak kullanmalarını mümkün kılan görevler tasarlanarak öğrencilerin bu görevlerle meşgul olmaları sağlanmıştır.

Literatürde karmaşık görevler (Turner, 1995; Perry, Phillips ve Dowler, 2004; Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2008) diye adlandırılan görevlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir. Karmaşık görevler;

a) zorluk itibari ile öğrencilerin düzeylerinin altında olmamak kaydı ile çok da üzerinde olmamalı ve ayrıca öğrencilere zorluk düzeyini kontrol etme imkânı sunmalı,

b) öğrencilere seçme şansı sunmalı,

c) öğrencilere süreci kontrol etme imkânı vermeli,

d) öğrencilerin başkaları ile çalışmasını (öğretmenlerinden veya arkadaşlarından ihtiyaç duyulduğunda yardım veya geribildirim alması) mümkün kılmalıdır (Detalyı bilgi için bkz. Turner, 1995; Perry vd. 2004).

Karmaşık görevler genel olarak öğrenciler için biraz zor olmalıdır. Ancak başarıyla tamamlanması mümkün olmayan, öğrencilerin seviyesinin çok üzerindeki görevler onların bıkıp çalışmayı bırakmalarına sebep olur. Bundan dolayı öğrencilerin seviyelerinin biraz üzerindeki zorluğa sahip görevler daha uygundur.

Karmaşık görevler "pek çok bilgiyi içermeli (bir tema veya ünite -doğa ve evren gibi- dâhilinde ele alınabilecek bilgileri bir araya getirmeli), birden fazla hedefe yönelik olmalı (uzay araştırmalarındaki gelişmeleri öğrenme, okunan metinler arasında ilişkiler kurma, grup olarak çalışabilme), zaman kısıtlaması olmamalı (gerektiğinde öğrencilerin farklı metinlere ulaşmalarını, bu metinleri okumalarını, okuduklarını analiz etmelerini, edindikleri bilgileri farklı yollarla ifade etmeleri sağlayacak kadar birkaç haftalık veya aylık süreler), bilişsel ve üst bilişsel süreçleri içermeli (özet çıkarma, çıkarımda bulunma, süreci ve ortaya konan çalışmanın niteliğini değerlendirme) çalışma sonunda farklı ürünler ortaya koymayı mümkün kılmalıdır (bir rapor hazırlama, sözlü sunum yapma veya bir kitapçık hazırlama vb.).

Deneysel çalışmanın son basamağında öğrenciler için yukarıda belirtilen özelliklere sahip görevler tasarlanmıştır. Her iki deney grubu için farklı olarak tasarlanan bu görevler deneysel işlemin birinci bölümü olan strateji eğitimi bittikten sonra uygulanmaya başlamıştır. Öğrencilerin köyde ikamet etmeleri, kitapçı veya kütüphane gibi kolayca kitap temin edebilecekleri yerlere erişimlerinin kolay olmaması sebebiyle karmaşık görevler tasarlanırken öğrencilerin ders kitaplarındaki metinleri de kullanmalarını mümkün kılacak görevlere yoğunlaşılmıştır. Bu görevler proje ödevi, performans ödevi vb. olarak öğrencilere verilmiştir.

Her bir görev gereği öğrencilerin beş metin okuması gerekmektedir. Bu metinlerden üçü sınıfta tema kapsamında okunacak metinlerdir. Her tema için ders kitaplarında üç okuma metni ve iki serbest okuma metni bulunmaktadır. Öğrencilere bu üç okuma metninden

birinin yerine istemeleri hâlinde serbest okuma metinlerinden birini veya sınıfça ortak karar alarak kitap dışından bir metni seçebilecekleri söylenmiştir. Bu metinler bütün sınıfın okuyacağı ana metinler olacaktır. Bunlara ek olarak yine iki metin seçmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu metinleri kitaptaki serbest okuma metinleri arasından, sınıf kitaplığındaki kitaplardan veya dışarıdan ulaşabildikleri herhangi bir kitaptan seçebilecekleri (dışarıdan getirilecek metinleri öğretmenin görüp onaylaması şartı ile) belirtilmiştir. Öğrenciler grup hâlinde çalışıyorlarsa grup üyelerinin seçimlerde ortak karar alması şartı getirilmiştir.

Öğrencilere görev üzerinde çalışmaya başladıktan sonra da metinlerde değişikliğe gidebilecekleri, ana metinlere ek olarak seçtikleri metinleri tekrar değiştirebilecekleri, ancak bunun için öğretmenden onay almaları gerektiği söylenmiştir. Makul bir gerekçe sunmaları, benzer bir içeriğe sahip ikinci bir metin bulmaları ve sınıftaki diğer öğrencilerin de kabul etmesi şartıyla ana metinlerde de değişikliğin yapılabileceği belirtilmiştir. Örneğin okumakta oldukları metinde dil ve anlatım yönünden problemlerin olmasının bir gerekçe olarak kabul edilebileceği söylenmiştir. Buna ek olarak okumakta oldukları metinde Antalya'nın tarihî ve turistik mekânları hakkında bilgi veriliyor; ancak kendileri yaşadıkları şehirde bulunan tarihî mekânları gördükleri için daha iyi anlayacaklarını düşünüyorlarsa ve çalışmalarında somut olandan hareket etmek istiyorlarsa bunun da bir gerekçe olabileceği söylenmiştir.

Bu doğrultuda öğrenciler için karmaşık görevler tasarlanmıştır. Aşağıda birinci deney grubu için tasarlanan karmaşık görevlerden biri örnek sunulmuş ve karmaşık görevin özelliklerini yansıtma düzeyleri hakkındaki bilgi verilmiştir:

Okuma Metinleri:

1. Edison (Ders Kitabı-Öğrenciler seçmiştir.)
2. Uzayda Yaşam (Ders Kitabı-Öğrenciler seçmiştir.)
3. Geleceğin Dünyası (Ders Kitabı-Öğrenciler seçmiştir)
4. Bir Bilim Adamının Biyografisi (Öğrenciler seçecektir.)
5. Temayla İlişkili İstenen Bir Metin (Öğrenci seçecektir.)

Öğrencilerin metin seçimi yapabileceği kitaplar: Keşifler ve İcatlar (sınıf kitaplığı), Otomobiller (Sınıf Kitaplığı), Havada Karada Suda (Sınıf Kitaplığı), Bir Zamanlar (Sınıf Kitaplığı) Bilim Çocuk Dergisinin 5 sayısı (Araştırmacı tarafından temin edildi.)

Görev:

Okuduğunuz metinleri kullanarak dosyanıza konmak üzere iki çalışma hazırlayacaksınız. Bu çalışmaların ikisini de yazılı olarak verebileceğiniz gibi, birini sözlü olarak da arkadaşlarınıza sunabilirsiniz. Yapacağınız çalışmalar:

1. Okuduğunuz bilim adamlarının hayatlarını özetleyiniz. Siz bir bilim adamı olsanız onların hangi özelliklerini kendi yaşamınızda uygulamak isterdiniz, gerekçeleriyle anlatınız.

2. Okuduğunuz metinlerdeki bilgileri kullanarak insanların geçmişteki yaşantıları ile şimdiki yaşantıları arasında ne gibi farklılıkların olduğunu ve gelecekte hayatımızda nelerin değişebileceğini örnekler vererek anlatan bir yazı yazınız.

Süre:

6 hafta

Notlar:

- Görev kapsamında bütün okuma çalışmaları öğretmeninizin gözetiminde sınıfta yapılacaktır. Gerektiğinde öğretmeninizden yardım talep edebilirsiniz (İlk beş hafta okuma çalışmaları yapılacak, altıncı hafta metinler teslim edilecektir).
- Yazılı olarak vereceğiniz metinler en az iki sayfa uzunluğunda ve yazılarınız okunaklı olmalıdır.
- Yazılarınızı istemeniz hâlinde görsellerle de destekleyebilirsiniz. Bu çalışmanız ayrıca değerlendirilecektir.
- Sözlü sunumlarınızda istemeniz hâlinde konuyla ilgili video ve müzik kullanabilirsiniz, bu çalışmalarınız da ayrıca değerlendirilecektir. (Sözlü sunumlar altıncı hafta dinleme metni işlendikten sonra yapılacaktır).
- Metinlerde öğretmeninizin onayı olması hâlinde değişiklik yapabilirsiniz.

Şekil 3.9. Karmaşık görev uygulama örneği

Altıncı sınıflarda uygulanan bu karmaşık görevde bilim ve teknoloji temasında yer alan metinler kullanılmıştır.

Hazırlanan bu göreve karmaşık görevlerin özellikleri açısından bakıldığında;

Karmaşık görevler "pek çok bilgiyi içermeli"dir; yukarıdaki görev de tema dâhilindeki farklı metinlerde sunulan farklı bilgileri içermektedir.

Karmaşık görevler "birden fazla hedefe yönelik olmalı"dır; yukarıdaki görevde okunan metinleri anlama, metinler arasında ilişki kurma, okunanlardan hareketle özgün ürünler ortaya koyma, bir temaya yönelik kaynak araştırması yapma, kaynaklara ulaşma, metinlerden hareketle görseller hazırlama, zamanı etkili kullanma, sözlü sunum yapma vb. farklı hedefler bulunmaktadır.

Karmaşık görevlerde "zaman kısıtlaması olmamalı" yani süre kısa tutulmamalıdır. Yukarıdaki görev için ayrılan süre öğrencilerin farklı metinlere ulaşmasını, bu metinleri okumalarını, okuduklarını analiz etmelerini, edindikleri bilgileri farklı yollarla ifade etmeleri sağlayacak kadar uzundur.

Karmaşık görevler "bilişsel ve üst bilişsel süreçleri içermeli"dir; yukarıdaki görev gereği öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejileri (özetleme, bilgileri organize etme, üst bilişsel izleme vb.) kullanması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin görevi başarıyla tamamlaması mümkün değildir.

Karmaşık görevler "çalışma sonunda farklı ürünler ortaya koymayı mümkün kılmalı"dır; yukarıdaki görev de iki farklı türde yazılı metin hazırlama, sözlü sunum yapma, görsel hazırlama, video veya müzikle sunumlarını zenginleştirme vb. farklı ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.

Sonuç olarak tasarlanan görev bütün yönleriyle karmaşık görevlerin özelliklerini yansıtmanın yanında bütün çalışmaların sınıfta yapılmasını gerektirdiği için öğretmene gelişimi takip etme imkânı sunmakta ve öğrencilerin okul dışında başkalarından uygun olmayan şekilde yardım almasının önüne geçmektedir. Böylece bütün çalışmaları kendisi yapan öğrenci görevden en yüksek düzeyde istifade etme fırsatına sahip olmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Deney Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

4.1.1. Birinci Deney Grubunda Bilişsel Strateji Öğretimine Yönelik Bulgular

Deneysel araştırmanın ilk basamağında, deney gruplarında yer alan öğrencilere bilişsel stratejilerin ve üst bilişsel bir strateji olan "anlamanın izlenmesi stratejisi"nin öğretimi yapılmıştır. Her bir strateji öğrencilere öğretmen/araştırmacı tarafından KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Öğrencilerin bu öğretim süreci sonunda stratejiyi hangi düzeyde kullandığı Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı (Ek 4) vasıtasıyla 1 ila 5 arasında değerlendirilmiştir (1= strateji kullanımı yok, 2=zayıf kullanım, 3=kabul edilebilir düzeyde kullanım, 4=etkili kullanım, 5=oldukça etkili kullanım). Öğretim sonuçlarını değerlendirebilmek amacıyla her bir strateji için iki ölçüm yapılmıştır. Bu ölçümler öğretmenin sürece doğrudan müdahil olmadığı KSDM'nin üçüncü ve dördüncü basamaklarında yapılmıştır. Bu basamaklarda öğretmenin stratejiyi tanıtma, model olarak stratejinin kullanımını uygulamalı olarak öğretme, stratejiyi kullanırken öğrencilere rehberlik ederek olası yanlış öğrenmeleri engelleme gibi aktif görevleri sona ermiştir. Bu basamaklar öğrencilerin stratejiyi aktif olarak kullandıkları ve bunun sonucunda bir ürün (çalışma kâğıdı, form, görsel, özet metni vb.) ortaya koydukları basamaklardır. Bir başka ifadeyle her bir öğrenci bu iki basamaktaki çalışmalar sonunda öğretimi yapılan stratejinin kullanım düzeyini değerlendirmeyi sağlayacak iki ürün ortaya koyar. Ölçümler bu ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılmıştır. Ürünlerin incelenmesi sırasında anlaşılmayan bir husus olduğunda veya daha detaylı bilgiye gerek duyulduğunda ürün sahibi öğrenci ile görüşülerek gerekli bilgi alınmıştır. Yapılan ölçümlerin sonuçları, öğretimdeki sıralamaya uygun olarak Tablo 4.1'de sunulmuştur. Burada verilen sonuçlar sadece strateji öğretim süreci ile ilgili olup, öğrencilerin strateji öğretimi bittikten sonra

öğrendikleri stratejileri bağımsız olarak kullanıp kullanmadıkları ile ilgili değerlendirmeye, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçları

		Öğrenciler					
Strateji	**Ölçüm**	**D.1.1**	**D.1.2**	**D.1.3**	**D.1.4**	**D.1.5**	**D.1.6**
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Grup	4	3	4	4	4	3
	Bireysel	5	3	3	4	3	4
Görselleştirme	Grup	4	4	4	3	3	4
	Bireysel	4	3	5	4	4	3
Soru Üretme	Grup	3	3	3	3	3	3
	Bireysel	3	3	3	3	3	3
Anlamanın İzlenmesi	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	5	4	4	3	4	3
Tahmin etme	Grup	4	3	3	3	3	4
	Bireysel	4	3	4	3	3	3
Bilgileri Organize Etme	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	4	3	4	3	3	3
Metin Yapılarının Analizi (Hikâye)	Grup	5	4	5	4	4	4
	Bireysel	5	5	5	5	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Açıklayıcı)	Grup	5	4	4	4	4	4
	Bireysel	4	4	4	4	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Karşılaştırma/Zıtlık)	Grup	5	4	5	4	5	4
	Bireysel	5	5	4	4	5	4
Metin Yapılarının Analizi (Sıralı/Kronolojik)	Grup	5	4	5	4	4	5
	Bireysel	5	4	5	4	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Sebep-Sonuç)	Grup	4	3	4	4	4	4
	Bireysel	5	4	4	4	5	3
Metin Yapılarının Analizi (Problem-Çözüm)	Grup	4	4	3	3	4	4
	Bireysel	5	4	4	3	4	4
Özetleme	Grup	4	4	4	3	4	4
	Bireysel	4	3	4	3	3	4

Tablo 4.1'in devamı

		Öğrenciler					
Strateji	**Ölçüm**	**D.1.7**	**D.1.8**	**D.1.9**	**D.1.10**	**D.1.11**	**D.1.12**
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Grup	3	4	4	4	3	4
	Bireysel	4	4	4	3	3	4
Görselleştirme	Grup	3	4	4	3	3	4
	Bireysel	4	4	5	4	4	3
Soru Üretme	Grup	3	3	3	2	3	3
	Bireysel	3	3	4	3	3	3
Anlamanın İzlenmesi	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	4	3	5	4	4	3
Tahmin etme	Grup	3	3	3	3	3	4
	Bireysel	4	3	4	3	3	3
Bilgileri Organize Etme	Grup	4	3	4	4	4	4
	Bireysel	3	3	3	4	3	4
Metin Yapılarının Analizi (Hikâye)	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	5	5	5	4	4	5
Metin Yapılarının Analizi (Açıklayıcı)	Grup	4	4	5	4	4	5
	Bireysel	5	4	5	4	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Karşılaştırma/Zıtlık)	Grup	4	4	4	4	4	5
	Bireysel	4	4	5	5	5	5
Metin Yapılarının Analizi (Sıralı/Kronolojik)	Grup	4	4	4	4	4	5
	Bireysel	5	4	5	4	4	5
Metin Yapılarının Analizi (Sebep-Sonuç)	Grup	4	3	4	4	4	4
	Bireysel	4	3	4	5	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Problem-Çözüm)	Grup	4	3	4	4	3	4
	Bireysel	4	4	5	4	4	5
Özetleme	Grup	4	4	4	3	5	4
	Bireysel	4	3	3	3	5	4

Sonuçlar değerlendirilirken beş puan üzerinden üç ve daha yüksek puan alan -yani kabul edilebilir düzey ve üzerindeki seviyelerde stratejiyi kullanan- öğrencilerin stratejiyi asgari düzeyde öğrendiği varsayılmıştır. Bu karar alınırken öğrencilerin bazı stratejileri (metin yapılarının analizi gibi) ilk kez öğrendikleri, bazılarını daha önce bir strateji olarak değil çalışma kitabındaki bir etkinlik olarak (tahmin etme gibi) gördükleri ve bunların bir strateji olarak işlevini, mantığını ve okuma sürecine katkılarını tam anlamıyla bilmedikleri dikkate alınmıştır.

Her bir stratejinin öğretimine yönelik bulgulara geçmeden önce genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, öğrencilerin bazı stratejilerde hızlı bir ilerleme kaydederken bazılarında yavaş ilerledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en yavaş ilerleme kaydettikleri stratejinin "soru üretme stratejisi" olduğu görülmüştür. Nitekim bu durum Tablo 4.1'de de açık bir şekilde görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin tahkiyeli metin yapısını

belirleyip bu yapının özelliklerini metni anlamada kullanma konusundaki gelişimi ise yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Deneysel çalışmada ilk öğretilen strateji "ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma"dır. Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisinin ilgili literatürde farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır (Bilgi için bkz. Buehl, 2009; Harvey ve Goudvis, 2007, Özbay, 2009b; Zwiers, 2010, s. 66-98). Ayrıca okunmakta olan metinle ilişkilendirilecek olan unsura (daha önce okunmuş bir metin veya geçmiş yaşantılar gibi) göre de uygulamaların çeşitlendirilebileceği görülmektedir (Harvey ve Goudvis, 2007). Bu stratejinin öğretimi hem farklı ilişkiler kurulmasını sağlayan hem de farklı metin türlerinde kullanılabilen bir etkinlik etkinlik (Ön Bilgiler Sırt Çantası [detaylı bilgi için bkz., Zwiers, 2010, s. 73]) kullanılması uygun görülmüştür.

Strateji öğretimi sırasındaki gözlemlerde öğrencilerin en çok zorlandığı konunun, ön bilgilerini/yaşantılarını kullanmanın metni anlamasına nasıl bir katkı sağladığını belirtme (Ön Bilgiler Sırt Çantası etkinliği bunu belirtebilecekleri bir bölüm içermektedir) olduğu görülmüştür. Strateji öğretimi sürecindeki uygulamalarda bunu sadece bir öğrenci gerçekleştirebilmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisini uygulama düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,67; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilerden dördü, grup çalışmaları sırasında yapılan değerlendirmeden 3 puan almıştır. Bu öğrenciler ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında az sayıda ilişki kurmuş ve bunları metni anlamak için sınırlı düzeyde kullanmıştır. Geriye kalan sekiz öğrenci değerlendirme sonrasında 4 puan almış, yani ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında çok sayıda ilişki kurmuş, bir kısmını metni anlama ve yorumlamada kullanmıştır. Bireysel çalışma sırasında yapılan ölçümde öğrencilerden beşi 3 puan alırken, altısı 4 puan, biri de 5 puan almıştır. 5 puan alan öğrenci öğretmen tarafından yapılan örnek uygulamada olduğu gibi ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında ilişki kurmuş, kurulan bu ilişkinin metni anlamasına ne düzeyde katkı sağladığını izah etmiştir. Ayşe İlker tarafından kaleme alınan "Katmer Dağıtırken" başlıklı yazı üzerinde çalışan D.1.1 *"Emmilerim Antalya'da inşaatta çalışıyor. Onlar köye geldiğinde anlatırlar, oralarda (şehirde) oruç bile tutmazlarmış. Emmimgilin anlattıklarını düşününce yazanları daha iyi anladım."* şeklinde ön bilgilerinin metni anlamaya nasıl katkı sağladığını ifade etmiştir.

Söz konusu metinde de yazar köy hayatında önemli yeri olan pek çok geleneğin ve inancın şehir hayatında kendine yer bulamayıp yok oluşundan bahsetmektedir.

Birinci deney grubundaki diğer öğrenciler de köyde yaşadıkları için metin ile ön bilgi/yaşantıları arasında farklı bağlantılar kurmuştur. Ancak bu bağlantıların metni anlamalarına nasıl katkı sağladığını açıklamakta yetersiz kalmışlardır. Aynı metin üzerinde çalışan ve değerlendirmede üç puan alan öğrenciler genellikle metinde belirtildiği gibi "annelerinin katmer yaptığını ve kendilerinin bunları komşularına ve akrabalarına dağıttıklarını" belirtmiştir. Bunun dışında bazı öğrenciler annelerinin belirli zamanlarda pişi (hamurun kızartılması yoluyla yapılan bir yiyecek), belirli zamanlarda aşure yaptıklarını ve kendilerinin bunları dağıttıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin kendi yaşantılarıyla kurdukları bu bağlantı metnin sadece sınırlı bir bölümünü kavramaya hizmet etmektedir.

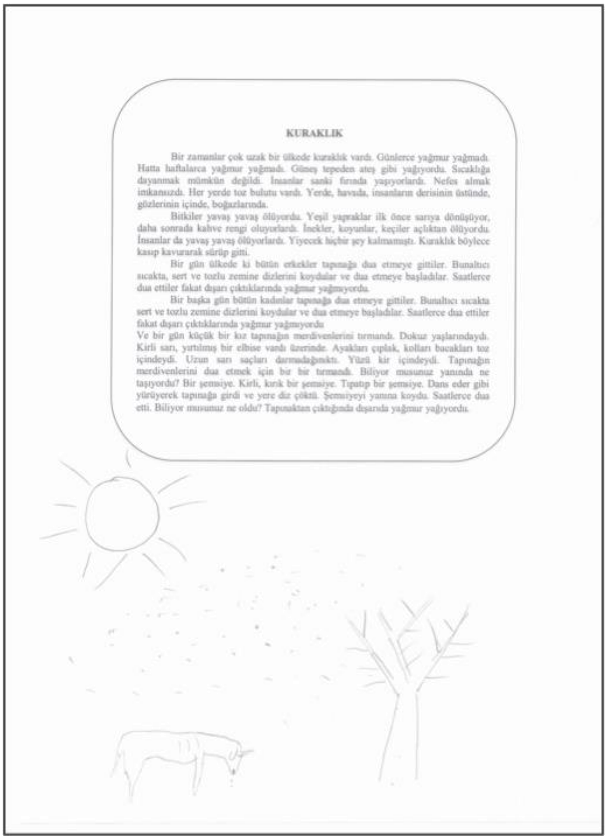
Strateji kullanımı 4 puanla değerlendirilen öğrencilerin kurdukları ilişkiler ise metnin birden fazla bölümünü kavramaya yöneliktir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilenlere ek olarak "her sülalenin bir köy odası olduğunu, köye gelen yabancıların bu odalarda misafir edilip onların yemek ve dinlenme gibi ihtiyaçlarının oda sahibi sülale tarafından karşılandığını", "köye gelen satıcılara (yabancılara) yazın soğuk ayran, karpuz vb. ikram edildiğini", "köydeki kimsesi olmayan yaşlılara ailelerinin yardım ettiğini", "özellikle ramazanlarda hem akrabalarına hem de ihtiyacı olanlara yemek verildiğini" belirtmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler ismini hatırlamamakla birlikte aynı konuyu (modern yaşamla beraber kaybolan değerleri) ele alan metinler okuduklarını dile getirmiştir.

Gerek bireysel uygulamadaki puan ortalaması, gerekse her bir öğrencinin ayrı ayrı çalışmaları dikkate alındığında "ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisinin" öğrencilerin tamamı tarafından asgari düzeyde öğrenildiği görülmektedir.

Öğretimi yapılan ikinci strateji görselleştirmedir. Bu stratejinin öğretimi sırasında öğrencilere tahkiyeli ve bilgilendirici metinlerde uygulayabilecekleri iki yol gösterilmiştir. Tahkiyeli metinleri okurken anlatılan olayın önemli dönüm noktalarında durup zihinlerinde oluşan resmi kâğıda aktarmaları gerektiği belirtilmiştir. Bilgi vermeye yönelik metinlerde ise yazarın vermek istediği mesajı yahut verilmek istenen bilgileri anlatan görseller (metnin içeriğine göre kroki, şema, birkaç resim vb.) çizebilecekleri anlatılmıştır.

Verilen eğitim sırasında birinci deney grubundaki öğrencilerin görselleştirme stratejisini çok fazla zorlanmadan kavradıkları gözlemlenmiştir. Bunda öğrencilerin gerek ders

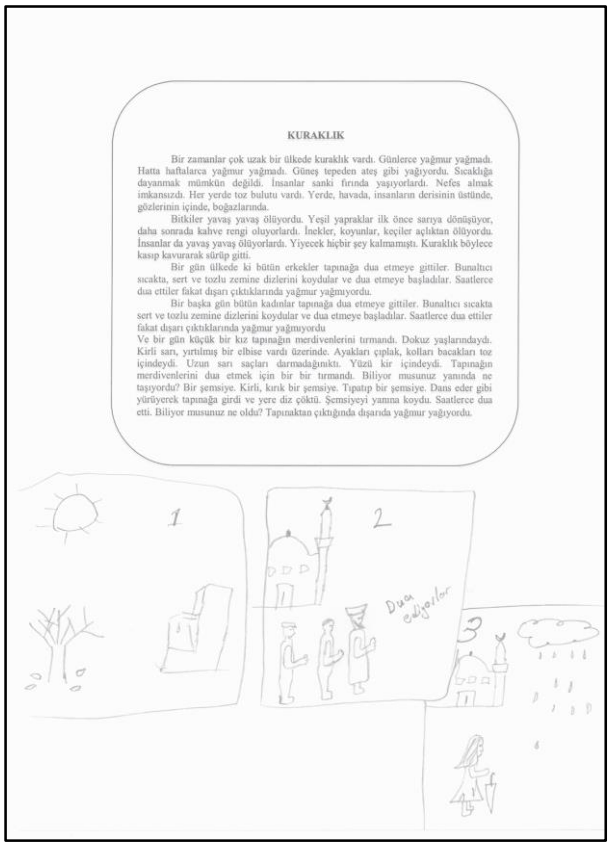
kitaplarında gerekse ders dışında okudukları kitaplarda bu tür görsellerle sık sık karşılaşmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak çoğu öğrenci görsel hazırlama (resim çizme) konusunda isteksiz davranmıştır. Özellikle detaylı resimler gerektiren tahkiyeli metinlerde öğrencilerin daha isteksiz olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan basit çizimleri gerektiren bilgilendirici metinlerde öğrenciler daha istekli çalışmışlardır. Grup çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde elde edilen puanların ortalaması 3,58; bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerde elde edilen puanların ortalaması ise 3,92 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 4.1. Görselleştirme stratejisi kullanım örneği -1

Grup çalışması sırasında görselleştirme stratejisini kullanan birinci deney grubundaki öğrencilerden beşinin stratejiyi kullanım düzeyi 3 puan ile değerlendirilmiştir. Bu öğrenciler metnin sadece bir bölümü ile ilişkilendirilebilecek bir görsel hazırlamıştır. Geriye kalan yedi öğrencinin çalışması ise 4 puan almıştır. Bu öğrencilerin de metindeki genel anlamı yansıtabilecek detaylı bir görsel hazırladıkları görülmüştür. Bireysel çalışma sonrasındaysa üç öğrenci 3, yedi öğrenci 4 ve iki öğrenci 5 puan almıştır. Beş puan alan öğrenciler, metni anlama düzeyini artıran detaylı ve çok sayıda görsel hazırlamışlardır.

Bireysel okuma sırasında tahkiyeli metin üzerinde çalışmayı tercih eden ve 3 puan alan D.1.2'ye ait çalışma kâğıdı Şekil 4.1'de sunulmuştur. Görüldüğü üzere öğrenci sadece kuraklık kavramını görselleştirmeye çalışmıştır. Yani metnin belli bir bölümü ile ilgili bir resim hazırlamıştır. Görselin öğrenciye ne ifade ettiğini anlamak için D.1.2'ye neleri resmettiği sorulduğunda: "Öğretmenim sıcak güneşi yaptım. Kurumuş ağaçla hasta inek yaptım. Bu nokta noktalar da toz bulutu." cevabını vermiştir. Öğrencinin görseli ve cevabı metnin sınırlı bir bölümü ile ilgili bir görsel hazırlanmış olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.2. Görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 2

Bireysel okuma sırasında aynı metin üzerinde çalışmayı tercih eden ve 5 puan alan D.1.3'e ait çalışma kâğıdı Şekil 4.2'de sunulmuştur. D.1.3'ün hem kuraklığı hem dua eden insanları hem de duası kabul olan çocuğu resmettiği görülmektedir. Hazırlanan görsel mantıklı bir şekilde metindeki akışa uygun olarak hazırlanmıştır. Başlangıçta insan, hayvan ve bitkileri olumsuz etkileyen kuraklık; daha sonra buna çözüm arayışı içinde dua eden insanlar ve son olarak da duası kabul olan küçük kız resmedilmiştir. Görselde metindeki bilgiler ışığında pek çok detaya yer verildiği de anlaşılmaktadır. Bunlardan en çok dikkat çeken, çocuğun elindeki şemsiyedir. Buna ek olarak metinde geçen tapınak ifadesinin

karşılığı olarak çizilen camideki detaylar da dikkat çekicidir. Sonuç olarak hazırlanan çizim D.1.3'ün stratejiyi etkili bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Çalışma kapsamında öğretilen üçüncü strateji "soru üretme" stratejisidir. Bu stratejinin öğretimi sırasında diğer stratejilerden farklı bir tablo ile karşılaşılmıştır. Uygulamalar sırasında hemen hemen bütün öğrencilerin zorlanmadan stratejiyi kullanabildikleri gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin hazırlamış oldukları soruların niteliği beklenen düzeyin altında kalmıştır. Diğer stratejilerde öğrenciler kolay öğrendikleri ve uyguladıkları stratejileri, en yüksek verimi alabilecek şekilde kullanabilirken soru üretme stratejisinde verimlilik bakımından aynı seviyeye erişememişlerdir. Öğretilen diğer stratejilerin önemli bir kısmı (metin yapılarının analizi, bilgileri organize etme vb.) üzerinde çalışılan metinde verilmek istenen mesajı açığa çıkarma yahut verilen bilgileri en iyi şekilde organize etme konusunda öğrenciye yardım eder. Soru üretme stratejisi ise diğer stratejilerden farklı olarak metindeki anlamı derinleştirmede, sorgulamada, eleştirmede, boşluk ve çelişkileri yakalamada, yazarın amacını belirlemede kısaca üst düzey düşünme ve anlama işlemlerinde kullanılabilen bir stratejidir. Yine soru üretme stratejisi, üst düzey soruların kullanılması durumunda anlamanın izlenmesi için önemli bir veri kaynağıdır. Ancak yapılan gözlemler ve öğrencilerin çalışmaları incelendikten sonra hemen hemen hiçbir öğrencinin üst düzey soru üretemediği belirlenmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeyi ortalaması 2,91 olarak hesaplanmıştır. Bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması da 3,08'dir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin grup olarak yaptıkları çalışma sırasında hazırlamış oldukları sorular değerlendirildiğinde on bir öğrencinin kabul edilebilir düzeyde stratejiyi kullandığı, yani metindeki yüzeysel anlamı elde etmeye yönelik basit sorular sorduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler yapılan ölçümde 3 puan almıştır. Geriye kalan bir öğrencinin ise bu düzeyin de altında kaldığı ve metnin bir bölümünde geçen bir bilgiye yönelik çok basit düzeyli sorular ürettiği görülmüş, öğrencinin strateji kullanım düzeyi 2 puan ile değerlendirilmiştir. Bu öğrenciye ek bir eğitim verilmiştir. Bireysel okuma çalışmaları sırasında stratejiyi kullanan öğrencilerin hazırlamış oldukları sorular değerlendirildiğinde on bir öğrencinin 3 puan, bir öğrencinin ise 4 puan aldığı Tablo 4.1'de görülmektedir.

Grup çalışmaları sırasında 2 puan alan D.1.10, grup arkadaşı D.1.2 ile birlikte "Dev Kristal Mağarasına Hoş Geldiniz" (Çetin, 2010) başlıklı metin üzerinde çalışmayı tercih etmiştir.

Çalışma sırasında D.1.10 iki soru üretmiştir: "Dev Kristal Mağarası hangi ülkededir?", "Selene ne demektir?". Bu soruların ikisi de basit düzeyli, tek kelimelik cevabı olan (sırasıyla Meksika ve Ay) ve cevabı metin içinde bulunan sorulardır. Bunların metindeki anlamı derinleştirmeye katkı sağlayacak sorular olmadığı görülmüştür.

Bireysel okuma çalışması sırasında 3 puan alan öğrencilerin hazırlamış oldukları sorulara şu örnekler verilebilir: *"Bülbülün yumurtası nasıldır?", "Bülbül ne zaman yavrular?", "Bülbüller nerede yaşar?", "Bülbülün dış görünüşü nasıldır?", "Dev Kristal Mağarası neden çok sıcaktır?", "Mağarayı kim ne zaman keşfetmiştir?", "Kristaller neden yumuşaktır?" vb.*

Bireysel okuma sırasında 4 puan alan öğrenci D.1.9 yukarıdaki gibi basit sorulara ek olarak 3 adet anlama düzeyini artıran kapsamlı soru sormuştur. Bu sorular şu şekildedir: *"Bülbülün diğer kuşlardan farkı nedir?", "Bülbüller nereden nereye ve ne zaman göç eder?", "Hint bülbülleri hangi türdendir?"*. Görüldüğü gibi öğrencinin hazırladığı sorulardan ilk ikisinin cevabı metnin içinde olmakla beraber metnin belirli bir bölümünü anlamayı gerektirmektedir. Son sorunun cevabı ise doğrudan metnin içinde yer almamakta, metni yorumlamayı ve metinde anlatılanlar dışındaki dünya bilgisini kullanarak metinle dış dünya arasında ilişki kurmayı gerektirmektedir.

Hem bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin grup ortalaması (x=3,08) hem de her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı değerlendirildiğinde, soru sorma stratejisinin bütün öğrenciler tarafından en az kabul edilebilir düzeyde öğrenildiği ve kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere dördüncü haftada üst bilişsel bir strateji olan "anlamanın izlenmesi stratejisi"nin öğretimi yapılmıştır. Öğrencilere kelime ve cümle düzeyinde anlamayı nasıl izleyecekleri açıklanmış, anlamakta zorlandıkları yerlerde hemen durup anlamadıkları yerin altını çizmeleri gerektiği; daha sonra da bu bölümleri anlamak için neler yapabilecekleri (sözlük kullanma, cümleyi tekrar okuma, bir başkasından yardım alma vb.) anlatılmıştır. Ayrıca belirli bir kelime veya cümleyi anlamakta zorlanmasalar bile uzunluğuna bağlı olarak birkaç paragrafta bir durup son okudukları bölümde ne anlatıldığını düşünmeleri, uygun gördükleri bir işaretle (anlamışlarsa "+", anlamamışlarsa metnin uzun bir bölümünün altını çizmek yerine "- veya ?") bu bölümü anlayıp anlamadıklarını metin üzerinde göstermeleri, hatta o bölümden anladıklarını birkaç kelime veya cümle ile sayfanın kenarına yazmaları ve metni okuyup bitirinceye kadar bu işlemi tekrar etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Örnek uygulamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin

çalışmaları gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında öğrencilerin işaretlemeleri doğru yapıp yapmadıkları metnin ilgili bölümü ile alakalı sorular sorularak kontrol edilmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanma düzeylerine yönelik grup çalışması sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması 4,00; bireysel çalışma sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması ise 3,83'tür. Birinci deney grubundaki öğrencilerin tamamı arkadaşları ile birlikte çalışırken kelime ve cümle düzeyinde anlama sorunlarını belirlemiş ve bunları çözmeye yönelik adımlar atmışlardır. Bireysel çalışmalar sırasında ise öğrencilerden dördü kelime düzeyindeki anlama sorunlarını belirlemiş ve bu kelimelerin anlamını bulmaya yönelik çaba sarf etmiştir. Altı öğrenci ise hem kelime hem de cümle düzeyindeki anlama sorunlarını belirlemiş ve bunları çözmeye yönelik adımlar atmıştır. İki öğrencinin ise metni anlamasını engelleyen farklı türden problemleri belirleyip çözmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerden D.1.1 metnin iki paragraflık bir bölümünü sınıf içindeki uğultudan dolayı anlamadığını belirtmek üzere ilgili paragrafların yanına "?" koymuş, daha sonra bu sorunu çözmeye çalışmış ve soru işaretinin yanına anladığını belirten "+" işareti koymuştur. Kendisine bu işaretleri neden koyduğu sorulduğunda *"Öğretmenim ilk okurken, sınıftaki gürültü yüzünden burayı anlamadım. Sonra kulaklarımı kapatıp bir daha okudum. Anlayınca artı işaretini koydum."* şeklinde açıklama yapmıştır. D.1.9 ise aynı soruya *"Öğretmenim hızlıca okuyuvereyim dedim, ama anlamamışım. Sonra yavaş yavaş bir daha okudum."* şeklinde cevap vermiştir.

Yapılan ölçümlerde bazı öğrencilerin anladıkları yönünde işaretleme yapmalarına rağmen ilgili bölümlerle alakalı sorulara cevap veremedikleri belirlenmiştir. Bu öğrencilerin kelime ve cümle düzeyinin üzerindeki büyük birimlerde anlama sürecini izlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin de anlamadıkları bazı bölümleri işaretlemiş olmakla beraber anlama sorunlarını çözmeye yönelik bir çalışma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Anlamanın izlenmesi stratejisi, kullanıldıkça gelişeceğinden bu aşamada ek bir eğitim verilmemiştir. Bütün stratejilerin öğretimi bittikten sonra yapılan kontrollerde öğrencilerin pek çok anlama problemini belirleyebildiği ve çözebildiği görülmüştür.

Yapılan ölçümlerde 4 puan alan öğrenciler, okudukları metindeki bazı kelime ve cümlelerin altını çizerek anlamadıkları birimleri göstermiştir. Öğrencilerin altını çizdiği cümlelerden biri *"UHT işleminden geçirilerek içindeki tüm zararlı mikroorganizmalardan arındırılan sütü, açılmadığı sürece ürünün tazeliğini dört ay süresince koruyan aseptik karton ambalajın atındaki logodan tanımak mümkün."* (Fakıoğlu, 2008: Pelikan Sayfası) şeklindedir. Bu cümlede geçen "atındaki" kelimesinde "l" harfinin çıkmaması, aseptik

kelimesinin anlamının bilinmemesi ve aynı cümlenin içinde uzun ömürlü sütün tanınması için bakılacak ambalajın özelliklerine de yer verilerek cümlenin uzatılması anlaşılmayı güçleştirmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları yönünde işaretleme yaptıkları diğer cümlelerden biri de *"Günde 2 bardak süt içerek; vücudun ihtiyaç duyduğu kalsiyumun %75'i, fosforun %60'ı ve iyotun %25'i, B2 ve B12 vitamin ihtiyacının ise %77'si karşılanabilir."* cümlesidir. Bu cümlede çok fazla sayısal ifade ve fosfor, iyot gibi terimlerin yer alması, öğrencilerin cümleyi ilk okumada anlamalarına engel olmuştur.

Hem 4 hem de 3 puan alan öğrencilerin altını çizerek anlamadıklarını belirttikleri kelimeler arasında *"diyetetik, steril, UHT, takdirde, aseptik, emzikli"* gibi kelimeler yer almaktadır. Bu kelimelerin bir kısmı tıbbi terim, biri ise hakkında açıklama yapılmayan bir kısaltmadır.

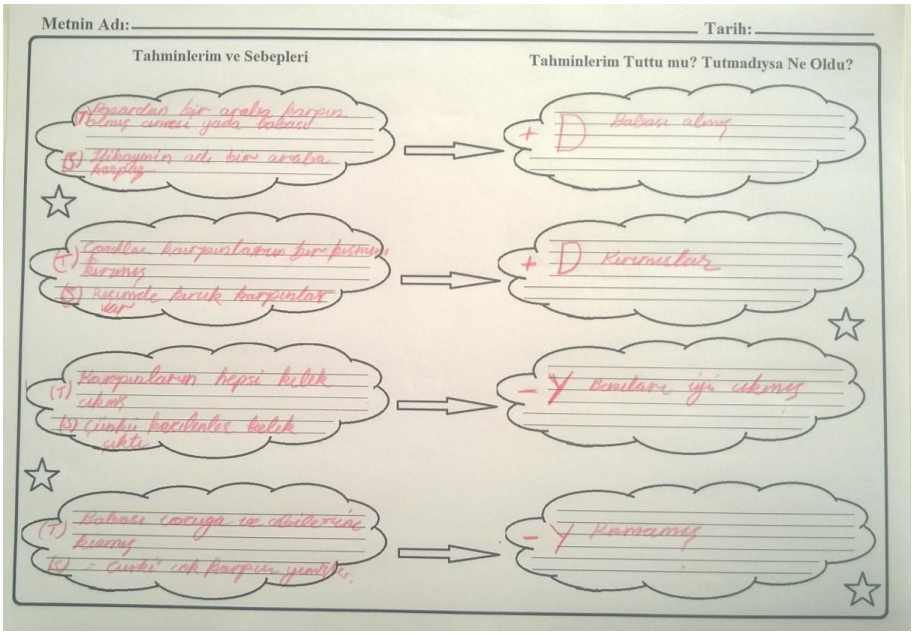
Bireysel çalışma sırasındaki ölçümlerin grup ortalaması (x=4,08) ve her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı değerlendirildiğinde anlamanın izlenmesi stratejisinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği ve kullanılabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci haftada öğretimi yapılan strateji "tahmin etme stratejisi"dir. Öğrencilere stratejinin nasıl kullanılacağı, tahminde bulunurken nelere dikkat edileceği ve tahminlerin doğruluğunun nasıl kontrol edileceği KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Tahmin etme stratejisi de öğrencilerin kolayca öğrenip kullandıkları stratejilerden birisidir. Daha önceki eğitim hayatlarında bir strateji olarak öğretilmemiş olsa da zaman zaman metnin başlığından ve görsellerinden hareketle yapılan tahmin çalışmaları öğretim sürecini kolaylaştırmıştır. Ancak yine daha önce yapılan bu çalışmalarda, sürekli metinden hareketle yüzeysel tahminlerin yapılması ve öğrencilerin metin dışı kaynakları (ön bilgiler, önceden okunan metinler vb.) kullanmaya sevk edilmemesi sebebiyle öğrencilerin tahminleri hep metinle sınırlı kalmıştır. Oysa en üst seviyede bu stratejiyi kullanan öğrencilerden beklenen, hem metinde anlatılanları hem de ön bilgilerini kullanarak tahminde bulunması, bu tahminlerinin dayanağını mantıklı bir şekilde izah etmesidir.

Birinci deney grubunda yer alan öğrencilerin tahmin etme stratejini kullanma düzeyleriyle ilgili ölçümler Tablo 4.1'de görülmektedir. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,25; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 3,33 olarak hesaplanmıştır.

Arkadaşları ile birlikte okuma çalışması yaparken stratejiyi kullanan öğrencilerden dokuzu metinde verilen yüzeysel bilgileri yahut metnin görselini kullanarak tahminde bulunmuş ve 3 puan almıştır. Metin dışında kendi yaşantılarını kullanarak tahminde bulunan ve 4 puan

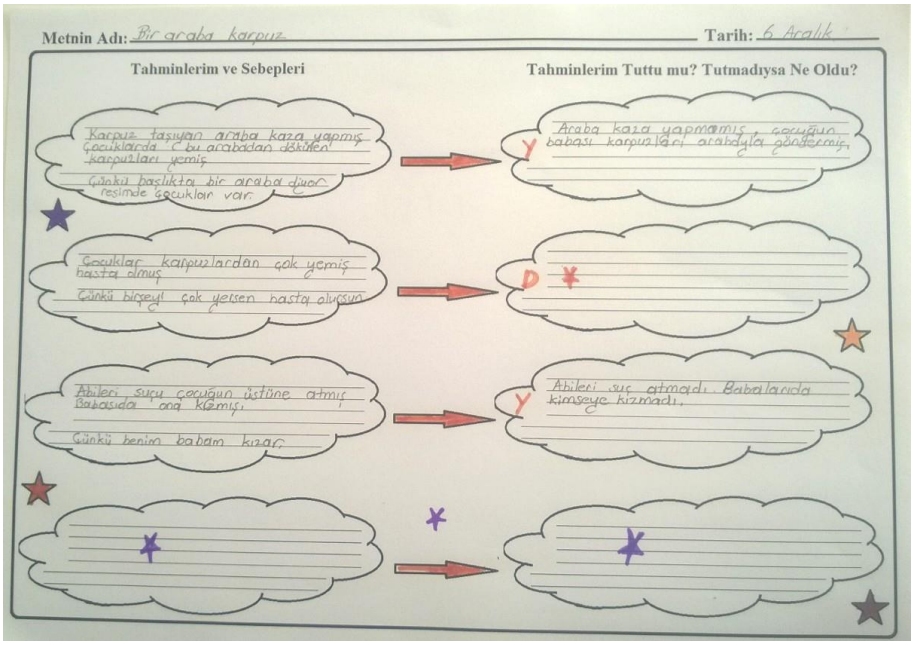
alan öğrenci sayısı ise üçtür. Bireysel çalışmalarda metinde verilen yüzeysel bilgilerden hareketle tahminde bulunan öğrenci sayısı sekiz iken, kendi yaşantılarını tahminde bulunurken kullanan öğrenci sayısı dörttür. Uygulamalar sırasında ön bilgilerini yani daha önce okumuş olduğu metinleri de sürece dâhil edip metinlerarası ilişkiler kurarak tahminde bulunan öğrenci çıkmamıştır.



Şekil 4.3. Tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 1

Şekil 4.3'te sadece metinde verilen bilgileri ve metnin görselini kullanarak tahminde bulunan öğrencilerin çalışmalarından bir örnek sunulmuştur. Bu çalışmada öğrenci D.1.11 tahminlerinden birinin gerekçesi olarak metnin başlığını, birinin gerekçesi olarak metnin görselini, ikisinin gerekçesi olarak da metinde verilen bilgileri göstermiştir.

Şekil 4.4'te ise tahminde bulunurken sadece metni değil, kendi ön bilgilerini de kullanan öğrencilerin çalışmalarından bir örnek sunulmuştur. Bu çalışmada öğrenci D.1.7'nin ilk tahminini metinden elde ettiği bilgilere, diğer iki tahminini ise kendi ön bilgilerine ve tecrübelerine dayandırdığı görülmektedir.



Şekil 4.4. Tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 2

Gerek her bir öğrencinin çalışmaları ayrı ayrı değerlendirildiğinde gerekse bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümün grup ortalaması (x=3,33) dikkate alındığında bütün öğrencilerin tahminde bulunma stratejisini asgari gereklilikleri karşılayacak kadar öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında altıncı haftada öğrencilere "bilgileri organize etme stratejisi" KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Çalışma sırasında, önemli bilgilerin koyu veya italik yazıldığı metinlerde (grup çalışması sırasında eğitim amaçlı bu tür bir metin kullanılmıştır) öğrencilerin çok zorlanmadığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan bu tür ipuçlarının bulunmadığı metinlerde (bireysel okuma çalışmasında görsel ipucu olmayan metin kullanılmıştır) öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür.

Öğrenciler grup hâlinde çalışırken kendilerine verilen metin İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı'ndan (MEB, 2010) alınmış olup orijinal metinde önemli kavramlar farklı renklerle yazılmıştır. Mevcut çalışmada kullanılmak üzere metin hazırlanırken farklı renkle yazılan yazılar, koyu puntolu yazıya dönüştürülerek aynı etki oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğu bu metin üzerinde çalışırken önemli kavramları ve aralarındaki ilişkileri belirlemeyi başarmıştır. Bireysel çalışmada ise öğrenciler kendilerine sunulan iki metinden birini seçmiş ve bu metinler üzerinde çalışmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere bireysel çalışmada kullanılan metinlerde görsel ipucu bulunmamaktadır.

Bilgileri organize etme stratejisi metin yapılarının analizi stratejisi için temel teşkil etmektedir. Dolayısıyla metin yapılarının analizi stratejisini kullanan öğrenciler, metin yapısına uygun organizasyon şemaları ile metinde sunulan bilgileri organize etmek durumundadır. Bundan dolayı ilerleyen haftalarda metin yapılarının analizi stratejisinin öğretimi sırasında da bilgileri organize etmeye yönelik çalışmalar yapılacağından zorlanan öğrenciler için ek bir eğitime gerek duyulmamıştır. Nitekim yapılan gözlemlerde öğrencilerin bilgileri organize etme stratejisine yönelik becerilerinin metin yapılarının analizi stratejisinin öğretimi sırasında da gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

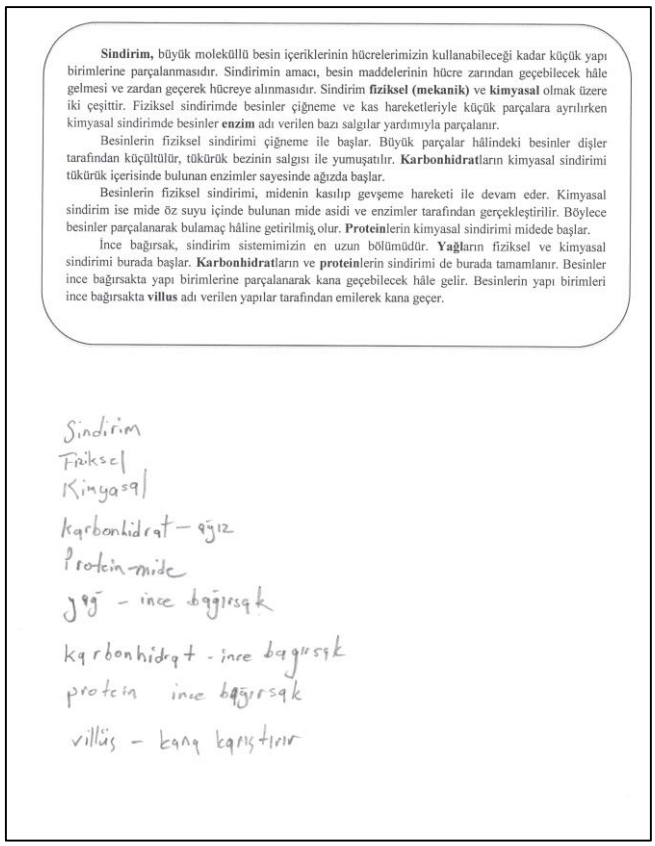
Birinci deney grubundaki öğrencilerin bilgileri organize etme stratejisini kullanma düzeyleri ile ilgili ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışması sırasındaki strateji kullanım düzeyi ortalaması 3,91 iken, bireysel çalışmalarda bu ortalama 3,33 olarak hesaplanmıştır.

Grup çalışmaları sırasında öğrencilerden sadece biri 3 puan alırken, geriye kalan on bir öğrenci 4 puan almıştır. 3 puan alan öğrenci metindeki önemli noktaların çoğunu tespit etmekle beraber bunları etkili bir şekilde organize edememiştir. Diğer on bir öğrenci ise hem önemli bilgilerin çoğunu tespit etmiş hem de uygun şekilde organize edebilmiştir.

Bireysel çalışmalarda birinci deney grubunda yer alan öğrencilerden sekizi 3, geriye kalan dört öğrenci ise 4 puan almıştır. Metindeki bütün önemli bilgileri tespit edip bunları en uygun şekilde bir organizasyon şeması eşliğinde organize eden öğrenci çıkmamıştır.

Grup çalışması sırasında kullanılan görsel ipucu içeren metin üzerinde çalışan ve 3 puan alan öğrenci D.1.8'e ait çalışma kâğıdı ve 4 puan alan öğrencilerden D.1.3'e ait çalışma kâğıdı örnek olarak sırasıyla Şekil 4.5 ve 4.6'da sunulmuştur.

D.1.8 metinde verilen önemli bilgilerin çoğunu görsel ipuçlarını kullanarak belirlemiştir. Sindirimin fiziksel ve kimyasal olarak iki boyutunu; ağız, mide ve ince bağırsak şeklinde sindirimde görev alan organları; farklı besinlerin farklı sindirim organlarında sindirildiğine yönelik bilgileri eksiksiz not almıştır. Ancak Şekil 4.5'te de görüldüğü gibi bunlar arasındaki ilişkiyi veya öncelik sonralık sırasını dikkate alarak bilgileri organize etmemiş, sadece önemli bilgilerin bir listesini oluşturmuştur.



Sindirim, büyük moleküllü besin içeriklerinin hücrelerimizin kullanabileceği kadar küçük yapı birimlerine parçalanmasıdır. Sindirimin amacı, besin maddelerinin hücre zarından geçebilecek hâle gelmesi ve zardan geçerek hücreye alınmasıdır. Sindirim **fiziksel (mekanik)** ve **kimyasal** olmak üzere iki çeşittir. Fiziksel sindirimde besinler çiğneme ve kas hareketleriyle küçük parçalara ayrılırken kimyasal sindirimde besinler **enzim** adı verilen bazı salgılar yardımıyla parçalanır.

Besinlerin fiziksel sindirimi çiğneme ile başlar. Büyük parçalar hâlindeki besinler dişler tarafından küçültülür, tükürük bezinin salgısı ile yumuşatılır. **Karbonhidrat**ların kimyasal sindirimi tükürük içerisinde bulunan enzimler sayesinde ağızda başlar.

Besinlerin fiziksel sindirimi, midenin kasılıp gevşeme hareketi ile devam eder. Kimyasal sindirim ise mide öz suyu içinde bulunan mide asidi ve enzimler tarafından gerçekleştirilir. Böylece besinler parçalanarak bulamaç hâline getirilmiş olur. **Protein**lerin kimyasal sindirimi midede başlar.

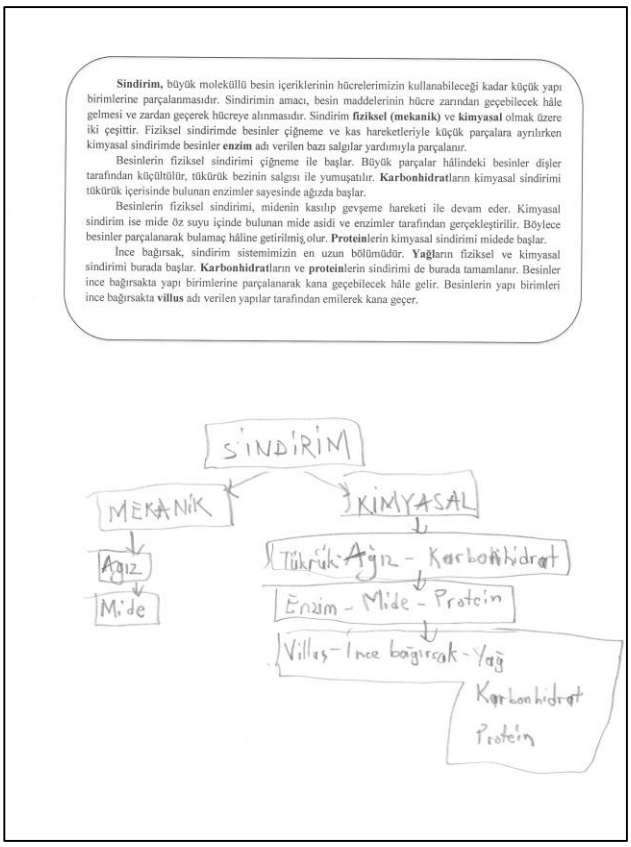
İnce bağırsak, sindirim sistemimizin en uzun bölümüdür. **Yağ**ların fiziksel ve kimyasal sindirimi burada başlar. **Karbonhidrat**ların ve **protein**lerin sindirimi de burada tamamlanır. Besinler ince bağırsakta yapı birimlerine parçalanarak kana geçebilecek hâle gelir. Besinlerin yapı birimleri ince bağırsakta **villus** adı verilen yapılar tarafından emilerek kana geçer.

Sindirim
Fiziksel
Kimyasal
karbonhidrat – ağız
Protein-mide
yağ – ince bağırsak
karbonhidrat - ince bağırsak
protein ince bağırsak
villüs – kana karıştırır

Şekil 4.5. Bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 1

Aynı metin üzerinde çalışan D.1.3 ise hem metinde verilen önemli bilgileri belirlemiş hem de bunlar arasındaki ilişkileri dikkate alarak bilgileri organize etmiştir. D.1.3 sindirimin fiziksel ve kimyasal sindirim olarak iki boyutunu belirlemiş, fiziksel sindirimde görev alan organları (ağız ve mide) fiziksel sindirimle ilişkilendirerek göstermiştir. Kimyasal sindirimde ise hem görev alan organları hem de sindirim işlemi sırasında kullanılan tükürük, enzim vb. vücudun ürettiği kimyasal sıvıları not almıştır. Ayrıca kimyasal sindirimi farklı organlarda gerçekleştirilen besinleri de gerek gördüğünde gruplamıştır. Şekil 4.6'da görüldüğü üzere ince bağırsakta sindirilen yağ, protein ve karbonhidratlar grup hâlinde verilmiştir.

D.1.3 kimyasal sindirimde kullanılan tükürük, enzim gibi vücudun ürettiği kimyasal sıvıları not alırken -ki bunların besinlerin nasıl sindirildiğini göstermesi bakımından önemli bilgilerdir- fiziksel sindirimde sindirimin nasıl gerçekleştirildiğini gösteren bilgileri atlamıştır. Metnin birinci paragrafında fiziksel sindirimde besinlerin çiğneme ve kas gücü ile parçalara ayrıldığı belirtilmektedir.



Şekil 4.6. Bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 2

Sonuç olarak hem bireysel çalışmada elde edilen puanların ortalaması (x=3,33) hem de öğrencilerin her birinin ayrı ayrı performansları dikkate alındığında birinci deney grubundaki bütün öğrencilerin bilgileri organize etme stratejisini asgari gereklilikleri karşılayacak kadar öğrendiği ve kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel çalışma kapsamında bilgileri organize etme stratejisinden hemen sonra "metin yapılarının (bilgi sunum yapılarının) analizi stratejisi"nin öğretimi yapılmıştır. Bu kapsamda üç hafta boyunca altı farklı metin yapısının öğretimine yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla tahkiyeli metin yapısı, açıklayıcı metin yapısı, karşılaştırma/zıtlık metin yapısı, sıralı/kronolojik metin yapısı, sebep sonuç metin yapısı ve problem çözüm metin yapısıdır. Metin yapılarının öğretiminde öğretimi kolay ve etkili kılacak bazı tedbirler alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin metin yapıları arasındaki farklılıkları somut olarak görmesini sağlayacak şekilde metin yapıları ikili gruplar hâlinde ele alınmış ve karşılaştırmalı olarak öğretilmiştir. Tahkiyeli metin yapısı açıklayıcı metin yapısı ile birlikte ele alınmıştır. Bilgilendirici metinlerde kullanılan diğer dört yapıdan karşılaştırma/zıtlık metin yapısı ve sıralı/kronolojik metin yapısı birlikte, ayrı ayrı öğretilmesi hâlinde birbiri ile karıştırılması muhtemel olan sebep-sonuç ve problem-çözüm metin yapıları da aynı haftada birlikte

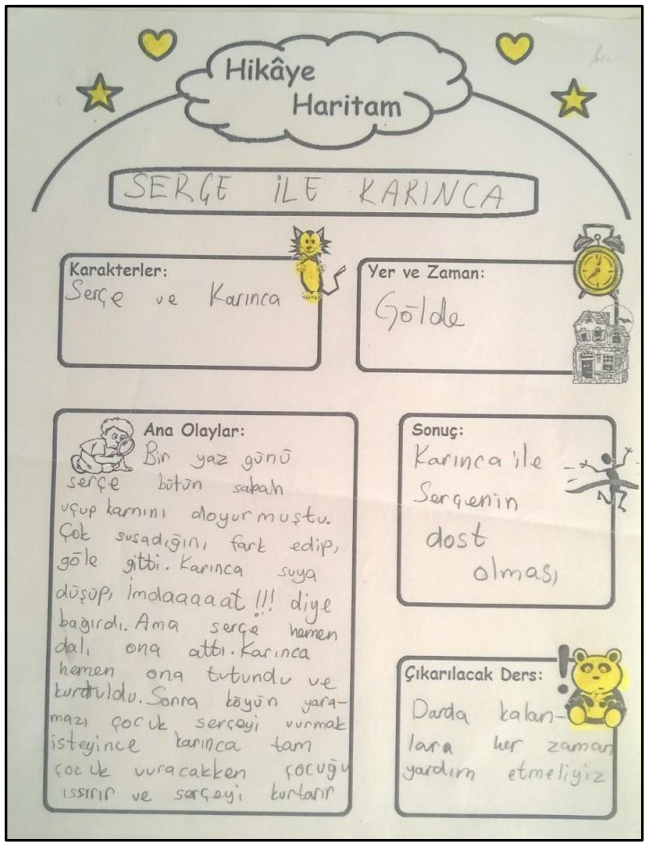
öğretilmiştir. Tahkiyeli metin yapısı ve açıklayıcı metin yapısına yedinci haftada, karşılaştırma/zıtlık ve sıralı/kronolojik metin yapılarına sekizinci haftada, sebep-sonuç ve problem-çözüm metin yapılarına dokuzuncu haftada yer verilmiştir.

Çalışma kapsamında yedinci haftada tahkiyeli metin yapısı ve açıklayıcı metin yapısı, bunların özellikleri ve bu tür metinlerde sunulan bilginin nasıl organize edileceği organizasyon şemaları eşliğinde KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Tahkiyeli metinlerde sunulan bilgileri organize etmek için hikâye haritası kullanılmıştır. Hem grup çalışmalarında hem de bireysel çalışmalarda öğrencilerin bu metin yapılarına uygun olarak yazılmış birer metin üzerinde çalışmaları sağlanmıştır (Öğrencilere her bir yapı için üçer metin sunulmuş, biri grup diğeri bireysel çalışmada kullanılmak üzere ikişer metin seçmeleri istenmiştir).

Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde bu iki metin yapısı arasındaki farklılıkların belirgin olması sebebiyle öğrencilerin ikisini ayırt etmekte zorlanmadığı görülmüştür. Gözlemlerde öğrencilerin özellikle tahkiyeli metin yapısını belirleme ve bu tür metinlerde verilen bilgileri organize etme konusunda oldukça başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç Tablo 4.1'de de açık bir şekilde görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin okul hayatlarının başından beri tahkiyeli metinlerle daha fazla çalışmalarının etkisi olabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin tahkiyeli metinlerle çalışırken sadece metinden çıkarılacak dersi belirlemede zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin tahkiyeli metin yapısını belirleme stratejisini kullanma düzeylerine yönelik ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,17; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,66 olarak hesaplanmıştır.

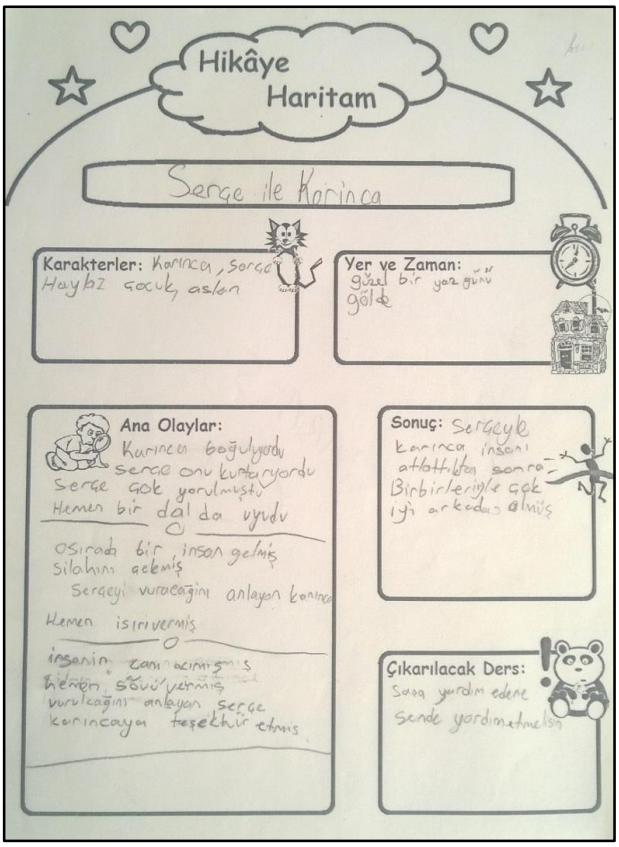
Grup çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde on öğrenci 4 puan almıştır. Bu öğrenciler metnin bilgi sunum yapısını belirlemiş, metindeki bilgilerin çoğunu bu yapının özelliklerine uygun organizasyon şeması eşliğinde organize etmiştir. Geriye kalan iki öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler ise metnin bilgi sunum yapısını belirlemiş, verilen bilgilerin tamamını (karakterler, zaman ve mekân bilgisi, önemli olaylar, sonuç, metinden çıkarılacak ders) metnin yapısına uygun organizasyon şemasını kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde dört öğrenci 4 puan alırken sekiz öğrenci 5 puan almıştır. Öğrencilerin çalışmalarından 4 ve 5 puan alanlara birer örnek sırasıyla Şekil 4.7 ve Şekil 4.8'de sunulmuştur.



Şekil 4.7. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 1

Şekil 4.7'de görüldüğü üzere öğrenci D.1.9 ana kahramanları belirlemiş ve yazmış; ancak metinde geçen diğer karakterler ile ilgili bilgileri atlamıştır. Ayrıca olayın geçtiği mekânı belirlemiş ancak zaman hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. Ana olaylar, metnin sonucu ve çıkarılacak ders ise öğrenci tarafından belirlenmiş ve uygun şekilde not alınmıştır.

Bireysel okuma sırasında aynı metin üzerinde çalışmayı tercih eden D.1.2 ise karakterler, zaman ve mekân bilgisi, önemli olaylar, sonuç, metinden çıkarılacak ders olmak üzere önemli bilgilerin tamamını belirleyip not almıştır (Şekil 4.8).

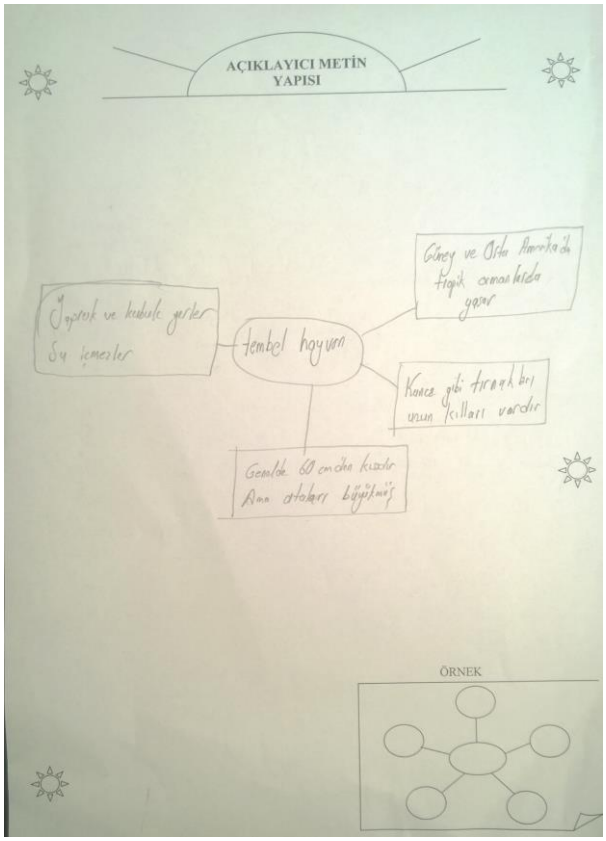


Şekil 4.8. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 2

Sonuç olarak bireysel uygulamalar sırasında yapılan ölçümler (x=4,66) neticesinde öğrencilerin tahkiyeli metin yapısını belirleme ve bu yapının özelliklerini bilgileri organize ederken kullanma konusunda yeterli düzeye eriştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin tahkiyeli metin yapısı ile eş zamanlı olarak öğretimi yapılan açıklayıcı metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,25; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması da 4,17 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin dokuzu 4 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metnin yapısını doğru olarak belirlemiş, bu metinlerde sunulan bilgilerin çoğunu, metnin yapısına uygun bir organizasyon şeması kullanarak organize etmiştir. Üç öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler hem metinlerin yapılarını ayırt etmiş hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde on öğrencinin 4 puan, iki öğrencinin 5 puan aldığı görülmektedir.

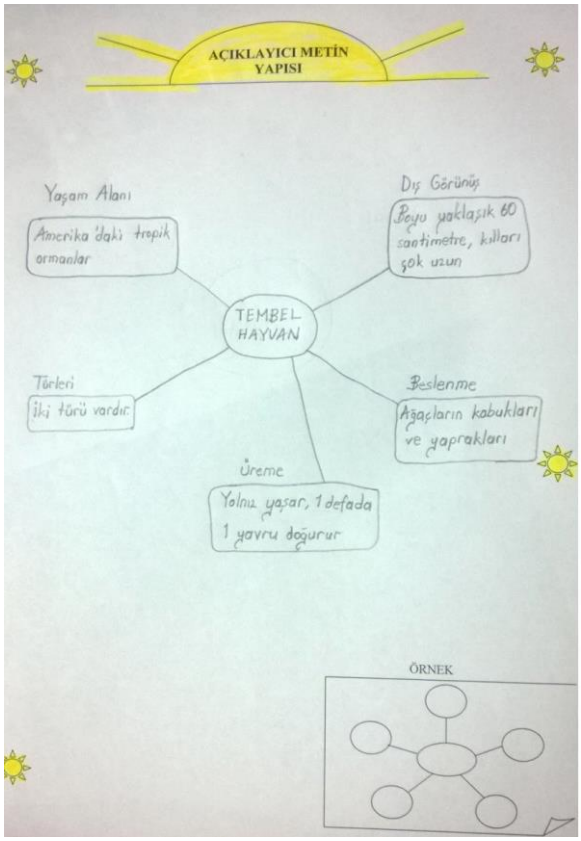
Uygulamalar sırasında 4 puan alan öğrenci D.1.4 tarafından hazırlanmış örnek çalışma kâğıdı şekil 4.9'da sunulmuştur. D.1.4 metnin yapısını doğru belirlemiş, metindeki önemli bilgilerin çoğunu tespit edip uygun şekilde organize etmiştir. Ancak "tembel hayvanın dış görünüşü" ile ilgili bilgileri iki ayrı parça olarak ele aldığı ve bazı bilgileri gözden kaçırdığı görülmektedir.



Şekil 4.9. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 3

Aynı uygulamada aynı metin üzerinde çalışan ve 5 puan alan öğrenci D.1.7 tarafından hazırlanan çalışma kâğıdı ise Şekil 4.10'da sunulmuştur. Görüldüğü üzere D.1.7 hem metinde verilen önemli bilgilerin tamamını belirlemiş hem de uygun şekilde organize etmiştir. Bu öğrencinin organizasyon sırasında her bir gruptaki bilgi için başlıklar (yaşam alanı, beslenme vb.) üretmesi, bilgileri organize etme stratejisinin daha önce öğretilmesindeki faydayı göstermiştir.

Bireysel çalışma puan ortalaması (x=4,50) ve her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı dikkate alındığında ikinci deney grubundaki öğrencilerin açıklayıcı metin yapısının analizi stratejisini öğrendiği ve kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.



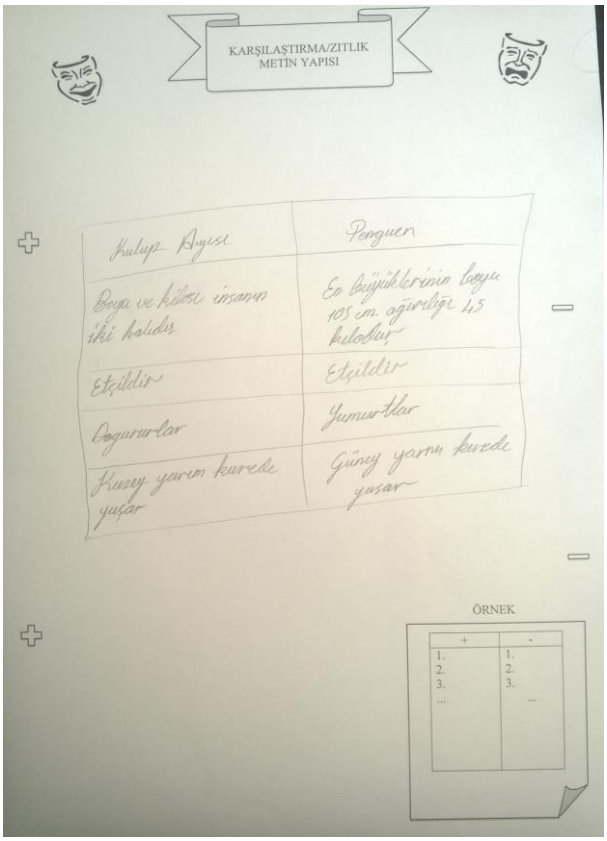
Şekil 4.10. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 4

Bireysel çalışma puan ortalaması (x=4,17) ve her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı dikkate alındığında birinci deney grubundaki öğrencilerin açıklayıcı metin yapısının analizi stratejisini öğrendiği ve etkili bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci haftada karşılaştırma/zıtlık metin yapısı ile sıralı/kronolojik metin yapısının analizine yönelik eğitim verilmiştir. Bu kapsamda söz konusu metin yapılarının belirlenmesi, bu yapılara sahip metinlerde bilginin sunuluş şekilleri ve bunları organize ederken kullanılan organizasyon şemaları KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Öğrencilerin hem grupla okurken hem de bireysel okuma sırasında bu metin yapılarıyla yazılmış metinler üzerinde çalışmaları sağlanmıştır. Her bir metin yapısı için üçer metin seçenek olarak sunulmuş, öğrenciler grup çalışmasında ve bireysel çalışmada kullanılmak üzere her iki metin yapısı için ikişer metin seçmiştir. Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde bu iki metin yapısı arasındaki farklılıkların belirgin olması sebebiyle öğrencilerin yapıları ayırt etmede zorlanmadığı görülmüştür.

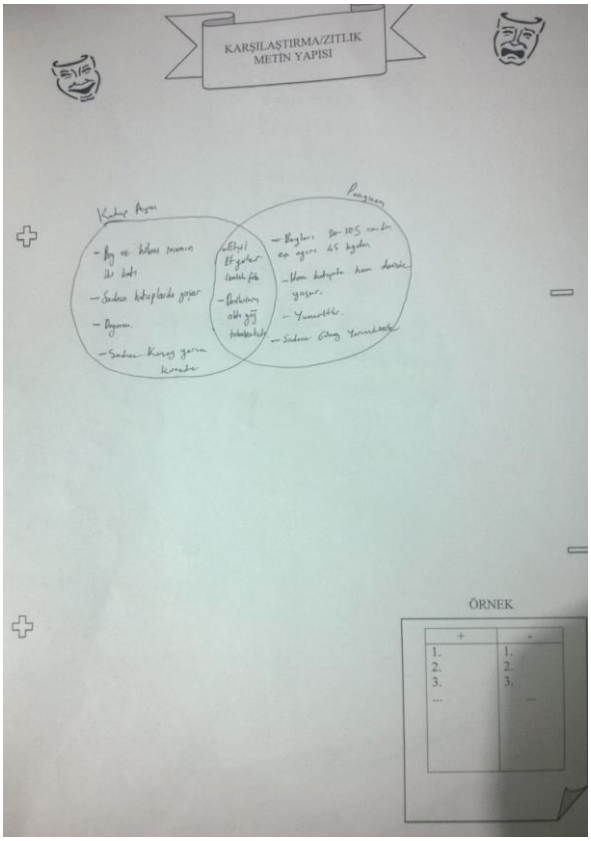
Birinci deney grubundaki öğrencilerin karşılaştırma/zıtlık metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin

ortalaması 4,33; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,58 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin sekizi 4 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metnin yapısını doğru olarak belirlemiş, bu metinde sunulan bilgilerin çoğunu, metnin yapısına uygun bir organizasyon şeması kullanarak organize etmiştir. Dört öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler hem metnin yapısını ayırt etmiş hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde ise beş öğrenci 4 puan alırken, yedi öğrenci 5 puan almıştır. Öğrencilerin çalışmalarından 4 ve 5 puan alanlara birer örnek sırasıyla Şekil 4.11 ve Şekil 4.12'de sunulmuştur.



Şekil 4.11. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 5

Şekil 4.11'de görüldüğü üzere öğrenci D.1.6. bireysel okuma çalışması sırasında metnin yapısını doğru belirlemiş ve bu yapıya uygun bir organizasyon şeması kullanmıştır. Ancak bazı bilgileri atlamıştır. Örneğin metinde değinilmesine rağmen iki hayvanın aşırı soğuklarla nasıl baş ettiklerine yönelik bilgiler (ikisinin ortak noktalarından biri) ve yaşam alanlarındaki farklılıklarla ilgili bilgiler atlanmıştır.



Şekil 4.12. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 6

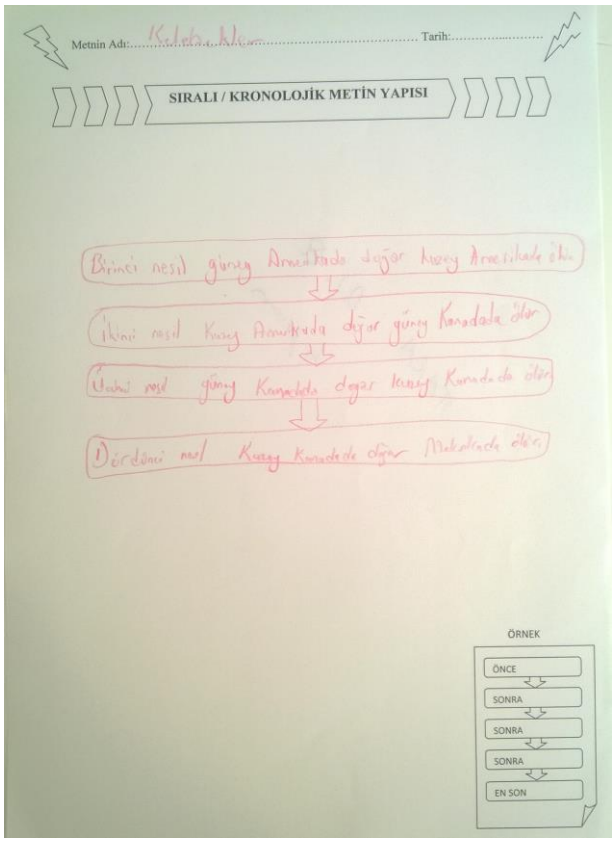
Diğer taraftan aynı metin üzerinde çalışan öğrenci D.1.5'e ait olan yukarıdaki çalışma kâğıdında (Şekil 4.12) hem iki hayvanın farklılaşan özelliklerine hem de ortak yönlerine yer verildiği ve önemli bilgilerin neredeyse tamamının uygun organizasyon şeması eşliğinde organize edildiği görülmektedir.

Bireysel çalışma puan ortalamaları (x=4,58) ve her bir öğrencinin performansından hareketle bu stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği ve etkili bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin karşılaştırma/zıtlık metin yapısıyla eş zamanlı olarak öğretimi yapılan sıralı/kronolojik metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,33; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması da 4,42 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin sekizi 4, dört öğrenci ise 5 puan almıştır. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde yedi öğrenci 4 puan, beş öğrenci 5 puan almıştır.

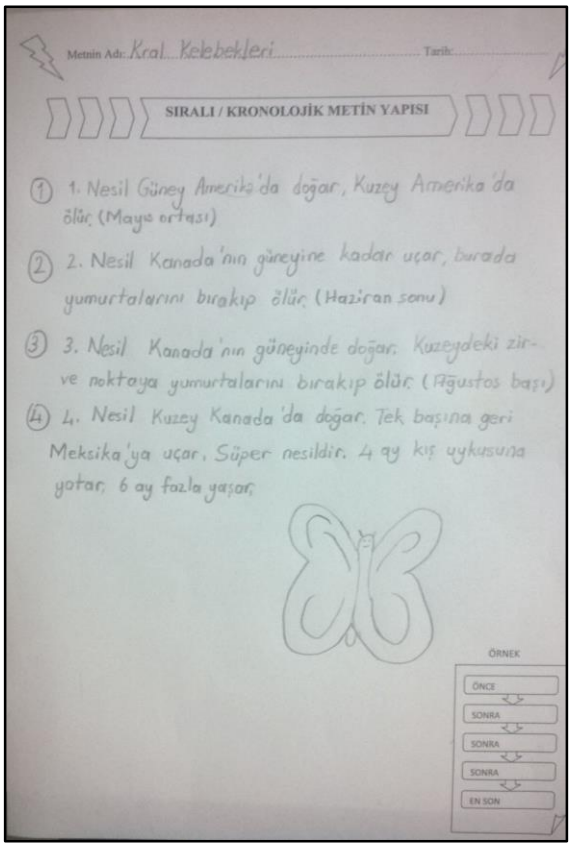
Öğrencilerin çalışmalar sırasındaki strateji kullanımlarını gösteren örnekler Şekil 4.13 ve Şekil 4.14'te sunulmuştur. İlk örnek, yapılan ölçümde 4 puan alan D.1.8'e aittir. D.1.8.

metnin yapısını doğru belirlemek ve uygun bir organizasyon şeması kullanmakla beraber bazı bilgileri eksik not almıştır. Metinde bu canlıların yaşam döngüsünde önemli bir yeri olan zaman kavramına özel bir vurgu yapılmıştır. Metne göre bu kelebekleri diğer kelebeklerden ayıran en önemli özelliklerden birisi yaşam süreleridir. Özellikle üç neslin güneyden kuzeye tamamladığı bir göçü son neslin tek başına kuzeyden güneye kadar tamamlayıp kendinden öncekilerin başladığı noktaya ulaşması ve bunu yaparken kendinden önceki nesillerden yaklaşık 6 ay kadar fazla yaşaması metnin önemle üzerinde durduğu noktadır. D.1.8'in aldığı notlarda zaman ile ilgili hiçbir bilgiye yer vermediği görülmektedir.



Şekil 4. 13. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 7

Bireysel çalışma sırasında aynı metin üzerinde çalışmayı tercih eden ve yapılan ölçümde 5 puan alan öğrenci D.1.12'nin çalışma kâğıdı Şekil 4.14'te sunulmuştur. D.1.12 her yıl Meksika ile Kuzey Kanada arasında göç eden kral kelebeklerinin göç döngüsünü ve bu süreçte doğup ölen dört nesli anlatan metindeki tüm önemli bilgileri belirleyip doğru bir şekilde organize etmiştir. Şekil 4.14'te görüldüğü üzere öğrenci her bir neslin nerede doğup nerede öldüğünü zamanlarıyla birlikte organizasyon şemasına kaydetmiştir. Ayrıca süper nesil diye adlandırılan son neslin özelliklerine de yer vermiştir.



Şekil 4.14. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 8

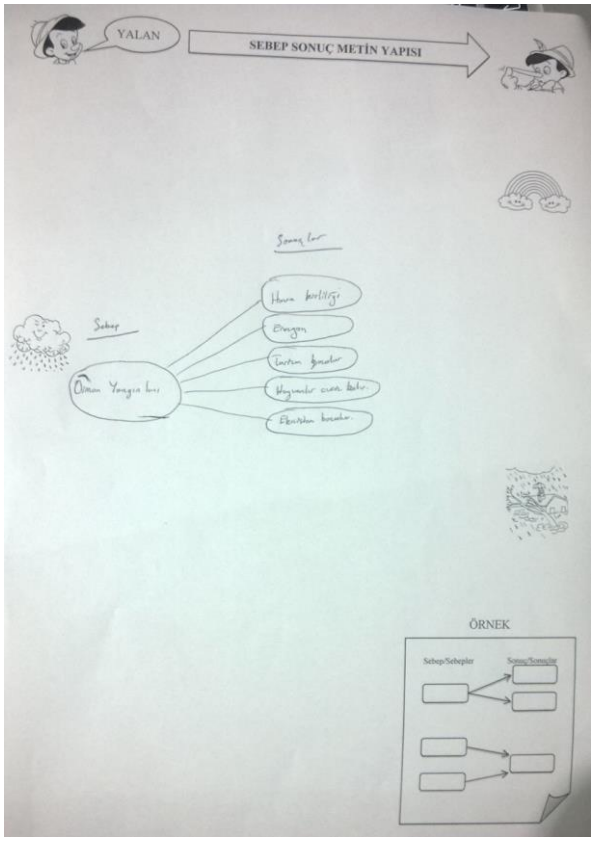
Bireysel çalışma puan ortalamaları (x=4,42) ve her bir öğrencinin performansından hareketle bu stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği ve etkili bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dokuzuncu haftada problem-çözüm metin yapısı ve sebep-sonuç metin yapısının analizine yönelik eğitim verilmiştir. Bu kapsamda söz konusu metin yapılarının belirlenmesi, bu yapılara sahip metinlerde bilginin sunuluş şekilleri ve bunları organize ederken kullanılan organizasyon şemaları KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Hem grup hem de bireysel çalışmalarda öğrencilerin her iki metin yapısının örnekleri üzerinde çalışması sağlanmıştır. Diğer metin yapılarından farklı olarak öğrencilerin bu iki metin yapısını ayırt etmekte zorlandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını her iki metni de okuduktan sonra metin yapılarına karar vermiştir. Aralarında çok belirgin farklılıkların olmaması öğrencilerin zorlanmasının en önemli sebeplerinden biri olarak düşünülmüştür.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin "sebep-sonuç metin yapısını" belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,83;

bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 4,08 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar diğer metin yapılarında ulaşılan ortalamaların altındadır.

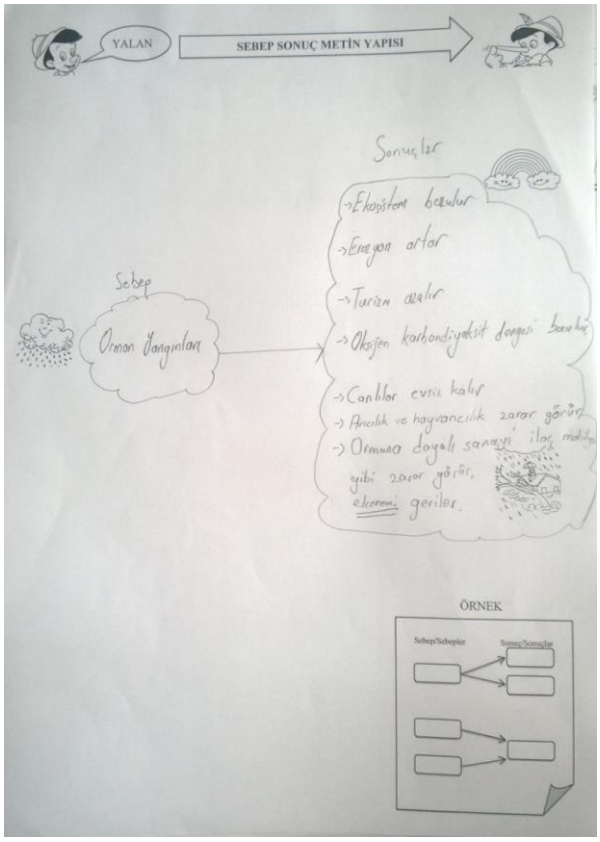
Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin ikisi 3 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metinlerin yapılarını belirlemiş, ancak sunulan bilgilerin bir bölümünü metin yapısına uygun olarak organize edebilmiştir. Metnin bilgi sunum yapısını belirlemede yaşanan zorluğa paralel olarak bu öğrencilerin verilen bilgiyi analiz etme konusunda da zorluk yaşadığı gözlenmiştir. Geriye kalan on öğrenci 4 puan almıştır. Bu öğrencilerin metnin bilgi sunum yapısını belirleyip metinlerde verilen bilgilerin çoğunu bilgi sunum yapısına uygun organizasyon şeması eşliğinde organize ettikleri tespit edilmiştir. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde ise iki öğrencinin 3 puan, yedi öğrencinin 4 puan, üç öğrencinin ise 5 puan aldığı görülmektedir. Çalışmaları 5 puanla değerlendirilen öğrencilerin hem metnin yapısını ayırt ettiği hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını kullanarak organize ettiği belirlenmiştir. Bireysel çalışmalar sırasında 4 ve 5 puan alan öğrencilerin çalışma kâğıtlarına birer örnek sırasıyla Şekil 4.15 ve Şekil 4.16'da sunulmuştur.



Şekil 4.15. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 9

Şekil 4.15'te görüldüğü üzere D.1.5'in çalışmasında orman yangınlarının sebep olduğu sorunlar "hava kirliliği", "erozyon", "turizmin olumsuz etkilenmesi", "hayvanların evsiz kalması" şeklinde sıralanmıştır. Ancak metinde yer alan bazı sonuçlara değinilmemiştir. Örneğin orman yangınlarının başta ilaç sanayisi olmak üzere ahşaba dayalı pek çok sanayi kolunun üretimini olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Yine arıcılık gibi ormana dayalı üreticiliğin orman yangınlarından olumsuz etkilendiği de metinde ele alınmaktadır. Ancak D.1.5'in bu bilgilere yer vermediği görülmektedir.

Aynı metin üzerinde çalışan D.1.4 ise Şekil 4.16'da görüldüğü üzere metnin yapısını belirleyip önemli bilgilerin tamamına yakınını uygun şekilde organize etmiştir. D.1.4 orman yangınları sonucunda ekosistemin ve havadaki oksijen dengesinin bozulduğunu, erozyonun arttığını, turizmin, ormana dayalı hayvancılık faaliyetlerinin ve yine ormana dayalı sanayi faaliyetlerinin olumsuz etkilendiğini not almıştır.

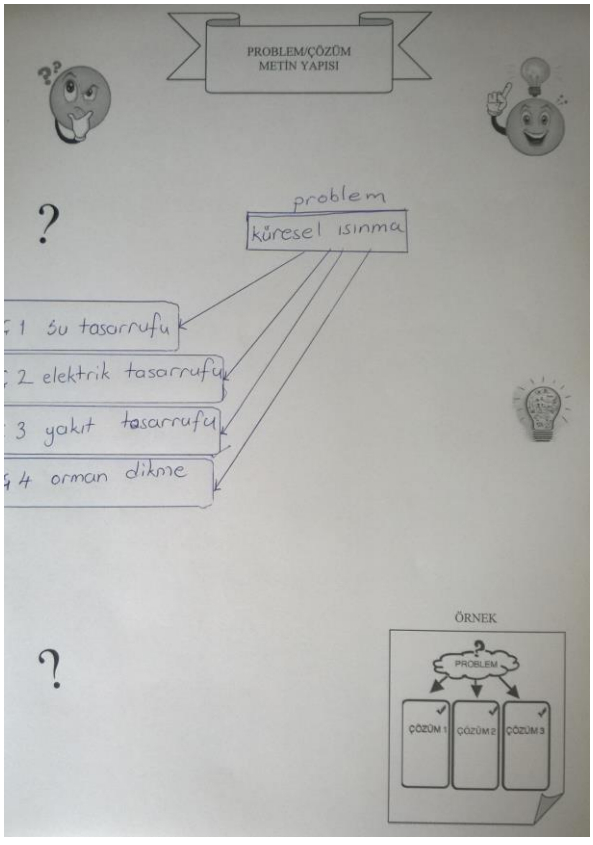


Şekil 4.16. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 10

Bireysel çalışma puan ortalamaları (x=4,08) ve her bir öğrencinin performansından hareketle bu stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği ve etkili bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin “sebep-sonuç metin yapısı”yla eş zamanlı olarak öğretimi yapılan “problem-çözüm metin yapısı”nı belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,67; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 4,17 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin dördü 3 puan, geriye kalan sekiz öğrenci ise 4 puan almıştır. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde ise bir öğrenci 3 puan, sekiz öğrenci 4 puan, üç öğrenci 5 puan almıştır.

Bireysel okumalar sırasında yapılan ölçümde 4 puan alan öğrencilerden D.1.10’un çalışma kâğıdı Şekil 4.17’de sunulmuştur. Bu öğrenci metinde bütün dünyayı tehdit ettiği belirtilen küresel ısınma problemini çözmek için yapılması gerekenleri, yani çözüm yollarını dört madde hâlinde sıralamıştır. Öğrencinin metinde verilen bilgilerin çoğunu belirleyip organize ettiği, ancak detaylandırmadığı görülmektedir.

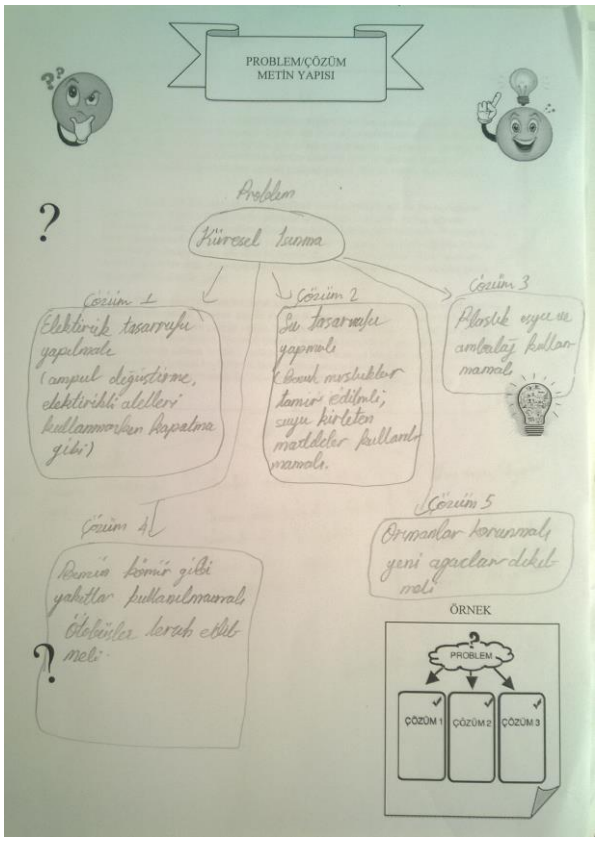


Şekil 4.17. Metin Yapılarının Analizi Stratejisi Kullanım Örneği - 11

Şekil 4.18’de ise bireysel çalışmalar sırasında beş puan alan öğrencilerden biri olan D.1.1’e ait çalışma kâğıdı örnek olarak verilmiştir. D.1.1. metinde küresel ısınma problemi için sunulan çözüm yollarının tamamını belirlemiş ve uygun organizasyon şemasını kullanarak

bilgileri organize etmiştir. Ayrıca D.1.1'in bazı maddeleri kısa örnekler vererek detaylandırmaya çalıştığı da görülmektedir.

Bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması (x=4,17) ve öğrencilerin ayrı ayrı kişisel performanslarından hareketle stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.18. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 12

Çalışma kapsamında öğretilen son strateji "özetleme stratejisi"dir. Özetleme stratejisinin en sona bırakılmasının sebebi hem bilgileri organize etme stratejisinin hem de metin yapılarının analizi stratejisinin bu stratejinin kullanımına katkı sağlayacağının düşünülmesidir. Daha önce öğretilen bu stratejiler metnin önemli bölümlerini belirleme konusunda öğrencilerin ustalık kazanmasını sağlamıştır. Öğretim sırasında öğrencilere, metni okurken bilgileri organize etme veya metin yapılarının analizi stratejisini kullanmaları hâlinde okuma sonrasında özet çıkarırken aldıkları notları kullanabilecekleri öğretilmiştir. Çalışmalar sırasında öğrencilere üç metin verilmiş ve birini grup çalışmasında diğerini bireysel çalışmada kullanmak üzere iki metin seçmeleri istenmiştir. Beklentilere uygun olarak okuma sırasında metindeki bilgileri organize etmeye yönelik

stratejilerden birini kullanan öğrencilerin (öğrencilerin çoğu bilgileri organize etmeye yönelik bir strateji kullanmıştır) özet çıkarırken daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,91; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 3,58 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler grup hâlinde çalışırken yapılan ölçümlerde iki öğrenci 3 puan almıştır. Bu öğrenciler ana fikri ve/veya önemli düşünce/olayları kısmen sunmuş, bazı önemsiz detaylara yer vermiş, zaman zaman metindeki ifadeleri kullanmıştır. Dokuz öğrenci ise 4 puan almıştır. Bu öğrenciler metindeki önemli bilgileri/olayları ve/veya verilmek istenen mesajı etkileyici olmayan; ancak kabul edilebilir bir şekilde kendi cümleleriyle sunmuştur. Son olarak bir öğrenci de 5 puan almıştır. 5 puan alan öğrenci önemli düşünce/olayları, mantıklı bir sıra ile ana fikri destekleyecek şekilde ve tamamen kendi cümleleriyle anlatmıştır. Öğrenciler bireysel olarak çalışırken yapılan ölçümlerde altı öğrenci 3, beş öğrenci 4 ve bir öğrenci 5 puan almıştır.

Bireysel çalışmalarda 4 puan alan öğrencilerden D.1.6, Âşık Veysel'in biyografisi üzerinde çalışmayı tercih etmiştir. D.1.6 kendi cümleleriyle ancak akıcı olmayan bir şekilde Âşık Veysel'in hayatını özetlemeye çalışmıştır. D.1.6'nın çıkardığı özet şu şekildedir:

"ÂŞIK VEYSEL

Âşık Veysel, 1894 yılında Sivrialan köyünde doğdu. Babasının adı Ahmet, annesininki Gülizar'dır. Babası çiftçidir. Âşık Veysel çocukken bir gözü hastalıktan, öteki de kazadan kör oldu. Babası da ona oynasın diye saz aldı. Önce saz çalmayı öğrendi, sonra kendini geliştirip, meşhur oldu. Annesi, babası ve çocukları öldü. Karısı Esma da onu bırakıp gitti.

Karısı gittikten sonra öğretmenlik yaptı. Ahmet Kutsi Tecer, onun şiirlerinin tanınmasını sağladı. Sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi ona maaş bağladı. 21 Mart 1973'te doğduğu köy Sivrialan'da öldü. Ondan geriye meşhur şiirleri kaldı."

Bireysel çalışmalarda 5 puan alan öğrenci D.1.11, tahkiyeli bir metin üzerinde çalışmayı tercih etmiştir. Özette tahkiyeli metnin bütün unsurlarının bulunduğu, olay sırasının da metnin akışına uygun olarak verildiği görülmüştür. D.1.11 tarafından çıkarılan özet aşağıdaki gibidir.

"SÜRPRİZ YUMURTADAN ÇIKAN MUCİZE

Küçük kız bir sabah evinin balkonunda bir güvercin görmüş. Güvercin hareket etmiyormuş. Sonra güvercinin altında bir yumurta olduğunu görmüş. Sonra yumurtadaki yavru güvercin konuşmaya başlayınca küçük kız da onunla konuşmuş. Yavru güvercine daha yavru olduğunu, sabırlı olursa yakında yumurtadan çıkacağını söylemiş. O da "Ben güvercin miyim? O zaman uçabilirim." demiş. Ama daha uçamayacağını bilmiyormuş. Küçük kız ona bunları anlatırken birden yavru güvercin "Heyyt" deyip yumurtayı kırıvermiş. Sonra küçük kız yavru güvercine hoş geldin demiş ve ona Mucize adını koymuş."

Bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması (x=3,58) ve öğrencilerin ayrı ayrı kişisel performanslarından hareketle stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde 2,5 ay (10 hafta) boyunca öğretimi yapılan okuma stratejilerinin birinci deney grubundaki öğrenciler tarafından kavrandığı ve bütün öğrencilerin stratejileri kullanabilecek duruma geldiği yukarıda rapor edilen ölçüm, gözlem ve görüşmeler neticesinde belirlenmiştir. Grup ortalamaları itibariyle her bir grubun kabul edilebilir düzeyin üzerine çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Birinci Deney Grubunda Motivasyon Yapılarının Gelişimine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında motivasyon yapılarıyla ilgili verilerin ilki deneysel müdahale öncesinde, ikincisi deneysel müdahalenin birinci basamağı olan strateji öğretimi sonrasında ve sonuncusu deneysel müdahalenin bitiminde yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, daha sağlıklı ve gerçekçi bilgiler alabilmek için, öğrencilerin, görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performanslarını referans almaları sağlanmıştır. Dolayısıyla bu yapılarla ilgili bulgular yorumlanırken öğrencilerin performansları hakkındaki değerlendirmelerine sık sık atıfta bulunulacaktır.

Çalışma kapsamında ele alınan dördüncü motivasyon yapısı olan "ilgiler" ise okul dışı okumalarda kendini daha belirgin bir şekilde gösterdiği için sınıfta yapılan çalışmalarla ilişkilendirilmemiş, aksine veriler toplanırken öğrencilerin okul dışı okumalarına

odaklanılmıştır. Bundan dolayı ilgilerle alakalı bulgular yorumlanırken öğrencilerin sınıftaki çalışmalarda gösterdiği performanslar ile doğrudan bir bağlantı kurulmayacaktır.

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin görüşme öncesi performansları hakkındaki fikirleriyle ilgili bilgi verilecek, daha sonra motivasyonel yapılara ilişkin bulgulara geçilecektir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmada gösterdikleri performanslarıyla ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.2'de verilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere "*son okuma çalışmasında kendilerini başarılı bulup bulmadıkları*" sorulmuştur.

Tablo 4.2. Birinci Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız
D.1.1	x			x			x		
D.1.2			x	x			x		
D.1.3		x		x			x		
D.1.4			x			x	x		
D.1.5			x	x			x		
D.1.6			x	x				x	
D.1.7		x		x			x		
D.1.8			x			x	x		
D.1.9	x			x			x		
D.1.10			x		x		x		
D.1.11		x		x			x		
D.1.12			x		x		x		

Yapılan ilk görüşmede öğrencilerden bazıları kendi performansları hakkında değerlendirmede bulunabilirken bazıları bunu yapamamıştır. Değerlendirmede bulunamayan öğrencilere ek sorular sorularak açıklamalar yapılmış ve kendi okuma süreçlerini değerlendirmeleri konusunda farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır.

Örneğin D.1.3 son okuma çalışmasında başarılı olup olmadığını değerlendiremeyen öğrencilerden biridir. D.1.3 ile yapılan görüşmede aşağıda görüldüğü şekilde farkındalık oluşturmaya yönelik sorular sorulmuş, açıklamalarda bulunulmuştur:

"Araştırmacı: D.1.3 bugün "Eskici" adlı hikâyeyi okudunuz. Beğendin mi hikâyeyi?

D.1.3: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, hikâye üzerinde çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.1.3: Nasıl yani öğretmenim?

Araştırmacı: Yani takılmadan, zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

D.1.3: Bilmem.

Araştırmacı: Peki bana hikâyeden hatırladıklarını anlatabilir misin?

D.1.3: Öğretmenim çok hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Peki, o zaman şu açıdan bakalım... Öğretmeniniz hikâyeyle ilgili bazı etkinlikleri yapmanızı istedi, hatırlıyor musun ?

D.1.3: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Güzel, sen etkinliklerin hepsini yaptın mı? Çalışma kitabından bakalım mı?

D.1.3: Bazılarını yaptım, bazılarını yapamadım.

Araştırmacı: Bulmacanın bazı yerleri boş, doldurmamışsın.

D.1.3: Evet öğretmenim, yapamadım hepsini.

Araştırmacı: Haritadaki yerleri işaretlemişsin, aferin. Ama bak dördüncü etkinliği de yarım bırakmışsın. Hasan'ın neye özlem duyduğunu yazmamışsın. Hikâyenin konusu boş. Ana fikri de yazmamışsın.

D.1.3: Öğretmenim onları anlamadım.

Araştırmacı: Tamam D.1.3, yani sen hikâyenin bazı yerlerini anladın, bazılarını anlamadın öyle mi?

D.1.3: Evet öğretmenim. Birazını anladım, birazını anlamadım.

Araştırmacı: Şimdi bunlara bakarak bir değerlendirme yap bakalım. Başarılı olduğunu söyleyebilir misin?

D.1.3: Biraz, çünkü bazılarını yaptım etkinliklerin.

Araştırmacı: Aferin, çok güzel. Kendimizi başarılı kabul edebilmemiz için okuduklarımızın hepsini anlamamız lazım. Mesela metnin konusunu, ana fikrini bulabilmemiz lazım. Ayrıca eskiden okurken yaptığımız hataları da yapmamamız lazım. Örneğin iki hafta önce okurken 10 kelimeyi yanlış okumuşsak, bu hafta daha az olmalı. Yani kendimizi değerlendirirken hem eskisinden daha iyi okuyup okumadığımıza hem de okuduklarımızı anlayıp anlamadığımıza bakmalıyız. Tamam mı D.1.3?

D.1.3: Tamam öğretmenim

Araştırmacı: Anlaştık o zaman. Sen önümüzdeki haftalarda bunlara dikkat et. Mesela okurken yanlış okuyup okumadığını, kaç defa durakladığını, anlatılanların hepsini anlayıp anlamadığını okuduktan sonra sayfanın kenarına not al. Sonra kontrol et. Haftaya ne yapacağını ben sana hatırlatayım tamam mı?

D.1.3: Tamam öğretmenim."

Görüşmelerde kendi okuma süreci ile ilgili değerlendirmede bulunan öğrencilerin bir bölümünün ise, yaptıkları değerlendirmeyi sağlıklı gerekçelere dayandırmadığı görülmüştür. Bu öğrenciler neden başarılı yahut başarısız olduklarını izah edememiştir. Bu öğrencilere de aynı şekilde ek sorular sorularak açıklamalar yapılmış ve kendi okuma süreçlerini değerlendirirken önceki okumalarını ve metni anlama düzeylerini dikkate almaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir.

Öğrencilerin değerlendirmelerindeki bu sorunlar onların gerçek performansları ile algıladıkları performanslarının farklılaşmasına ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili literatürde "kalibrasyon problemi" diye adlandırılan sorunun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Kalibrasyon problemi gerçek performas ile öğrencinin algıladığı performasın örtüşmemesidir. Kalibrasyon problemi yaşayan öğrenciler, gerçekte başarılı olmamalarına rağmen kendilerinin başarılı olduğunu düşünmektedir. Hâlihazırda başarılı olduklarını düşündükleri için de kendilerini geliştirmeye yönelik fazladan bir çaba harcamamaktadırlar. Diğer taraftan ortada bir başarısızlık görmedikleri için başarısızlığın sebebini aramamakta, aksine çalışmamalarına rağmen başarılı olduklarını düşündükleri için kendilerini zeki ve yetenekli görmektedirler. Deney grubundaki öğrencilerde bu tür problemlerin oluşmasını engellemek için öğrencilerin gerçek performanslarına yönelik farkındalıklarını artıracak soru ve açıklamaların kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Nitekim ilk görüşmede görülen değerlendirme problemleri ikinci ve üçüncü görüşmelerde tekrar etmemiştir. İlk görüşmede böyle bir durumun ortaya çıkmasında ders içi rutin uygulamalarda bu tür değerlendirmelere, özellikle de belirli bir beceriye yönelik değerlendirmelere çok fazla yer verilmiyor olmasının etkili olabileceği düşünülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin gerek araştırmacıya gerekse bu tarz bir görüşmeye alışık olmamalarının da etkisi olduğu düşünülebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde birinci deney grubundaki öğrencilerden sadece ikisi okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını belirtirken, üç öğrenci kendini "kısmen başarılı" bulmuştur. Geriye kalan yedi öğrenci ise başarısız oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

İkinci görüşmeler strateji öğretim sürecinin sonunda yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin değerlendirmelerinde önemli değişikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 4.2'de görüldüğü üzere birinci deney grubundaki sekiz öğrenci son okuma çalışmasında başarılı olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerde dikkat çeken noktalardan biri de öğrencilerin değerlendirmeleriyle ilgili sorulara tereddütsüz cevap vermesi olmuştur. Bu durum farkındalıklarının geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Aşağıda D.1.1 ve ilk görüşmede sorun yaşayan öğrencilerden D.1.6 ile yapılan görüşmeler örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: D.1.1 bugün "Edison" başlıklı yazı üzerinde çalıştık, beğendin mi yazıyı?

D.1.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Ne kadar güzel. Peki okurken neler yaptın? Başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.1.1: Evet öğretmenim Âşık Veysel'in hayatında yaptığımız gibi sıralı/kronolojik yapıyı kullandım. Her şeyi sırayla kutucuklara yazdım.

Araştırmacı: Bakabilir miyim yaptıklarına?

D.1.1: Çıkarayım öğretmenim."

...

"Araştırmacı: D.1.6 bu hafta "Uzayda Yaşam" yazısını seçtiniz, nasıl beğendin mi yazıyı?

D.1.6: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Güzel okurken neler yaptın? Başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.1.6: Evet öğretmenim? Okurken önemli yerleri not aldım öğrendiğimiz gibi. ... öğretmenim de beğendi hatta yaptıklarımı. Bir de bazen durup anladım mı diye düşündüm. Göstereyim mi yaptıklarımı?

Araştırmacı: Tamam, haydi göster. Bir bakalım, neler yapmışsın.

Son görüşme deneysel işlemin son haftalarında yapılmıştır. Tablo 4.2'de görüldüğü üzere bu görüşmede birinci deney grubundaki öğrencilerden sadece biri kendisini kısmen başarılı bulmuş, diğer öğrencilerin tamamı başarılı olduğu yönünde değerlendirmede bulunmuştur. Sonuç olarak sene başında yapılan ilk görüşmeler sırasındaki farkındalık oluşturmaya yönelik açıklamalar, yıl boyunca çalışmaları hakkında öğrencilere verilen geri bildirimler ve öğrencilerle yapılan çalışmalar sonrasında öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili algılamalarının değiştiği belirlenmiştir. Özellikle sene sonunda yapılan görüşmelerde okuma süreçlerini değerlendirme konusunda daha tutarlı ve gerçekçi duruma geldikleri, değerlendirmelerini daha somut ve mantıklı gerekçelere dayandırdıkları görülmektedir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin incelenen ilk motivasyon yapısı "hedef yönelimleri"dir. Hedef yönelimlerinin belirlenmesinde ana veri kaynağı olarak görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmış, öğrenci davranışlarına yönelik gözlemler de ikincil kaynak olarak bulguları doğrulamak ve desteklemek için kullanılmıştır. Örneğin sınıfta kendini göstermeye yönelik davranışlar (çalışma için ayrılan zaman tamamlanmadan önce parmak kaldırma vb.) sergileyen öğrencilerin görüşme sırasındaki beyanları ile davranışlarının birbirini doğrulayıp doğrulamadığı karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.3. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
D.1.1	PY	PY	Ö
D.1.2	PK	PY	Ö
D.1.3	PY	Ö	Ö
D.1.4	PK	PY	Ö
D.1.5	PY	Ö	Ö
D.1.6	PK	PY	Ö
D.1.7	PY	PY	PY
D.1.8	PK	PK	PY
D.1.9	Ö	Ö	Ö
D.1.10	PK	PY	Ö
D.1.11	PK	PY	Ö
D.1.12	PK	PK	Ö

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

Birinci deney grubundaki öğrencilerin hedef yönelimleriyle ilgili ölçümlerin ilkinde görüşülen öğrencilerin yalnızca birinin öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenci çalışmalar sırasında öncelikli olarak daha iyi okumak ve okuduklarını daha iyi anlamak için çaba sarf ettiğini dile getirmiştir: *"Öğretmenim ben daha iyi anlamaya çalıştım. Zaten anlayabilirsem etkinlikleri de daha iyi yapabiliyorum. Anlamayınca yapılmıyor."* (D.1.9). Dört öğrencinin ise performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu

tespit edilmiştir. Bu öğrenciler çalışmalar sırasında sınıftaki diğer arkadaşlarından daha iyi şeyler yapmak ve öğretmeninin takdirini kazanmak için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. *"Öğretmenim ben arkadaşlarımdan daha çabuk bitirmeye çalıştım. Erken bitirirsem, ilk ben parmak kaldırıyorum ve öğretmenim bana söz veriyor."* (D.1.1). Son olarak yedi öğrencinin de performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler son yaptıkları okuma çalışması sırasında zorlandıklarını, ancak öğretmenlerinin kendileri hakkında olumsuz düşüncelere kapılmaması için ellerinden geldiğince okumaya çalıştıklarını belirtmiştir: *"Öğretmenim okurken zorlandım, ama öğretmenim kızmasın diye okumaya çalıştım."* (D.1.12) Görüşme öncesinde öğrenciler metni okurken sınıfta yapılan gözlemde de bu durum fark edilmiştir. Öğrencilerden performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenen D.1.1 sessiz okuma çalışmasını bitirir bitirmez *"Öğretmenim ben bitirdim."* diyerek sınıfta kendini göstermeye yönelik bir davranış sergilemiştir. Aynı şekilde bir öğrenci daha bitirdiğini öğretmene belli etmeye çalışmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin bir kısmı sessiz okumaya ayrılan zaman bittiğinde dahi okumasını bitirememiştir. Metnin okunmasından sonraki çalışmalar sırasında da öğretmen kendilerine soru sormasın diye parmak bile kaldırmadan sessizce oturmuşlardır. Aslında bu durum geleneksel sistemle eğitim verilen sınıflarda yaygın olarak görülen bir durumdur. Öğrencilerin bir kısmı kendisine soru sorulur endişesi ile öğretmenden gizlenmeye çalışırken, bir kısmı söz istemek için parmak kaldırmanın ötesinde sesli olarak kendilerini göstermeye çalışmaktadır.

Öğrencilerin başarılı olup olmadıklarına yönelik değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığında, performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerden sadece birinin kendini başarılı bulduğu belirlenmiştir. Kendini "kısmen başarılı" ve "başarılı" bulan öğrencilerin ise literatüre uygun olarak performans yaklaşma ve öğrenme hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilk görüşmelerden elde edilen veriler ışığında sınıftaki öğrencilerin çoğunun performans kaçınma hedef yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ölçümden sonra hedef yönelimleriyle ilgili müdahale başlamış ve strateji öğretiminin devam ettiği ilk dönem boyunca diğer motivasyon yapılarında olduğu gibi zaman zaman sözel ifadelerle zaman zaman davranışlar ile öğrencilerin hedef yönelimleri değiştirilmeye çalışılmıştır. Strateji öğretiminden sonra yapılan ikinci görüşmede öğrencilerden üçünün öğrenme hedef yönelimli olduğuna dair ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerden D.1.3 ve D.1.5'in ilk görüşmede performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu görülmektedir. İkinci görüşmede yedi öğrencinin performans yaklaşma hedef yönelimli

olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü üzere bu yedi öğrencinin beşi (D.1.2, D.1.4, D.1.6, D.1.10, D.1.11) birinci görüşmede performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenen öğrencilerdir. Aslında bu beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü yapılan müdahale öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olmalarını sağlamaya yöneliktir. Ancak sınıftaki öğrenciler arasında beklenmeyen şekilde performans göstermeye yönelik istek artmıştır. Özellikle öz yeterlilik algılarına yönelik müdahale ile birlikte kendilerinin de başarılı olabileceklerine yönelik inançları artan ve strateji eğitimi sırasında başarıyı tecrübe eden öğrencilerin bu başarıyı göstermeye çalıştığı düşünülmüştür. Bu durumun genellikle öğrenciler arasında rekabetin olduğu sınıflarda ortaya çıkması beklenir. Öğrenciler arasında uzak veya yakın bir akrabalık bağının olması, istenmese de bir rekabet ortamı oluşmasına sebep olmuş olabilir. Bir başka ihtimal de diğer derslerdeki rekabetin başarı algılarının değişmesine paralel olarak Türkçe dersine taşınmasıdır. Her iki hâlde de bu beklenmeyen durumun ortaya çıkması mümkündür.

Son olarak iki öğrencinin performans kaçınma hedef yönelimli olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin durumlarında ilk görüşme ile ikinci görüşme arasında yapılan müdahaleye rağmen bir değişim olmamıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle deneysel işlemin ikinci basamağında her iki performans hedef yönelimi türünün de öğrenme hedef yönelimine dönüştürülmesi için uygulamalara devam edilmesine karar verilmiştir. Özellikle öğrencilerin kendini gösterme davranışlarını ortadan kaldırmak için bu davranışları söndürmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi kararı alınmıştır.

Deneysel işlemin son haftalarında yapılan üçüncü görüşmede müdahalelerin etkisi görülmüş, D.1.7 ve D.1.8 dışındaki öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu iki öğrenci derslerde çok belirgin kendini gösterme davranışı sergilemese de görüşmelerde bu yönde görüş bildirmiştir. Sonuç olarak, deneysel çalışma süresince yapılan müdahale sonrasında öğrencilerin hedef yönelimlerinde belirgin bir değişimin yaşandığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı "atıflar"dır. Birinci deney grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		D.1.1				**D.1.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.4'ün devamı

		D.1.3				**D.1.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x						x	
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.4'ün devamı

		D.1.5				**D.1.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken	x							

Tablo 4.4'ün devamı

		D.1.7				**D.1.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken	x							
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.4'ün devamı

		D.1.9				**D.1.10**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x				
	Değişken					x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.4'ün devamı

		D.1.11				**D.1.12**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken			x					
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Birinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmede, son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan D.1.1 ve D.1.9'un başarılarını zekâ/yeteneklerine atfettiği belirlenmiştir:

"Araştırmacı: D.1.1 bugün "Eskici" adlı hikâyeyi okudunuz. Beğendin mi hikâyeyi?

D.1.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.1.1: Nasıl yani öğretmenim?

Araştırmacı: Yani zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

D.1.1: Anladım. Evet öğretmenim, zorlanmadım. Sonra öğretmenimizin sorduğu soruları cevapladım, etkinlikleri de yaptım. Öğretmenimiz hepsinin doğru olduğunu söyledi.

Araştırmacı: Aferin sana. Demek ki başarılı olmuşsun. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

D.1.1: Öğretmenim ben hep yapıyorum etkinlikleri. Zaten Türkçe dersinden hep 5 alıyorum yazılılarda.

Araştırmacı: Okurken özel bir şey yapmadın mı yani?

D.1.1: Hayır öğretmenim, benim zaten öteki derslerim de hep 5."

...

"*Araştırmacı: Aferin sana D.1.9. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?*

D.1.9: Öğretmenim ben hep iyi okuyorum zaten. Hatta törenlerde falan hep bana şiir okuturlar, kompozisyon okuturlar. Öteki derslerde de kitaptan bir şey okunacağı zaman öğretmenlerimiz bana okutuyor.

Araştırmacı: Anladım. Okurken başarılı olmak için özel bir şey yapmadın yani?

D.1.9: Yok öğretmenim yapmadım."

Zekâ/yetenek kaynak olarak içsel, değişkenlik bakımından durağan ve kontrol edilebilirlik bakımından bireyin kendi iradesi ile kontrol edemeyeceği sebeplerdir. Bu öğrencilerde olduğu gibi başarının zekâ/yeteneğe atfedilmesi öğrencilerin benlik algılarını geliştirir (örneğin öz yeterlilik algıları yükselir); ancak çalışmasalar da başarılı olacaklarına inanmalarına da sebep olabilir. Bu inanç zaman zaman öğrencilerin daha fazla çalışmalarını veya çaba sarf etmelerini engelleyebilmektedir.

Kendisini kısmen başarılı bulan öğrencilerden ikisi (D.1.3 ve D.1.7) tam anlamıyla başarılı olamamalarının nedeni olarak üzerinde çalıştıkları metni, biri de (D.1.11) yeteneğini göstermiştir:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.1.3: Öğretmenim yazı çok uzun olduğu için aklımda tutamadım her şeyi.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa daha başarılı olur muydun?

D.1.3: Evet öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.1.7: Öğretmenim hikâye çok uzun olduğu için bazı yerleri anlamadım."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.1.11: Ben öyle uzun yazıları okuyamıyorum.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa daha iyi okuyabilir miydin?

D.1.11: Bilmiyorum öğretmenim. Ben okumayı pek yapamıyorum. Çoğunda anlamıyorum."

İlk iki öğrencinin tam olarak başarılı olamamalarını metne, yani dışsal kaynaklı bir sebebe atfetmesi benlik algılarına zarar vermemesi açısından olumlu olmakla beraber, bu sebep kontrol edilebilir değil ve durağandır. Bu gibi durumlarda kontrol edemedikleri ve değiştiremeyecekleri zor metinlerin üstesinden gelmek için çaba sarf etmede gönülsüz davranabilirler. Aslında metinlerin kontrol edilip edilemeyeceği veya değiştirilip değiştirilmeyeceği tamamen şartlara bağlıdır. Bazı görevlerde öğrencilere metinleri değiştirme şansı verilir ve bu gibi durumlarda öğrencilerden metni anlamadığı zaman alternatif bir metin üzerinde çalışmaları beklenir. Araştırmanın verileri toplanırken öğrencilerin böyle bir seçeneği olmadığı için metin durağan ve kontrol edilemeyen bir sebep olarak değerlendirilmiştir.

D.1.11 ise hem kaynağı itibari ile içsel hem durağan yani değişmeyecek olan hem de kontrolü altında olmayan bir sebebe, yani kendi yeteneğine atıfta bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin hem benlik algıları zarar görmekte hem de karşılaştığı zorluklarla mücadele isteği oluşmamaktadır. Başarısızlığın zekâya/yeteneğe atfedilmesi sürecin

düzenlenmesi sırasında öğrencinin öz düzenleme kapasitesini düşürmektedir. Çünkü öz düzenleme becerisi gelişmiş bir öğrenciden anlamayla ilgili bir sorunla karşılaştığında bu sorunun sebebini bulup düzeltmesi beklenir. Bunun için de sebebin değiştirebileceği, kontrolü altında olan ve mümkün mertebe içsel (içsel oluşu kontrol ve değiştirme kapasitesini artırdığı için tercih edilir) kaynaklı olması gerekir. Zekâ/yetenek içsel olmakla beraber insanın kontrol edebileceği ve değiştirebileceği bir sebep değildir. Ayrıca benlik algılarına zarar vermesi sebebiyle de öğrencinin başarısızlığını atfedebileceği en kötü sebeptir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden ikisi D.1.11'de olduğu gibi başarısızlığın sebebi olarak yeteneklerini göstermiştir. Diğer öğrenciler ise metnin zorluğuna ya da uzunluğuna atıfta bulunmuştur. Aşağıda bu öğrencilerden yeteneğe atıfta bulunan D.1.4 ve metnin uzunluğuna atıfta bulunan D.1.12 ile yapılan görüşmeler örnek olarak sunulmuştur:

"*Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?*

D.1.4: Öğretmenim benim okumam pek iyi değil. O yüzden hiç yetiştiremiyorum. Çoğu zaman da anlamıyorum.

Araştırmacı: Peki biraz daha yavaş okumayı denesen. Hiç denedin mi?

D.1.4: Yok öğretmenim. Ben eskiden beri böyle okuyorum."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.1.12: Öğretmenim yazı çok uzundu, yetiştiremedim. O yüzden etkinliklerin hepsini yapamadım.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa hepsini yapabilir miydin etkinliklerin?

D.1.12: Evet öğretmenim yapardım. Ben okuyup yetiştiremeyince yapamadım."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin ikisinin de başarısını yeteneğe, "kısmen başarılı" ya da "başarısız" olduğunu düşünen öğrencilerden üçünün ise başarısızlıklarını yeteneğe atfettiği görülmektedir. Diğer öğrenciler ise başarısızlıklarını metnin zorluğuna veya uzunluğuna atfetmiştir.

Görüşmelerde dikkat çeken nokta hiçbir öğrencinin başarı ya da başarısızlığını harcadıkları efora (çok ya da az çalışma), metnin dışında kendilerinden istenen görevin zorluk düzeyine (çok kolay veya çok zor oluşuna) ve şans faktörüne atfetmemesidir.

Görüşmelerde öğrencilerin genellikle kendi tecrübelerinden hareketle yargıda bulundukları, sosyal çevrelerinden (öğretmen, akran, aile vb.) değerlendirme ve geri bildirim aldıklarına yönelik ifadeler kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum sözlü geri bildirimler ile yapılacak müdahale açısından olumlu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerden sadece ikisi okumada yetenekleri yüzünden başarılı olamayacaklarına yönelik kesin ifadeler kullanmıştır. Ancak bu öğrencilerin de başarılı olmak için bir yol denemedikleri görülmüştür. Deneysel çalışma kapsamında yapılacak strateji öğretiminin bu boşluğu doldurarak öğrencilerin inançlarını değiştirmede kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

Deneysel çalışmanın birinci basamağı olan strateji öğretimi süresince motivasyonel yapılara yönelik müdahale devam etmiştir. Bu süreçte öğrencilerin başarı gösterdikleri her çalışmada, harcadıkları eforun ve kullandıkları stratejilerin etkili olduğuna yönelik geri bildirim verilmiştir. Başarısızlık durumlarında ise yine efora (az çalışmaya), stratejiye (stratejinin etkili bir şekilde kullanılamayışına) ya da şartlar değerlendirilerek mümkün olduğunca değişken ve kontrol edilebilir olan bir faktöre atfedilmesini sağlayacak şekilde geri bildirim verilmiştir.

Bu doğrultuda sürdürülen çalışmalar neticesinde ikinci görüşmelerde öğrencilerin atıflarında önemli düzeyde değişim görülmüştür. Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen D.1.1 başarısını strateji kullanımına (ilk görüşmede başarılı/zekâ), D.1.2 harcadığı efora (ilk görüşmede başarısız/metin), D.1.3 strateji kullanımına (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), D.1.5 harcadığı efora (ilk görüşmede başarısız/metin), D.1.6. strateji kullanımına (ilk görüşmede başarısız/metin), D.1.7 efora (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), D.1.9 metne -kolaylığına- (ilk görüşmede başarılı/yetenek) D.1.11 strateji kullanımına (ilk görüşmede kısmen başarılı/yetenek) atfetmiştir. Bu öğrencilerin araştırmacı tarafından sorulan başarılarını neye bağladıkları sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenim dediğim gibi Edison'un hayatını adım adım kutucuklara yazdım. sıralı/kronolojik yapı stratejisini (metin yapılarının analizi) kullandım." (D.1.1)

"Öğretmenim artık çok çalışıyorum. Her hafta kitaplıktan kitap alıyorum." (D.1.2)

"Anlamadığım yerlerde durdum, sonra oraları tekrar okudum. Öyle olunca her yerini anladım." (D.1.3)

"Öğretmenim yavaş yavaş dikkatli bir şekilde okudum, hem de iki kere okudum." (D.1.5)

"Öğretmenim stratejileri kullandım. Hem not aldım hem durup anladım mı diye düşündüm. Bence ondan başarılı oldum." (D.1.6)

"Öğretmenim dediğim gibi ön bilgiler çantasını kullandım. Bence ondan başarılı oldum. Çünkü oraya her şeyi yazdım okurken." (D.1.11)

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen D.1.10 tam anlamıyla başarılı olamamasının sebebini *"hızlı okumaya çalışmasına"* atfetmiştir. Öğrenci kendi kontrolü altında olan, içsel ve değişken bir sebebe atıfta bulunmuştur. D.1.12 ise *"okurken sıkıldığı için"* tam anlamıyla başarılı olamadığını dile getirmiştir. Öğrencinin bu ifadesi üzerine sıkılmasının sebebi hakkında daha detaylı bilgi almak için ek sorular sorulmuştur. Görüşmede aşağıda görüldüğü üzere öğrencinin metni sıkıcı bulduğu öğrenilmiş ve atfın dışsal, durağan ve kontrol edilemez olduğu belirlenmiştir.

"*Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?*

D.1.12: Öğretmenim okurken çok sıkıldım. Okuyasım gelmedi.

Araştırmacı: O yazı mı sıkıcı geldi, yoksa canın hiçbir şey okumak mı istemedi?

D.1.12: Öğretmenim ben tiyatro okumayı sevmiyorum. Çok karışık geliyor bana.

Araştırmacı: Anladım D.1.12."

Öğrencinin okuma eyleminin kendisini değil metni sıkıcı bulduğu ve bunun motivasyonuna daha az zarar vereceği görülmektedir. Öğrenci okumaktan sıkılmış olsaydı öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi açısından daha ciddi bir sorun oluşturacaktı. Ayrıca öğrencinin belirttiği durumun atıflara yönelik müdahale dışında, belirli bir edebi türe yönelik ilgileri ile alakalı olduğu, öğrencilerin metin türü ve konularına yönelik ilgilerindeki değişime paralel olarak bu durumun ortadan kalkabileceği ve genel olarak okumaya yönelik motivasyonunun bundan etkilenmeyeceği görülmektedir.

İkinci görüşmelerde kendilerini başarısız bulan D.1.4 ve D.1.8, daha önce de aynı şekilde değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu öğrencilerin ikisi de ilk görüşmede başarısızlıklarını

okuma konusunda iyi olmamalarına, yani yeteneklerine atfetmiştir. İkinci görüşmede de aynı şekilde kendilerinin başarısız olduğunu düşünen bu öğrencilerden D.1.4 başarısız olmasını çalışmalar sırasında hasta olmasına atfetmiştir. Görüşme sırasında da rahatsız olduğu belli olan bu öğrencinin içsel, kontrol edilemeyen ve değişken olan bu sebep dolayısıyla benlik algısında veya öz düzenlemeye dayalı okuma gelişiminde bir problem olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. D.1.8'in ise yapılan müdahaleye rağmen başarısızlığın sebebi olarak yeteneğini görmeye devam ettiği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamındaki ikinci görüşmelerden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde D.1.8 dışındaki diğer öğrencilerin yapılan müdahaleden olumlu yönde etkilendiği, bu öğrencilerin motivasyonlarını yükseltecek veya en azından düşürmeyecek kaynaklara atıfta bulunduğu belirlenmiştir. Başarısızlık durumunda yeteneğe yapılan atıflar motivasyonu en çok düşüren atıf türü olduğu için çalışmanın ikinci safhasında D.1.8'e atıflara yönelik daha sık bildirim verilmesine karar verilmiştir.

Deneysel işlemin son haftalarında yapılan üçüncü görüşmede öğrencilerin tamamı yapılan müdahaleden olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. D.1.6 dışındaki bütün öğrenciler başarılarını kontrol edebilecekleri, durağan olmayan ve içsel kaynaklı sebeplere atfetmişlerdir. D.1.6 ise kendisi ile görüşülen haftada deneysel çalışma kapsamında öz düzenlemeye dayalı okumayı desteklemek için kullanılan karmaşık görevler gereği "sınıfça seçilen ve ders kitabında olmayan bir metin üzerinde çalıştığını ve bu metnin zannettiğinden daha zor olduğunu, bunu çalışırken fark ettiğini" dile getirmiştir.

Diğer öğrencilerin başarıları ile ilgili atıfları şu şekildedir: D.1.1 strateji, D.1.2 strateji, D.1.3 efor, D.1.4 strateji, D.1.5 efor, D.1.7 efor, D.1.8 efor, D.1.9 strateji, D.1.10 strateji, D.1.11 strateji, D.1.12 strateji.

Sonuç olarak, deneysel çalışma süresince yapılan müdahale sonrasında öğrencilerin hedef yönelimlerinde belirgin bir değişimin yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilere verilen geri bildirimler beklenildiği gibi öğrencilerin tamamında hedeflenen değişimin gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Son yapılan görüşmelerde öğrencilerin başarılarını motivasyonlarını artıracak sebeplere, başarısızlık durumlarını ise motivasyonlarını zayıflatmayacak sebeplere atfettikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlar atıfların öz düzenlemeye dayalı okumanın gelişimine uygun olduğunu göstermektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimi içerisinde müdahalede bulunulan bir diğer motivasyon yapısı "öz yeterlilik algıları"dır. Öz yeterlilik algılarının ölçülmesinde diğer

yapılarda olduğu gibi görüşme öncesindeki çalışmanın referans alınması sağlanmıştır. Böylece hem öğrencilerin kalibrasyon problemi yaşamasını önlemeye yönelik tedbir alınmış hem de mümkün olduğunca doğru sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilerin müdahale öncesindeki, deneysel çalışmanın birinci basamağı olan strateji öğretiminden sonraki ve deneysel çalışmanın son dönemlerindeki öz yeterlilik algı düzeyleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
D.1.1	Y	Y	Y
D.1.2	D	Y	Y
D.1.3	O	Y	Y
D.1.4	D	O	Y
D.1.5	D	Y	Y
D.1.6	O	Y	Y
D.1.7	D	Y	Y
D.1.8	D	D	Y
D.1.9	Y	Y	Y
D.1.10	O	O	Y
D.1.11	D	O	O
D.1.12	D	Y	Y

D=Düşük Öz Yeterlilik, O= Orta Düzeyde Öz Yeterlilik, Y=Yüksek Öz Yeterlilik

Deneysel çalışma öncesinde yapılan ilk görüşmede öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin büyük oranda yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bunda son çalışmadaki performanslarına gönderme yapılmasının da etkisi olduğu açıktır. Ancak öz düzenlemeye dayalı okumada olduğu gibi öz yeterlilik algılarında da durumsallık söz konusudur. Her ne kadar öğrenciler kendilerine sorulduğunda genel olarak okumaya karşı yüksek bir öz yeterlilik algısı beyanında bulunsa da, bu durum algı düzeylerinin farklı koşullar altında değişmeyeceği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin her yeni tecrübesi ile birlikte öz yeterlilik algıları da yeniden şekillenir. Ayrıca öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin atıfları arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Öğrenci başarısız olmasına rağmen eğer başarısızlığını yeteneği dışında, örneğin ortamdaki dikkat dağıtıcı gürültü gibi geçici değişkenlere atfetmişse yüksek öz yeterlilik beyanında bulunabilir. Bundan dolayı öğrencilerin durumsal olan öz düzenleme kapasitesi hakkında kestirimde bulunabilmek için doğrudan o çalışmadaki koşullar (metin, görev, zaman vb.) altında öz yeterlilik algı düzeylerinin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Yukarıdaki sebeplerle ölçümler son çalışma referans alınarak yapılmıştır.

İlk görüşmelerde iki öğrenci D.1.1 ve D.1.9 benzer çalışmalarda başarılı olacaklarına yönelik inançlarını net bir şekilde dile getirmiş ve yüksek öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.1: Nasıl yani aynı yazı mı?

Araştırmacı: Yok aynı yazı değil; ama ona çok benzeyen, aynı seviyedeki bir yazı.

D.1.1: Evet öğretmenim, yapabilirim."

...

"Araştırmacı: Peki D.1.9 bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.9: Tabi ki öğretmenim. Daha zorlarını bile yaparım."

Birinci deney grubundaki öğrencilerden üçü (D.1.3, D.1.6 ve D.1.10) orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır.

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.3: Bilemiyorum öğretmenim bu kadar uzun olmasa başarılı olurum ama bilmiyorum?

Araştırmacı: Metin aşağı yukarı aynı olacak, uzunluğu da zorluğu da.

D.1.3: Yani bilmiyorum öğretmenim yapabilirim, herhâlde."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.6: Bilmiyorum öğretmenim. Aslında ben başarılı olabilirim, ama bazen böyle çok zor metinler olunca zorlanıyorum."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.10: Öğretmenim bazen anlıyorum yazıları, bazen anlamıyorum. Bunun aynısı olursa başarılı olurum galiba."

Son olarak ilk görüşmelerde öğrencilerden yedisi ise net bir şekilde başarılı olamayacaklarına inandıklarını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin düşük öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.11: Yok öğretmenim?

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.9: Hayır öğretmenim. Yapamam çünkü anlamıyorum bu kadar zor olunca."

Birinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan ikinci görüşmelerde sekiz öğrencinin yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler bir sonraki çalışmada bitirdikleri okuma çalışmasına benzer bir görevle karşılaşırlarsa başarılı olup olamayacaklarına yönelik sorulara net bir şekilde olumlu cevap vermiştir. Öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.1.1: Tabi öğretmenim, başarılı olabilirim.

...

D.1.2: Evet öğretmenim.

...

D.1.3: Evet öğretmenim.

..

D.1.4: Evet öğretmenim, başarılı olabilirim.

...

D.1.6: Bunun gibi bir metin olursa başarılı olurum öğretmenim.

...

D.1.7: Evet öğretmenim.

...

D.1.9: Evet öğretmenim, daha zor yazıları da okuyup özetleyebilirim.

...

D.1.12: Evet öğretmenim."

İkinci görüşmede yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenen öğrencilerden ikisinin (D.1.1. ve D.1.9) ilk görüşmede de aynı şekilde yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerden D.1.3 ve D.1.6 ise ilk görüşmede orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin algı düzeylerinde yapılan müdahale sonrasında gelişme tespit edilmiştir. Asıl önemli gelişmenin D.1.2, D.1.5, D.1.7 ve D.1.12'de görüldüğü belirlenmiştir. Bu öğrenciler ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanırken, ikinci görüşmede yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Aralarında dikkat çeken D.1.12'nin durumu olmuştur. Öğrenci metnin türünden dolayı sıkıldığını ve bundan dolayı tam anlamıyla çalışmasını başarıyla tamamlayamadığını belirtmiş olmasına karşın benzer bir görevi başarıyla tamamlayabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencinin çalışmasını tam anlamıyla başarıyla tamamlayamamasını kendi yeteneğine değil de metin türüne bağlamasının etkisi olabileceği düşünülmüştür.

İkinci görüşmede üç öğrenci orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır. Bu öğrencilerden D.1.4 ve D.1.11 ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenen öğrencilerdendir. İki ölçüm arasında geçen zamanda bu öğrencilerin gelişme gösterdiği görülmektedir. Üçüncü öğrenci D.1.10 ise her iki ölçümde de orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerden D.1.8 ise yapılan müdahaleye rağmen her iki görüşmede de düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Bu öğrencinin başarı durumu ve atıfları incelendiğinde, aynı sorunun bu alanlarda da devam ettiği gözlenmiştir. Deneysel çalışmanın ikinci bölümünde D.1.8'e atıflara yönelik verilecek geri bildirimlerde öz yeterlilik algılarının da dikkate alınmasına, ayrıca verilecek görevlerde D.1.8'e göre uyarlamalar yapılmasına karar verilmiştir.

Deneysel çalışmanın son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde D.1.11 dışındaki bütün öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. D.1.11'in ise ilk görüşmede düşük, ikinci ve üçüncü görüşmede orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmede öğrenci son okuma çalışmasında başarılı olmakla beraber metni anlamakta zorlandığını dile getirmiştir. Benzer bir görevde kesin olarak başarılı olamayabileceğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; deneysel çalışmanın birinci basamadığında stratejilerin öğretilmesi, bu stratejilerin öğrencilerin başarıyı tecrübe etmelerine yardımcı olması, öğrenciler başarılı olduklarında verilen geri bildirimler ve sınırlı sayıda da olsa başarı durumunda başvurulan yeteneğe yönelik geri bildirimler öğrencilerin öz yeterlilik algılarında hedeflenen değişimin gerçekleşmesini sağlamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı "ilgiler"dir. Daha önce de belirtildiği üzere ilgiler ile ilgili veriler toplanırken daha doğru bilgiler elde etmek için okul dışındaki okumalara odaklanılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeyleriyle alakalı analizlerin sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan ilk görüşmede, D.1.9 dışındaki öğrencilerin hiçbirinin okumaya yönelik kişisel bir ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Okumaya karşı kişisel ilgiye sahip olan öğrenciler zevk aldıkları, sevdikleri için okuyan öğrencilerdir. Birinci deney grubunda bu niteliğe sahip yegâne öğrencinin D.1.9 olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme şu şekildedir:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.9: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.9: Akıllı Pireler öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.9: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.9: Hikâye okumayı sevdiğim için.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

D.1.9: Evet öğretmenim kitap okumayı seviyorum."

Tablo 4.6 Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
D.1.1	x							x						x	
D.1.2	x						x					x			
D.1.3	x						x						x		
D.1.4	x						x						x		
D.1.5	x							x					x		
D.1.6	x						x						x		
D.1.7	x						x						x		
D.1.8	x					x						x			
D.1.9					x					x					x
D.1.10	x						x						x		
D.1.11	x						x					x			
D.1.12	x							x					x		

Diğer öğrenciler ile yapılan görüşmelerde bazıları okul dışında kitap okumadığını; bazıları elinde bir kitap olduğunu, ancak kitabın sınıfındaki kitaplık görevlisi öğrenci tarafından verildiğini (yani kendisi seçmemiş ve zorunlu olarak herkese dağıtılırken ona da verilmiş) belirtmiştir. Bazı öğrenciler zorunlu olarak aldıkları bu kitabın adını dahi hatırlayamamıştır:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.8: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâye, roman hiçbir şey okumuyor musun?

D.1.8: Bazen okuyorum, ama şimdi daha kitap almadım kitaplıktan.

Araştırmacı: Okul açılalı epey oldu, okumayı sevmiyor musun yoksa?

D.1.8: Sevmiyorum öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.12: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.12: İlk Namaz (Ömer Seyfettin) *öğretmenim.*

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.12: ... (kitaplıktan sorumlu öğrenci) kitap dağıtırken verdi.

Araştırmacı: Peki okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

D.1.12: Yok öğretmenim sevmiyorum, ama okuyorum."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.5: Evet, öğretmenim var, ... (kitaplıktan sorumlu öğrenci) verdi. Ama daha başlamadım okumaya

Araştırmacı: Adı ne okuyacağın kitabın?

D.1.5: Hatırlamıyorum öğretmenim, kapağı beyazdı ama adını hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı?

D.1.5: Yok öğretmenim ... (kitaplıktan sorumlu öğrenci) verdi.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

D.1.5: Okurken çok sıkılıyorum, ama bitirince mutlu oluyorum."

Yapılan görüşmelerde D.1.9 dışındaki öğrencilerin okumaya yönelik bir ilgisinin olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan okumaya yönelik ilgisi olmasa da belirli bir konuya ilgi duyduğu yahut kitaplardaki herhangi bir özellikten (konusu, yazarı, resimleri vb.) dolayı da olsa okumaya çalışan öğrenci de çıkmamıştır.

Öğrencilerin ilgileri ile ilgili bu ilk değerlendirmeden sonra, deneysel çalışmanın ilk haftasında öğrencilerin ilgi duydukları konu alanları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin genel olarak taşıtlara (özellikle traktörlere), hayvanlara, bilgisayara ve uzaya yönelik ilgilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Strateji öğretiminin ikinci haftasında bu konuları da kapsayacak şekilde çoğunluğu kaliteli resimlerle desteklenmiş metinlerin yer aldığı TÜBİTAK tarafından yayınlanmış ve 42 kitap deney gruplarının bulunduğu okulun Türkçe sınıfına konmuştur. Kitaplar temin edilirken öğrencilerin ilgi duyduklarını belirtmedikleri, ancak ilerleyen safhalarda öğrencilerde durumsal ilgi oluşturmak amacıyla kullanılabilecek konulardaki (örneğin tarih, insan vücudu vb.) kitaplardan da alınmıştır. Ayrıca öğrencilere seçenek sunabilmek için imkânlar ölçüsünde aynı konu alanından birden fazla kitap alınmıştır. Bu kitaplar hem deneysel çalışmanın ilk bölümü olan strateji eğitiminde hem ikinci bölümü olan karmaşık görevlerin tasarlanması ve uygulanmasında hem de okul dışı okumalarda kullanılmıştır.

Öğrencilerin mevcut ilgilerini kullanmak için sınıfta kullanılacak metinlerde özel bir maksat olmadığı müddetçe öğrencilere seçme şansı verilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler strateji eğitimi sırasında kullanacakları metinleri sunulan seçenekler arasından seçmiştir. Ayrıca ders kitabındaki metinler için de her temanın başlangıcında oylama yapılmış ve metinlerin sıralamasını öğrenciler belirlemiştir. Bir başka ifade ile ders kitabındaki metinler kitaptaki değil, öğrencilerin belirledikleri sırayla işlenmiştir Buna ek olarak öğrencilerin ortaklaşa belirledikleri bir metin olması hâlinde (işlenen tema ile ilişkili olmak kaydıyla) ders kitabındaki bir metnin yerine belirlenen metin kullanılmıştır. "Bilim ve Teknoloji" temasında bir metin (ders kitabında yer alan serbest okuma metni), "Kişisel Gelişim" temasında bir metin (ders kitabında yer alan serbest okuma metni), "Doğa ve

Evren" temasında bir metin (sınıftaki kitaplıkta bulunan bir kitaptan alınan metin) bu şekilde kullanılmıştır.

Bu doğrultuda sürdürülen uygulamalar sonrasında okumaya karşı ilgi duymayan öğrencilerin tamamına yakınında durumsal ilgiler oluşmuştur. Yapılan ikinci görüşmelerde öğrencilerden D.1.8 (ilgi yok) ve D.1.9'un (iyi gelişmiş kişisel ilgi) durumlarında bir değişme olmadığı; yedi öğrencide "tetiklenmiş durumsal ilgi" geliştiği, üç öğrencinin ilgi düzeyinin sürdürülen durumsal ilgiye ulaştığı belirlenmiştir.

Durumu değişmeyen öğrencilerden D.1.8 yapılan görüşmede ilk görüşmede olduğu gibi okumayı sevmediğini belirtmiş ve okurken sıkıldığına vurgu yapmıştır. D.1.9 ise ilk görüşmede olduğu gibi okumayı sevdiğini, okurken mutlu olduğunu dile getirmiştir.

Tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrenciler okumakta oldukları kitabı çeşitli özelliklerinden (içeriği, resimleri vb.) hareketle tercih ettiklerini dile getirmiştir. İlgili literatürde metinlerin içeriğinden hareketle oluşan ilginin tetiklenmiş durumsal ilgi olduğu ve bu tür ilgilerin gelişim sürecinin ilk basamağını oluşturduğu belirtilmektedir (Hidi ve Renninger, 2006). D.1.7 ve D.1.2 ile yapılan görüşmeler örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.7: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.7: Otomobiller.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.7: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.7: Arabaları sevdiğim için öğretmenim.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı? Okurken mutlu oluyor musun?

D.1.7: Aslında seviyorum ama eski kitaplarımız güzel değildi. Sıkılıyordum okurken. Bu öyle değil, daha sıkılmadım."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.2: Kutuplarda Yaşam.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.2: Ben seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.2: Önceden televizyonda görmüştüm kutup ayılarını. Merak ettim aldım.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı, okurken mutlu oluyor musun?

D.1.2: Öğretmenim o resimsiz, uzun yazılı kitapları okumayı sevmiyorum. Bunlar güzel ama."

"Sürdürülen durumsal ilgi"ye sahip öğrenciler, tetiklenmiş durumsal ilgiyi koruyan öğrencilerdir. Yani öğrenci içeriğinden hareketle bir kitabı seçmiş, daha sonra benzer bir kitabı yine aynı özelliğe sahip olduğu için okumayı tercih etmişse ilk kitapta tetiklenmiş olan ilginin sürdürülmesi söz konusu olmaktadır. Her iki durumda da okuma eylemi içten gelen bir istekle ve sırf okumanın kendisinden alınan zevk için değil, ikincil dış değişkenlerin etkisi veya dışarıdan verilen teşvik ile gerçekleştirilmektedir. Görüşülen öğrencilerden üçü sürdürülen durumsal ilgiye sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır. Aşağıda D.1.5 ile yapılan görüşme örnek olarak verilmiştir. D.1.5 özellikle seçilmiştir; çünkü bu öğrenci bir önceki görüşmede kendisine kitaplık görevlisi olan arkadaşı tarafından verilen kitabın adını dahi hatırlayamamış, rengini hatırladığını belirtmiştir. İkinci görüşmede ise iki kitaptan bahsetmiş ve ikisini de görselleri için okuduğunu dile getirmiştir. Bu öğrenci, farklı ilgileri ve özellikleri olan öğrencilerin var olan ilgilerini kullanarak ilgileri geliştirmenin iyi bir örneğidir.

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.5: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.5: Hayvanlar Dünyası.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.5: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.5: Öğretmenim önce Kutuplarda Yaşam'ı okumuştum. Bunun içinde de ondaki gibi hayvan resimleri olduğunu gördüm, aldım kitaplıktan.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı, okurken mutlu oluyor musun?

D.1.5: Öğretmenim eski kitaplarımızı okumayı sevmiyorum. Ama yeni kitaplarımız güzel, resimleri güzel, sayfaları güzel."

İkinci görüşmeden elde edilen sonuçlar, beklenildiği gibi, öğrencilerin farklı ilgilerinin onları okumaya yönlendirme konusunda kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak diğer öğrencilerde görülen ilerlemenin D.1.8'de görülmemesi ve bu öğrencinin diğer motivasyon yapılarında da sorun olması, ilgilerinin yeniden ve detaylı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Öğrencinin özellikle traktör kullanmaya (Arkadaşlarıyla sık sık bu konuda sohbet etmekteydi.) ve köpeklere (Ders araları dâhil boş bulduğu her zaman diliminde sınıftaki bilgisayarı kullanarak köpekler ve köpek dövüşleri ile ilgili videolar izlemekteydi.) meraklı olduğu belirlenmiştir. Başlangıç noktası olarak bu iki konu başlığı belirlenmiş ve deneysel çalışmanın ikinci bölümünün ilk ayında hem ders içinde hem ders dışında öğrenciyle bu konularda sohbet edilmiş ve bu konulara ilişkin ilgisini çekebilecek metinler kendisiyle paylaşılmıştır. Ayrıca ders dışı çalışmalarda bu konularla ilgili metinler okuması sağlanmıştır. Özellikle bu metinler üzerinde çalışırken hem öz yeterlilik algılarını hem de atıflarını değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik geribildirimler verilmiştir. Öğrenci ilerleme kaydettikçe farklı hayvanlar ve araçlarla ilgili sınıf kitaplığındaki kitaplar ona tanıtılmıştır.

Üçüncü görüşmelerde birinci deney grubundaki öğrencilerden, aralarında D.1.8'in de bulunduğu üç öğrencinin tetiklenmiş durumsal ilgiye, yedi öğrencinin sürdürülen durumsal ilgiye, D.1.1'in gelişmekte olan kişisel ilgiye ve daha önceki görüşmelerde olduğu gibi D.1.9'un iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olan öğrenciler daha önce belirli özellikten hareketle seçtikleri bir kitapla ilişkilendirerek okuma yapmadıkları belirlenen öğrencilerdir. Bir başka ifade ile bu öğrencilerin görüşme sırasında okumak üzere seçtikleri kitaplar daha önceden okumuş oldukları kitaplarla ilişkilendirmedikleri, yeni dikkatlerini çeken bir unsurdan hareketle seçtikleri kitaplardır. Aşağıda bu öğrencilerden D.1.11 ile yapılan görüşme örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.11: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.11: Denizler ve Okyanuslar.

Araştırmacı: Çok güzel, kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.11: Ben seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.11: Öğretmenim bilmem, kitaplıktaki kitaplara bakarken bu dikkatimi çekti aldım. Değişik geldi, bakayım diye aldım .

Araştırmacı: Nasıl, beğendin mi? Okurken zevk alıyor musun?

D.1.11: Beğendim öğretmenim, evet."

Son görüşmelerde sürdürülen durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrencilerin belirli bir özelliğinden dolayı alıp okudukları bir kitapla ilişkilendirdikleri bir başka kitabı okudukları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden D.1.7 ile yapılan görüşme örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.7: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.7: Havada Karada Suda

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.7: Ben seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.7: Öğretmenim daha önce arabalarla ilgili kitabı okumuştum, bunda da arabalar var, uçaklar falan var. Onun için aldım.

Gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğu belirlenen D.1.1 ise görüşmede belirli bir özelliğe sahip kitapların hoşuna gitmeye başladığını ve onları okumayı sevdiğini dile getirmiştir. D.1.1 ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.1.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.1.1: Piramitleri Kim Yaptı?

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.1.1: Ben seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.1.1: Öğretmenim bu tür kitaplar hoşuma gitmeye başladı. Onun için aldım."

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgilerinin belirli bir düzeye kadar geliştirildiğini, ancak bütün öğrencilerde istenen seviyeye ulaşıldığını söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin eskiden gelen okuma ilgi ve alışkanlıklarının olmaması, sınıftaki uygulamalar dışında özellikle ailede okuma alışkanlığını teşvik edici bir gayret bulunmaması öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin kişisel ilgi düzeyine çıkmasını engelleyen faktörler arasındadır. Diğer taraftan yapılan uygulamalarla farklı sebeplerle de olsa öğrencilerin kitap okur hâle gelmesi, okumaya karşı hiç ilgi duymayan on bir öğrenciden üçünün tetiklenmiş durumsal ilgi, yedisinin sürdürülen durumsal ilgi ve birinin gelişmekte olan kişisel ilgi düzeyine ulaşması çalışmanın etkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmüştür.

4.1.3 Birinci Deney Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bilişsel stratejileri bağımsız olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere farklı veri kaynaklarından istifade edilmiştir. Bunlardan ilki öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerdir. Gözlemlerden elde edilen veriler birincil kaynak olarak kullanılmıştır. Strateji kullanan öğrenciler okumakta oldukları metnin üzerine veya defterlerine, kullandıkları stratejinin mahiyetine göre ya bir işaretleme yaparak (örneğin önemli olduğunu düşündüğü yerlerin altını çizerek; bir resim, şekil, şema veya tablo oluşturarak) ya da küçük notlar alarak bilişsel stratejilerden birini kullandığını gösterecek bir işlem yaparlar. Bunlar bilişsel strateji kullanımının gözlem yoluyla belirlenebilecek ipuçlarıdır. Herhangi bir öğrencinin strateji kullandığına yönelik bir bulgu elde edilmesi hâlinde ikinci veri kaynağı olarak öğrencinin üzerinde çalıştığı materyal (kitap, defter vb.) incelenmiştir. Bazı durumlarda aynı uygulamayı içeren stratejilerden hangisinin kullanılmış olduğu konusunda tereddütler yaşanabilmektedir. Bu gibi durumlarla

karşılaşıldığında, öğrenciden daha detaylı bilgi almak için yapılandırılmamış görüşmelere başvurulmuştur.

Eğer gözlemlerde öğrencinin strateji kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılmamışsa, geriye dönük olarak okuma sürecini anlaßttığı sırada strateji kullandığını gösteren bir ifade kullanıp kullanmadığına bakılmıştır. Bu anlatımlarda öğrenciler -her ne kadar işaretleme veya not alma strateji kullanımı açısından önemli görülse de- görsel olarak fark edilmeyen bir strateji kullanmışlarsa buna değinebilmektedir. Örneğin öğrenci başlık veya görselden hareketle ön bilgilerini harekete geçirmiş, durup düşünmüş ve bu işlemi kâğıda aktarmadan yapmış olabilir veya okuduğu hikâyenin bir noktasına geldiğinde ilerde olacaklara yönelik zihninden bir şeyler geçmiş, sonuca yönelik bir beklenti içine girmiş yahut bir tahminde bulunmuş olabilir. Zira iyi okuyucuların bu tür işlemleri zihinlerinden yapması da mümkündür. Son olarak motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde sorulan sorulardan hareketle öğrencilerin akıllarına, yaptıkları zihinsel bir işlemin gelebileceği düşünülerek motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler taranmıştır. Nitekim bu ihtimal düşünülerek atıflarla ilgili görüşmeler sırasında başarılı olduğunu düşünen öğrencilere "okuma sırasında özel bir şey yapıp yapmadıkları" özellikle tekrar sorulmuştur.

Stratejilerin bağımsız olarak yani öğretmen veya bir başkasının etkisi olmaksızın kullanılma durumları ile ilgili bilgi toplandığı için öğretmenin müdahalesi ile yapılan işlemler bağımsız strateji kullanımı kabul edilmemiştir. Örneğin öğretmen "Metnin görsellerini inceleyin ve bunlardan hareketle metnin içeriği ile ilgili tahminde bulunun." şeklindeki bir yönerge ile bütün öğrencilere bir görev vermişse bu uygulama stratejinin bağımsız kullanımı kabul edilmemiştir. Buna ek olarak deney gruplarında deneysel işlem öncesinde, kontrol gruplarında ise bütün veri toplama çalışmaları sırasında, öğrencilerin ders kitabındaki bazı etkinlikler gereği yaptığı çalışmalar strateji kullanımı olarak kabul edilmemiştir.

Birinci deney grubundaki öğrencilerin bağımsız bilişsel strateji kullanımına yönelik bulgular Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Deneysel işlem öncesinde yapılan gözlemler sırasında birinci deney grubundaki öğrencilerden hiçbirinin okumakta oldukları metin üzerinde bir işaretleme veya çizim yapmadığı yahut herhangi bir yere not almadığı görülmüştür. Geriye dönük okuma çalışmalarının anlatımı sırasında da herhangi bir öğrenci strateji kullandığını gösteren bir bilgi vermemiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında da öğrenciler strateji kullandıklarını gösteren bir ifadeye yer vermemiştir. Bu üç kaynaktan alınan

verilerden hareketle deneysel işlem öncesindeki okuma çalışmalarında birinci deney grubundaki öğrencilerin herhangi bir strateji kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.7. Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		**İkinci Ölçüm**		**Üçüncü Ölçüm**	
	Kullandı	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
D.1.1		x	x		x	
D.1.2		x	x		x	
D.1.3		x	x		x	
D.1.4		x		x	x	
D.1.5		x	x		x	
D.1.6		x	x		x	
D.1.7		x	x		x	
D.1.8		x	x		x	
D.1.9		x	x		x	
D.1.10		x		x	x	
D.1.11		x	x		x	
D.1.12		x		x	x	

Deneysel işlemin birinci basamağı olan strateji öğretimi tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde yöntem bölümünde de izah edildiği üzere her hafta sadece iki öğrenciye odaklanılmış, sadece bu öğrenciler gözlemlenmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla gözlem ve görüşmenin yapıldığı hafta sınıfta hangi metin üzerinde çalışılıyorsa o metne yönelik strateji kullanımları hakkında bilgi toplanmıştır. İkinci gözlemlerde ulaşılan sonuçların ilk çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre çok farklı olduğu görülmüştür. Yapılan gözlemlerde üç öğrencinin (D.1.4, D.1.10 ve D.1.12) herhangi bir stratejiyi kullandıklarını gösteren bir çalışma (işaretleme veya not alma) yapmadıkları görülmüştür. Diğer dokuz öğrencinin ise okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir.

D.1.1 ve D.1.2 Edison'un hayatını anlatan metni okurken öğretimi yapılan stratejilerden "metin yapılarının analizi (sıralı/kronolojik metin yapısı) stratejisi"ni kullandıklarını gösteren birer şekil çizmiş ve kendilerince önemli gördükleri bilgileri metindeki sıraya uygun olarak not almışlardır. Çalışmalar bittikten sonra yapılan geriye dönük okuma çalışmasının anlatılması sırasında iki öğrenci de metnin yapısını doğru belirlediklerini gösteren ifadeler kullanmıştır. Motivasyonla ilgili görüşmelerde de D.1.1'in strateji kullanımına atıfta bulunduğu belirlenmiştir.

D.1.3 gözlem ve görüşmelerin yapıldığı hafta işledikleri metinde verilen bilgileri, yine metindeki alt başlıkları kullanarak organize etmiştir. Aslında metnin türü Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda fantastik hikâye olarak adlandırılmaktadır. Fakat gerek anlatım dili

gerekse metnin alt başlıklarla bölümlere ayrılmış olması öğrencinin hikâye yapısını fark etmesini engellemiştir. Buna rağmen öğrenci geleceğin yaşantısındaki unsurları farklı bir şekilde de olsa organize etmiştir. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken D.1.3'ün metnin yapısını tam olarak belirleyemediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci önemli gördüğü yerleri not aldığını ifade ederek gözlem verilerini doğrulamıştır. Motivasyon yapıları ile ilgili görüşmede de D.1.3 strateji kullanımına atıfta bulunarak gözlemden elde edilen bilgileri doğrulamıştır. D.1.4 ise gözlemler sırasında strateji kullandığını gösterecek herhangi bir çalışma yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de bir strateji kullandığını gösteren beyanı olmamıştır. Son olarak motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde de hasta olduğu için hiçbir şey yapamadığını dile getirmiştir.

D.1.5'in metni okurken bazı cümlelerin altını çizdiği görülmüştür. Bir strateji kullandığı belli olmakla beraber, hangi amaçla çizdiği konusunda bir fikir sahibi olunamamıştır. Zira öğrenci çizdiği yerleri daha sonra bir yere not almamıştır. Bunun üzerine D.1.5'e cümlelerin altını anlamadığı için mi, yoksa önemli olduğunu düşündüğü için mi çizdiği sorulmuştur. Çünkü birinci durumda yani anlamadığı için çizmesi hâlinde üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı; ikinci durumda bilişsel stratejilerden "bilgileri organize etme stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılacaktır. D.1.5 altını çizdiği yerlerin önemli olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bunun üzerine yaptığı işlem bilişsel strateji kullanımı olarak kayıt altına alınmıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de aynı bilgiyi doğrulamıştır. Hatta daha sonra altını çizdiği yerleri bir kez daha tekrar okuduğunu ifade etmiş ve motivasyonla ilgili görüşmelerde başarısını tekrar tekrar okuyarak harcadığı efora atfetmiştir. D.1.6'nın ise çalışma sırasında küçük notlar aldığı görülmüştür. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de bilgileri organize ettiğini ifade etmiştir. Motivasyon görüşmelerinde de başarılı olma sebebi olarak bu çalışmasına atıfta bulunmuştur.

D.1.7 ve D.1.8'in gözlemlerin yapıldığı derste strateji kullandıkları belirlenmiştir. Her iki öğrenci de metin yapılarının analizi (tahkiyeli metin) stratejisini kullanmıştır. D.1.7'nin metni okurken hikâye haritasının içine tahkiyeli metinlerde bulunan unsurları not aldığı gözlenmiştir. Okuma sürecini anlatırken de aynı şekilde metnin yapısını belirlediğini ve bilgileri organize ettiğini ifade etmiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında başarısını strateji kullanımına atfetmiştir. D.1.8'in durumu ise diğer öğrencilerden farklıdır. D.1.8 diğer öğrencilere nazaran daha yavaş okuyan bir öğrencidir. Strateji öğretim sürecinden hareketle onun da metnin yapısını belirlediği ve hikâyenin unsurlarını hikâye haritasına yerleştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Ancak diğer arkadaşları

ile aynı sürede okumayı bitirememiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken öğrencinin metnin yapısını doğru belirlediği ve en az diğer arkadaşları kadar gayret gösterdiği görülmüştür. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmede de gösterdiği gayrete rağmen kendini başarısız bulduğu için stratejiye yönelik bir atıfta bulunmamıştır.

D.1.9 ve D.1.10'un gözlemler sırasında strateji kullandıkları belirlenmiştir. D.1.9 okurken notlar almıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de sadece not aldığını belirtmiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmede ise strateji kullanımına atıfta bulunmamıştır. D.1.10 ise okuma süresi içinde -ki çok kısa bir süre içinde bitirdiğini dile getirmiştir- herhangi bir işaretleme yapmamış veya not almamıştır. Okuma sürecini anlatırken de strateji kullandığına yönelik bilgi vermemiştir. Motivasyon görüşmeleri sırasında ise zaten kısa olan metni en hızlı bitiren öğrenci olmak için hızlı okumaya çalıştığını dile getirmiş, yani strateji kullanmadığına yönelik bulguları doğrulamıştır.

D.1.11 okuma çalışmaları sırasında ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanmıştır. Okuma sürecini anlatırken de bu bulguyu doğrulamıştır. Nitekim motivasyon yapıları ile ilgili görüşmelerde de başarısını strateji kullanımına atfetmiş ve "Ön bilgiler sırt çantasını kullandım." diyerek strateji kullanımını doğrulamıştır. Diğer taraftan D.1.12'nin okuma sırasında isteksiz davrandığı metne odaklanmak yerine çevresiyle ilgilendiği gözlenmiş; herhangi bir strateji kullandığını gösteren bir çalışması da olmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de metni tam olarak okumadığı ve herhangi bir strateji kullanmadığı görülmüştür. Son olarak motivasyon görüşmelerinde tiyatro metinlerini okumayı sevmediğini, sıkıldığını ifade ederek strateji kullanmadığı yönündeki bulguları doğrulamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde deneysel işlemin birinci basamağı sonrasında yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı açısından olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de aynı yol izlenerek öğrencilerin strateji kullanımları değerlendirilmiştir. Birinci deney grubundaki öğrencilerden sekizinin (D.1.1, D.1.2, D.1.4, D.1.7, D.1.8, D.1.9, D.1.10 ve D.1.11) gözlemlendikleri çalışmalar sırasında not almak suretiyle strateji kullandıkları görülmüştür. Bu öğrenciler geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken gözlem verilerini doğrulamıştır. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da D.1.1, D.1.2, D.1.4, D.1.9, D.1.10 ve D.1.11 başarılı olmalarını strateji kullanımına atfetmişlerdir.

Üç öğrencinin (D.1.5, D.1.6 ve D.1.12) ise not almak yerine önemli gördükleri yerlerin altını çizdikleri tespit edilmiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken bu öğrencilerin bu bilgiyi doğruladıkları görülmüştür. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde de bu üç öğrenciden D.1.12 başarısını strateji kullanmasına atfetmiştir.

Birinci deney grubundaki bir öğrencinin (D.1.3) ise okuma sırasında not almadığı ve metin üzerinde herhangi bir işlem yapmadığı görülmüştür. D.1.3 gözlemler sırasında metin üzerinde bir işlem yapmamakla beraber "Süpermen İstanbul'a Düştü" başlıklı metni okurken zihninden tahminde bulunduğunu yani tahmin etme stratejisini kullandığını geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden yedisinin, üzerinde çalışmakta oldukları karmaşık görevler gereği metni okuyup bitirdikten sonra aldıkları notlardan veya altını çizdikleri bölümlerden hareketle özet çıkardıkları gözlenmiştir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan verilerden hareketle öğrencilerin tamamında istenen değişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde yapılan gözlem ve görüşmelerde diğer gruplarda olduğu gibi birinci deney grubundaki öğrenciler de hiç strateji kullanmamış, deneysel işlemin ilk basamağı olan strateji öğretiminden sonraki gözlem ve görüşmelerde on iki öğrencinin dokuzunun bağımsız olarak -bir başkasının yönlendirmesi olmaksızın- bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir. Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlem ve görüşmelerde ise karmaşık görevlerin etkisi görülmüştür. Gruptaki bütün öğrencilerin okuma sırasında bağımsız olarak en az bir bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle yıl sonu itibariyle öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımının birinci deney grubundaki öğrencilerde gözlendiği ve bu öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabildiği sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışma sırasında öğretimi yapılan stratejilerden biri dışında hepsinin en az bir öğrenci tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Hiçbir öğrencinin bağımsız olarak kullanmadığı strateji ise "soru sorma" stratejisidir.

Deney gruplarında öğretimi yapılan bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejilerdir. Birinci deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullanma durumları ile ilgili bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Çalışma kapsamında deney gruplarında dört farklı üst bilişsel stratejinin öğretimi yapılmış ve bağımsız olarak kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Her bir stratejinin kullanımı ile

ilgili veriler, stratejiye en uygun veri kaynağı veya kaynakları belirlenerek toplanmıştır. Bu bağlamda "anlamanın izlenmesi (üst bilişsel izleme) stratejisi"nin kullanımı hakkında gözlem, görüşme ve doküman analizi ile elde edilen veriler; "hedef belirleme stratejisi" için görüşmelerden elde edilen veriler; "strateji seçimi" için öncelikli olarak bilişsel strateji kullanımıyla ilgili analiz sonuçları ile görüşmelerden elde edilen veriler ve son olarak "değerlendirme stratejisi"nin kullanımı ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Üst bilişsel strateji kullanımıyla ilgili veriler diğer motivasyon ve strateji kullanımı ile ilgili verilerle eş zamanlı olarak deneysel işlem öncesinde, deneysel işlemin ilk basamağından sonra ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerle toplanmıştır.

Tablo 4.8. Birinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.1.1**	**D.1.2**	**D.1.3**	**D.1.4**	**D.1.5**	**D.1.6**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı		x		x		
		Kullanmadı	x		x		x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x		x		x	x
		Kullanmadı		x		x		
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x	x	x		x	x
		Kullanmadı				x		
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x		x	x
		Kullanmadı				x		
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x	x		x	x	x
		Kullanmadı			x			
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x		x	x	x
		Kullanmadı			x			

Tablo 4.8'in devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			D.1.7	**D.1.8**	**D.1.9**	**D.1.10**	**D.1.11**	**D.1.12**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x	x		x	
		Kullanmadı				x		x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x	x	x		x	x
		Kullanmadı				x		
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x		x	
		Kullanmadı				x		x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x	x		x	
		Kullanmadı				x		x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı			x		x	
		Kullanmadı	x	x		x		x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x	x	x	x	
		Kullanmadı						x

Eğitim öğretim yılının başında yapılan gözlem ve görüşmelerde birinci kontrol grubundaki iki öğrencinin anlama süreçlerini izledikleri belirlenmiştir. Öğrenciler çalışırken yapılan gözlemlerde; bu öğrenciler de dâhil olmak üzere herhangi bir öğrenci metin üzerinde metni anlamayla ilgili bir işaretleme (anlamadığı bir kelime veya cümlenin altını çizme gibi) yapmamıştır. Ayrıca geriye dönük olarak okuma sürecini anlattıkları bölümde bu öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrencinin anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bilgi vermediği tespit edilmiştir. Motivasyon yapıları hakkında veri toplanırken, başarısız olduğunu belirten öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci kelime, cümle veya daha büyük metin birimlerinde anlama sorunu yaşadığına yönelik bir ifade kullanmamıştır. Bir başka ifadeyle hiçbir öğrenci okuma sırasında anlayıp anlamadığını izlediğini gösterecek şekilde "Ben okurken şu kelimeyi, cümleyi veya metnin şu bölümünü anlamadım." şeklinde bir ifade kullanmamıştır. Ancak iki öğrenci (D.1.2, D.1.4) okuma sırasında metinde geçen "gemel, habibi ve aynî" gibi yabancı kelimelerin ne anlama geldiğini öğretmene sormuştur. Bu sorulardan hareketle D.1.2 ve D.1.4'ün kelime düzeyinde anlama sorunlarını belirledikleri, yani anlama sürecini izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak gözlemler sırasında öğretmene anlamını bilmedikleri kelimeleri

soran iki öğrencinin anlama sürecini izlediklerine, diğer öğrencilerin ise anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıklarına karar verilmiştir.

"Okuma öncesinde hedef belirleme" çalışma kapsamında öğretilen ve kullanım durumu incelenen ilk üst bilişsel kontrol stratejisidir. Hedef belirleme, hedef yönelimlerinden farklı olarak, özellikle yapılacak olan çalışmada ulaşılması beklenen somut hedeflerin belirlenmesini içermektedir. Geriye dönük olarak okuma sürecinin anlatımı sırasında okumaya başlamadan önce öğrencilerin herhangi bir özel hedef belirlemedikleri tespit edilmiştir.

Birinci deney grubundaki öğrenciler okuma sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için bir "strateji seçimi" de söz konusu olmamıştır. Nitekim görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan "değerlendirme" de yine öğrenciler tarafından kullanılmayan bir stratejidir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbirisi okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bilgi vermemiştir.

Birinci deney grubunda deneysel işlem başladıktan sonra anlamanın izlenmesi stratejisi yani üst bilişsel izleme, diğer bilişsel stratejilerle birlikte doğrudan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Hedef belirleme, değerlendirme ve strateji seçimi ise ilk haftadan itibaren dolaylı öğretim yoluyla (model olarak) öğretilmiştir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde bilişsel strateji kullanmadığı belirlenen üç öğrenci; D.1.4, D.1.10 ve D.1.12'nin üst bilişsel izleme stratejisini de kullanmadığı görülmüştür. Bu üç öğrenci gözlemler sırasında metin üzerinde anlamayı izlediklerine yönelik bir işaretleme yapmamışlardır. Daha sonra geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermemişlerdir.

Diğer dokuz öğrenciden sekizi anlayıp anlamadığını gösterecek şekilde metin üzerinde işaretlemeler yapmıştır. Gözlemlerde öğrencilerden bazılarının anlamadığı kelimelerin altını çizdiği veya yanına soru işareti koyduğu görülmüştür. Öğrencilerin hiçbirisi cümle düzeyinde bir anlama problemi yaşadığına yönelik işaretleme yapmamıştır. Ancak öğretildiği gibi her sayfa bitimine o sayfada anlatılanları anlayıp anlamadıklarını gösteren işaretler koymuşlardır. Öğretim sırasında öğrencilere birkaç paragrafta bir durup anladıklarını birkaç kelime ile sayfanın kenarına yazabilecekleri de öğretilmiştir. Ancak öğrenciler bu yolu da kullanmamıştır. Bu öğrencilerin bazıları geriye dönük okuma

sürecini anlatırken kendiliklerinden anlayıp anlamadıklarını izlediklerini belirtmiş, bazıları ise bu detayı atlamıştır. Bu hususta bilgi vermeyen öğrencilere anlatım bittikten sonra sayfadaki işaretlemelerin ne anlama geldiği sorulmuş ve o zaman işaretlerin anlayıp anlamadıklarını gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci (D.1.2) ise gözlemler sırasında anlayıp anlamadığını gösteren bir işaretleme yapmamış, geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlamayı izlediğine yönelik bilgi vermemiştir. Sonuç olarak gözlem ve görüşmeler sonrasında sekiz öğrencinin üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı geriye kalan dört öğrencinin ise kullanmadığı tespit edilmiştir.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinden "hedef belirleme"yi D.1.4 ve D.1.10'un kullanmadığı belirlenmiştir. Bu öğrenciler geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken belirli bir hedef belirlediklerini gösteren bir ifade kullanmamışlardır. Geriye kalan öğrenciler ise okumaya başlamadan önce hedef belirlediklerini gösteren ifadeler kullanmıştır: *"Öğretmenim Edison'un hayatındaki önemli olayları belirlemek istedim. Bir de tabi yazının hepsini anlamayı hedef seçtim."* (D.1.1), *"Öğretmenim okumadan önce hedef belirliyorduk ya, ben gelecekte nelerin değişeceğini belirlemek istedim, onun içinde başlıklara göre bilgileri not almaya (organize etme) karar verdim."* (D.1.3), "*Öğretmenim yazı hikâye olduğu için yeri zamanı dolduruyorduk ya hikâye haritasında, onu tam olarak doldurmayı hedef seçtim.*" (D.1.7)

Bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olan "bilişsel strateji seçimi"ni birinci deney grubundaki öğrencilerin çoğu kullanmıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken öğrencilerin bazıları hedeflerine veya metne göre strateji seçtiğini, tercih ettiğini, bir stratejiyi kullanmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Örneğin; D.1.1 ve D.1.2 birinin hayatını okudukları için metin yapılarının analizi (sıralı/kronolojik metin) stratejisini seçtiklerini, yukarıdaki ifadesinde de görüldüğü üzere D.1.3 bilgileri organize etmeye karar verdiğini -ki bu da bir seçimi gösterir-, yine D.1.7'nin yukarıdaki ifadesinde görüldüğü üzere tahkiyeli metinlerde hikâye haritası kullanıldığı için onu seçtiğini ifade etmiştir. Bu anlatımlarda "... stratejisini seçtim" gibi formel bir cümle kurulmasına gerek duyulmamış, anlatım sırasında akışı bozmamak için öğrenciye müdahale edilmediğinden özel olarak bu tür bir ifadeye ulaşmak için ek bir soru sorulmamıştır. Ayrıca okuma çalışmaları sırasında bilişsel strateji kullanan öğrencilerin tamamı - öğretmen veya bir başkasının yönlendirmesi olmadığı için- bunu özel olarak belirtmeseler dahi ya metne ya da amaçlarına göre bir strateji seçimi yapmışlar, yani farklı stratejiler arasından belirli birini kullanmışlardır.

Dolayısıyla bu öğrencilerin yani D.1.4, D.1.10 ve D.1.12 dışındaki dokuz öğrencinin strateji seçimi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinin sonuncusu olan "değerlendirme", öğrencilerin dokuzu tarafından kullanılmıştır. Okuma öncesinde hedef belirlemeyen D.1.4 ve D.1.10 ile okuma sırasında sıkıldığı için metnin tamamını okuyup bitirmeyen D.1.12 değerlendirme stratejisini kullanmamışlardır. Diğer öğrenciler hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol ettiklerini gösteren ifadeler kullanmıştır. Örneğin, *"Bitirdikten sonra Edison'un hayatındaki önemli olayları yazıp yazmadığımı kontrol ettim."* (D.1.1), "*Öğretmenim bitirdikten sonra hedefim önemli yerleri not almaktı, her şeyi yazdım mı diye kontrol ettim.*" (D.1.6), "*Okuyup bitirdikten sonra seçtiğim hedeflere ulaşıp ulaşmadığıma baktım, istediğim gibi kutucuklara her şeyi yazmış mıyım diye kontrol ettim. Kişileri, yeri, zamanı olayları... hepsini yazmışım.*" (D.1.7).

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlemlerde öğrencilerin tamamının anlamanın izlenmesi stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Ancak gözlemlerde öğrencilerin yalnızca anlamını bilmedikleri kelimeleri belirledikleri ve sayfa sonlarına anladıklarını gösteren işaretleri koydukları dikkati çekmiştir. Bu iki unsur dışında cümle ve paragraf düzeyinde anlamanın izlendiğine yönelik işaretleme tespit edilememiştir. Bu durumun iki sebebi olabileceği düşünülmüştür. Bunlardan ilki bu işlemlerin öğrenciler tarafından ayrı bir külfet olarak algılanması; ikincisi ise zaten bilişsel stratejiler gereği not alan veya önemli yerlerin altını çizen öğrencilerin metni anladıklarını düşünerek cümle ve paragraf düzeyinde anlama problemi yaşamadıklarına inanmalarıdır.

Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatan öğrencilerin bir bölümü bir önceki görüşmede olduğu gibi kendiliğinden üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını ifade ederken bir kısmı bunu doğrudan dile getirmemiştir. Anlatımları bittikten sonra işaretlerin ne anlama geldiği sorulduğunda bu öğrenciler de izleme amacıyla bu işaretlemeleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinden ilki olan "hedef belirleme"nin son görüşmelerde kullanım oranı düşmüştür. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken öğrencilerin sadece yedisi (D.1.1, D.1.2, D.1.4, D.1.5, D.1.6, D.1.9 ve D.1.11) okuma öncesinde hedef belirlediğini ifade ederken beş öğrenci bu yönde bir bilgi vermemiştir. Düşüşün özellikle son sıralardaki öğrencilerde, yani yıl bitimine yakın son üç haftada görüşülen öğrencilerde görülmesi onlarda tatilin yaklaşması sebebiyle bir dikkat dağınıklığı oluşmuş olabileceğini düşündürmüştür.

İncelenen bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olan bilişsel strateji seçimi daha önce de belirtildiği üzere metne ve amaca en uygun stratejinin seçilmesini içermektedir. Çalışma kapsamında öğretmen yönlendirmesi olmaksızın herhangi bir gerekçeyle bir bilişsel stratejiyi kullanan öğrenciler, doğal olarak diğerlerinin arasından kullanmış oldukları stratejiyi seçmiş sayılmıştır. Buradan hareketle son çalışmalar sırasında bilişsel strateji kullanan bütün öğrencilerin strateji seçimi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Son görüşmelerde gruptaki bütün öğrencilerin bilişsel stratejilerden en az birini seçip kullandığı belirlenmiş ve buna paralel olarak bütün öğrencilerin strateji seçimi yaptığı sonucuna varılmıştır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi değerlendirmedir. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatan öğrencilerden okuma öncesinde özel olarak hedef belirlemeyen öğrencilerden üçü de dâhil olmak üzere on öğrenci yaşadığı süreci değerlendirdiğini gösteren ifadeler kullanmıştır. Sadece iki öğrenci (D.1.3 ve D.1.12) -ki bu öğrenciler aynı zamanda hedef belirleme stratejisini de kullanmayan öğrencilerdir- değerlendirme yaptığına yönelik ifade kullanmamıştır. Hedef belirlemeyen öğrenciler genellikle okuma sonrasında metni anlayıp anlamadıklarını ve kullandıkları stratejinin gerektirdiklerini istedikleri gibi yapıp yapmadıklarını kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler okuma öncesinde özel olarak hedef belirleyecek olsalardı, okumanın doğası gereği, yine aşağı yukarı aynı şeyleri, yani metni tam olarak anlamayı ve kullandıkları stratejinin özelliğine göre ya önemli bilgileri belirlemeyi ya da bunları uygun şekilde organize etmeyi kendilerine hedef seçeceklerdi. Nitekim hedef belirleyen öğrenciler de hemen hemen bu şekilde hedefler belirlemişlerdir. Örneğin D.1.1 “metni anlamak ve özetini çıkarmak” şeklinde hedef belirlemiş, metindeki önemli noktaların altını çizmiş, sonra bunlardan hareketle özetleme stratejisini kullanmıştır. Buradan hareketle okuma öncesinde hedef belirlediğine yönelik bilgi vermeyen öğrencilerin de kabul edilebilir bir değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda birinci deney grubundaki öğrencilerden onunun kendileriyle görüşmelerin yapıldığı haftalardaki çalışmalarda üst bilişsel kontrol stratejilerinden “değerlendirme”yi kullandığı belirlenmiştir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan verilerden hareketle öğrencilerin tamamında üst bilişsel stratejilerin kullanımı konusunda hedeflenen değişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde diğer gruplarda olduğu gibi birinci deney grubundaki öğrencilerin de üst bilişsel stratejileri kullanmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan ölçümde, sekiz öğrencinin üst bilişsel izleme stratejisini, on öğrencinin hedef belirleme stratejisini, dokuz öğrencinin strateji seçimi ve

dokuz öğrencinin de değerlendirme stratejisini kullandığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlem ve görüşmelerde ise gruptaki bütün öğrencilerin üst bilişsel izleme ve bilişsel strateji seçimi stratejilerini, yedi öğrencinin hedef belirleme ve on öğrencinin de değerlendirme stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan üst bilişsel strateji kullanımının birinci deney grubundaki öğrencilerde gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi kapsamında ele alınan ve öğretimi yapılan bir diğer strateji grubu öz düzenleme stratejileridir. Birinci deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanım durumları ile ilgili sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Birinci Deney Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.1.1**	**D.1.2**	**D.1.3**	**D.1.4**	**D.1.5**	**D.1.6**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı			x			
		Kullanmadı	x	x		x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı			x			
		Kullanmadı	x	x		x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.9'un devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			D.1.7	**D.1.8**	**D.1.9**	**D.1.10**	**D.1.11**	**D.1.12**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı	x					
		Kullanmadı		x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı	x	x				
		Kullanmadı			x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı					x	
		Kullanmadı	x	x	x	x		x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı		x				
		Kullanmadı	x		x	x	x	x

Çalışma kapsamında dört farklı öz düzenleme stratejisi öğrencilere öğretilmiş ve daha sonra öğrenciler tarafından bağımsız olarak kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Diğer stratejilerden farklı olarak öz düzenleme stratejileri sürekli kullanılan stratejiler olmayıp, sadece ihtiyaç duyulduğunda süreci düzenlemek için kullanılan stratejilerdir. Örneğin "adapte edilebilir yardım talebi" ancak öğrencinin kendi çabası ile üstesinden gelemeyeceği bir sorunla karşılaşması durumunda kullanılmakta; görev üzerinde düzenleme yapma stratejisi yani "görevi ayarlama" yalnızca verilen görevin mevcut koşullar altında, öğrencinin bütün gayret ve ısrarına rağmen yerine getirilemeyecek bir görev olması durumunda; "stratejileri ayarlama" hâlihazırda kullanılmakta olan stratejinin metne uygun olmaması veya amaca hizmet etmemesi durumunda; "çevresel koşulları ayarlama" ise çevredeki şartların görevi hedeflenen şekilde yerine getirmeyi engellemesi durumunda kullanılan stratejilerdir. Dolayısıyla bu stratejilerin kullanımı ihtiyacın doğmasına bağlıdır.

Öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ile ilgili veriler de stratejiye en uygun veri kaynağı veya kaynakları belirlenerek toplanmıştır. Bu bağlamda "adapte edilebilir yardım talebi" ile ilgili ilk olarak öğrencinin öğretmen ya da arkadaşlarından yardım talebinde bulunup

bulunmadığı gözlenmiştir. Yardım talebinde bulunduğu görüldüğünde ise ne tür bir yardım istediğini belirlemek üzere öğrencinin öğretmen veya arkadaşına sorduğu sorunun niteliği değerlendirilmiştir. Öğrenci araştırmacının duyabileceği şekilde bir yardım talebinde bulunmuşsa özel olarak onunla söz konusu yardım talebi hakkında görüşülmemiştir. Ancak araştırmacının duyamayacağı şekilde kısık sesle (özellikle arkadaşlarından yardım talep ederken duyulmayabilmektedir) yardım istenmişse, öğrenciye arkadaşına ne sorduğu veya ne istediği hakkında bilgi alınmıştır.

Görevin yeniden düzenlenmesini mümkün kılan görevin ayarlanması stratejisinin kullanılıp kullanılmadığı bu yöndeki taleplerden hareketle belirlenmiştir. Öğrenciler eğer görev üzerinde değişiklik yapmak isterlerse öğretmene bu yöndeki bir taleplerini iletmek zorundadır. Değişiklik ancak öğretmen tarafından onaylanırsa gerçekleştirilebilmektedir.

Metni okurken kullanılan bilişsel stratejilerde bir değişikliğe gidilip gidilmediğini belirlerken gözlemlerden ve geriye dönük okuma sürecinin anlatımından yararlanılmıştır.

Son olarak çevresel koşulların düzenlenmesi konusunda yine gözlemlerden ve gerek duyulması durumunda görüşmelerden istifade edilmiştir.

Deneysel işlem öncesinde yapılan gözlemlerde iki öğrencinin (D.1.2 ve D.1.4) anlamını bilmedikleri kelimeler konusunda öğretmenlerinden yardım talep ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin bu yardım taleplerinin adapte edilebilir olmadığı belirlenmiştir. Adapte edilebilir yardım talebinin ilk şartı, öğrencinin destek almadan problemin üstesinden gelemeyecek durumda olmasıdır. Öğrencilerin içinde bulunduğu durum bu koşulu sağlamaktadır. Çünkü sordukları kelimeler Türkçe kelimeler değildir ve yakınlarındaki herhangi bir Türkçe sözlükte de bu kelimelerin anlamları yer almamaktadır. İkinci koşul ise öğrenci aldığı yardım ile sorunun üstesinden gelme yollarını öğrenebilmeli, daha sonra benzer bir problemle karşılaşırsa aynı yolu kullanarak başkasından yardım almadan sorunun üstesinden gelmelidir. Öğrencilerin durumu bu şartı karşılamamaktadır, çünkü öğrenciler doğrudan kelimelerin anlamlarını sormuştur. Oysa bu tür kelimelerin (Türkçe olmayan kelimeler) anlamlarını nasıl öğrenebileceklerini öğrenmeye yönelik bir yardım talep etmeleri gerekmekteydi. Buradan hareketle öğrencilerin adapte edilebilir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin ise herhangi bir yardım talep etmediği görülmüştür. Bu doğrultuda deneysel işlem öncesinde adapte edilebilir yardım talebi stratejisinin öğrenciler tarafından kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk gözlemlerde birinci deney grubundaki öğrencilerin kendilerine verilen okuma görevi üzerinde bir düzenleme yapmadığı belirlenmiştir. Henüz deneysel işlem başlamadığı ve uygulanmakta olan program doğrultusunda öğrencilere böyle bir imkân sunulmadığından bu tarz bir düzenleme yapmaları da beklenmemiştir.

Yine deneysel işlem öncesindeki ilk gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinleri daha iyi anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları belirlenmiş, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde şartlar doğrultusunda bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri görülmüştür. Geriye dönük okuma sürecinin anlatımı sırasında çevresel koşullarda düzenleme yapıldığına yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılmamıştır. Ayrıca, özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin olması ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve böyle bir durumun olmadığı, hiçbir öğrencinin çevresel koşulları düzenlediğine ilişkin bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Daha önce de belirtildiği üzere bu çalışma kapsamında öğretimi yapılan öz düzenleme stratejileri sadece ihtiyaç duyulduğunda kullanılan stratejilerdir. Dolayısıyla görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin öğrencilere böyle bir hak tanınmadığı için, kullanılan bilişsel stratejilerde düzenlemeye gitme stratejisinin bilişsel strateji kullanılmadığı için, çevresel koşullarda düzenleme yapma stratejisinin ise çevresel problemler (uğultu, gürültü, dikkat dağıtıcı davranışlar vb.) yüzünden anlama problemi yaşayan öğrenci olmadığı için kullanılması gibi bir ihtimal söz konusu olmamıştır. Yalnızca adapte edilebilir yardım talebinin kullanılabileceği bir durum ortaya çıkmış, onda da öğrenciler adapte edilemeyecek şekilde yardım talep etmişlerdir.

Deneysel işlemin başlamasından sonra yöntem bölümünde açıklandığı üzere uygun zamanlarda bu stratejilerin kullanımı konusunda öğrencilere eğitim verilmiş, model olunmuş ve öğrenciler bu stratejileri kullanma konusunda teşvik edilmiştir. Örneğin sınıftaki yerleşim konusunda sınırlama getirilmemiş, arkadaşlarının sesinden veya davranışlarından dolayı dikkati dağılan öğrencilerin sınıftaki çalışmaları aksatmayacak şekilde yerlerini değiştirebilecekleri söylenmiştir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde iki öğrencinin (D.1.3 ve D.1.7) adapte edilebilir yardım talebinde bulunduğu; bir öğrencinin öğretmeninden yardım istediği, ancak talebin adapte edilebilir olmadığı, dokuz öğrencinin ise herhangi bir konuda yardım istemediği belirlenmiştir.

D.1.3 okuduğu metinde geçen "gevrek" kelimesi için sınıftaki sözlükte bulduğu anlamların metinle uyuşmadığını ve ne olduğunu nasıl öğrenebileceğini sormuştur. Aslında öğrencinin izlediği yol doğru olmakla beraber tek başına gevrek kelimesini aramasından dolayı istediği bilgiye ulaşamadığı görülmüştür. Bunun üzerine öğretmen tek başına gevrek kelimesini değil, metinde geçtiği şekliyle "kahvaltı gevreği" tamlamasını araştırmasını söylemiş ve sözlükte bu tamamlamanın bulunmayacağını sınıftaki bilgisayarı kullanmasını önermiştir. D.1.7 ise okuduğu metinde hikâye haritasını kullandığını ancak nasıl bir ders çıkarılması gerektiğini bulamadığını, bunu nasıl bulabileceğini sormuştur. Tahkiyeli metinlerin bazılarında çıkarılacak ders metnin içinde özellikle de son paragrafında geçmektedir. Bazı metinlerde ise öğrencinin anlatılanları yorumlayarak çıkarılacak dersi belirlemesi gerekmektedir ki D.1.7'nin üzerinde çalıştığı metin bu türdür. Öğrencinin doğrudan çıkarılacak dersi değil de bunu nasıl belirleyeceğini sorması talebinin adapte edilebilir yardım talebi olduğunu göstermiştir. Öğretmen de bu doğrultuda metinden çıkarılacak dersi nasıl belirleyeceğini anlatmış, öğrenciye doğrudan çıkarılacak dersi söylememiştir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan veri toplama çalışmaları sırasında üç öğrenci (D.1.3, D.1.7 ve D.1.8) görev üzerinde değişiklik yapmak isteğiyle öğretmene başvurmuştur. Üç öğrenci de karmaşık görevler gereği seçtikleri son metni değiştirmek istediklerini öğretmene iletmiştir. Gerekçe olarak D.1.3 metnin beklediğinden daha zor olduğunu, pek çok kelimenin anlamını bilmediğini; D.1.7 ise başlığından hareketle metni seçtiğini ama anlatılanların umduğu gibi olmadığını belirtmiştir. D.1.8 ise daha önce iki arkadaşı ile çalışırken gruptan ayrılma kararı aldığını ve arkadaşlarının seçtiği metni -kendisinin seçimde söz sahibi olmadığı için- okumak istemediğini belirmiştir. Öğretmen tarafından D.1.8'in de bu talebi uygun görülmüştür. Her üç öğrenci de yeni metinler sunmuştur. Gruptaki diğer öğrenciler ise herhangi bir değişiklik yapma isteği iletmemiştir. D.1.12 görüşmeler sırasında okumakta olduğu metinden sıkıldığını belirtse de bütün grubun kararı ile seçilmiş olan metni değiştirmek istememiştir.

Deneysel işlemin ilk bölümü tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbirinin okumaya başladıktan sonra kullandıkları stratejide

değişikliğe gitmediği belirlenmiştir. Gözlemlere ek olarak geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de okuma sırasında kullandıkları stratejiyi değiştirdiklerine yönelik bilgi vermemiştir.

Son olarak yapılan gözlemlerde öğrencilerden herhangi birinin çevresel koşulları ayarlamaya yönelik bir girişiminin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca geriye dönük okuma sürecini anlatırken de öğrencilerin bu tür bir girişimden söz etmediği tespit edilmiştir. Bundan sonra çevresel koşullarda düzenleme yapmayı gerektirecek bir durumla karşılaşan öğrenci olup olmadığını belirlemek için atıflarla ilgili görüşmeler taranmış ve öğrencilerin çevresel koşullardan etkilendiğine yönelik bir bulguya ulaşılmamıştır.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları bir problemle ilgili öğretmenlerinden yardım talebinde bulunmadığı görülmüştür. Çoğu öğrenci karmaşık görevler gereği hazırlayacakları rapor ve sunumlarla ilgili yardım talebinde bulunmuştur. Bu talepler de çoğunlukla rapor hazırlama veya metnin/konuşmanın şekli ile ilgili olduğundan çalışma kapsamında değerlendirilmeye alınmamıştır.

Son veri toplama çalışmaları sırasında sadece bir öğrenci (D.1.11) görev üzerinde değişiklik yapmak isteğiyle öğretmenlerine başvurmuştur. Öğrenci görev kapsamında okuduklarından hareketle hazırladığı metin için görsel resim çizmeye çalıştığını, ancak resmi beğenmediğini ifade etmiş; aynı şekilde değerlendirilmeye dâhil edilmesi mümkünse, hazırladığı metinle ilgili birden fazla fotoğraf bulup doyasına koymak istediğini, hatta bulduğu resimleri sınıf panosunda sergileyebileceğini dile getirmiştir. Öğretmenin onayı ile görevde bu değişiklik yapılmıştır. Diğer öğrenciler ise herhangi bir değişiklik yapma isteği iletmemiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin hiçbirinin okumaya başladıktan sonra kullandıkları stratejide değişikliğe gitmediği belirlenmiştir. Ayrıca geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de okuma sırasında kullandıkları stratejiyi değiştirdiklerine yönelik bilgi vermemiştir.

Yıl sonunda yapılan son gözlemlerde çevreyi ayarlama stratejisinin bir öğrenci (D.1.8) tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilere nazaran daha yavaş okuyan D.1.8 çevresinde oturan arkadaşları okumayı bitirdikten sonra konuşarak dikkatini dağıtınca sınıf içinde yerini değiştirmiştir. Daha sonra öğretmen metin üzerinde öğrencilerle çalışmaya başladığında hâlâ metni okuyup bitirmediği için kulaklarını elleriyle kapatıp okumaya

devam etmiştir. Öğrencinin bu davranışı, yani metni okuyup anlamak için ısrarcı olması, yavaş okuma gibi bir sorunu olmasına rağmen vazgeçmeden okumaya devam etmesi, arkadaşlarının dikkatini dağıtması sonrasında yerini değiştirmesi, öğretmenin de konuşmaya başlamasıyla ısrarla okumasını bitirmek için kulaklarını kapatarak okumaya devam etmesi, verilen öz düzenlemeye dayalı okuma eğitiminden zayıf öğrencilerin de istifade ettiğini göstermiştir. Yapılan gözlemlerde sınıftaki diğer öğrencilerin çevresel koşullarda ayarlama yapmaya yönelik herhangi bir girişimde bulunmadığı belirlenmiştir. Daha sonra yapılan görüşmelerde de çevresel koşullardan dolayı okumada sorun yaşadıklarını veya çevresel koşulları ayarlamaya yönelik girişimde bulunduklarını gösteren bir ifade kullanmamışlardır.

4.1.4. Birinci Deney Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Öz düzenlemeye dayalı okuma, öğrencilerin, en yüksek düzeyde motive olmalarını ve gerektiğinde kendilerini motive etmelerini, bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarını, üst bilişsel olarak okuma süreçlerini izleyip karşılaştıkları sorunları ve sebeplerini belirlemelerini, gerektiğinde çevresel kaynakları hedeflerine ulaşmak için en doğru şekilde kullanmalarını (adapte edilebilir yardım talebinde olduğu gibi) ve yine gerekli gördüklerinde hem motivasyonlarını hem bilişsel kaynaklarını hem çevresel kaynakları hem de üzerinde çalıştıkları görevleri düzenlemelerini esas alan bir okuma sürecini ifade etmektedir. Ancak bunlar gerçekleştiği zaman öğrencilerin gerçek anlamda okuma sürecinde sorumluluk sahibi oldukları söylenebilmektedir. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimi açısından birinci deney grubundaki öğrencilerin durumu şu şekilde değerlendirilebilir:

Öz düzenlemeye dayalı okumanın en önemli unsurlarından birisi motivasyondur. Alandaki diğer okumaya yönelik müdahalelerden farklı olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme sadece strateji kullanımını değil, motivasyonu da dikkate almakta, öğrencilerin okumaya ve okuma çalışmalarında başarılı olmaya yönelik yüksek motivasyona sahip olmalarını hedeflemektedir. Yani öğrencilerin okuma çalışmalarında başarılı olmak istemeleri (hedef yönelimi), başarı veya başarısızlığın sebeplerini bilip kontrol edebilmeleri (atıflar), başarılı olacaklarına inanmaları (öz yeterlilik) ve üzerinde çalıştıkları işi içten gelen istek ile yapmaları (ilgi) gerekmektedir.

Deneysel işlem öncesinde öğrencilerin çoğunun performans kaçınma hedef yönelimli, bir öğrencinin öğrenme hedef yönelimli, geriye kalanların ise performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Çalışma boyunca yapılan müdahalenin etkisi ile öğrenme hedef yönelimli öğrenci sayısı giderek artmış ve yıl sonu itibariyle on öğrencinin öğrenme hedef yönelimli, geriye kalan iki öğrencinin ise performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Hedef yönelimlerinden hareketle, gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının başlangıçta düşük olduğu, ancak yıl sonunda önemli bir kısmının başarılı olma isteğiyle hareket ettikleri, yani motivasyonlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlem öncesindeki görüşmelerde gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri ve kendiliğinden de değişmeyecek olan faktörlere atfetmiştir. Deneysel müdahalenin başlamasından sonra yapılan görüşmelerde atıflara yönelik geri bildirimlerin etkisini gösterdiği ve yıl sonu itibari ile öğrencilerin tamamına yakının başarılarını kontrol edebildikleri içsel ve değişken faktörlere atfettiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, deneysel müdahalenin amacına ulaştığı ve atıflar dikkate alındığında öğrencilerin motivasyonunun yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlilik algıları müdahalede bulunulan diğer motivasyon yapısıdır. Deneysel işlem öncesinde grubu oluşturan öğrencilerin çoğunun düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Deneysel müdahaleye paralel olarak öğrencilerin öz yeterlilik algılarının yükselmeye başladığı, yıl sonu itibari ile neredeyse bütün öğrencilerin yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik algılarından hareketle gruptaki öğrencilerin başlangıçta düşük olan motivasyonlarının yıl sonu itibariyle yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin gerektiğinde zor görevlerde başarılı olmak için ısrarcı olacakları ve daha çok çalışmak için kendilerini motive edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak deneysel işlem öncesinde grubu oluşturan öğrencilerin tamamına yakınının okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Deneysel müdahale ile beraber öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini geliştirme çalışmaları başlamış ve öğrencilerde farklı düzeylerde durumsal ilgiler oluşturulmuştur. Deneysel çalışmanın sonunda iki öğrencinin kişisel, diğer öğrencilerin durumsal ilgilere sahip olduğu belirlenmiştir. İlgilere yönelik gelişimin beklenen düzeyde olmadığı görülmekle beraber durumsal ilgi düzeyinde de olsa deneysel müdahale öncesine göre bir gelişme yaşanması, ilgiler üzerinde etkili olan diğer dış faktörlerde dikkate alındığında, olumlu

karşılanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ilgilere bağlı motivasyon durumlarının beklenen düzeyde gelişmediği, bundan dolayı çoğu öğrencinin sırf okumadan aldıkları zevk için, içten gelen istek ile okumaya yaklaşmayacağı ve bu tür çalışmalarda kendilerini yüksek düzeyde motive edemeyecekleri söylenebilir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma içinde önemli bir yeri olan bilişsel kaynakların etkili kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Birinci deney grubundaki öğrencilerin hiçbirinin deneysel işlem öncesinde bilişsel stratejileri kullanmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra, yani öğrencilere okuma sırasında kullanabilecekleri bilişsel stratejiler öğretildikten sonra yapılan ölçümlerde ise grubun önemli bir kısmının öğretmen yönlendirmesi olmaksızın en az bir bilişsel stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Son ölçümlerde ise gruptaki bütün öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle birinci deney grubundaki öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullandığı söylenebilir.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Deneysel işlem öncesinde birinci deney grubundaki öğrencilerin çoğunun üst bilişsel izleme stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir. Üst bilişsel kontrol stratejileri ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Deneysel işlemin ilk basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde üst bilişsel izleme stratejisinin kullanım oranlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Aynı şekilde üst bilişsel kontrol stratejilerinin de öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerdeyse üst bilişsel izleme stratejisi ile üst bilişsel kontrol stratejilerinden strateji seçiminin bütün öğrenciler tarafından; diğer üst bilişsel kontrol stratejilerinin ise öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip ve kontrol eder hâle geldiklerini söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında ele alınan son strateji grubu olan öz düzenleme stratejilerinin de deneysel işlem öncesinde öğrenciler tarafından hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Deneysel müdahalenin ilk basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde çalışmalar sırasında ihtiyaç duyan bütün öğrencilerin karşılaştığı probleme bağlı olarak gerek duyduğu stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Okuma sırasında bu stratejilerin kullanımını gerektirecek nitelikte ciddi sorunlarla karşılaşmayan öğrenciler ise doğal olarak bu stratejileri kullanmamışlardır. Son gözlem ve görüşmelerde de okuma

sırasında sorun yaşamayan öğrencilerde öz düzenleme stratejilerinin kullanımı gözlenmezken, çalışmalar sırasında farklı sorunlarla karşılaşan öğrencilerin uygun stratejileri kullanarak sorunlarını çözmeye çalıştığı belirlenmiştir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle birinci deney grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin geliştiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin hem motivasyon açısından hem de çalışma kapsamında değerlendirilen bütün stratejilerin kullanımı açısından gelişme kaydettiği, öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gerekliliklerini karşılayabilecek düzeye ulaştığı söylenebilir.

Grubun geneline yönelik yapılan değerlendirmelere ek olarak aşağıda sene boyunca kendini başarılı bulan bir öğrenci ile en az iki ölçümde başarısız bulan bir başka öğrencinin bireysel gelişimleri değerlendirilmiştir.

D.1.9 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): D.1.9 birinci deney grubundaki en iyi iki öğrenciden biridir. Deneysel müdahalenin ilk bölümü olan bilişsel strateji öğretimi sırasındaki puan ortalamaları hesaplandığında sınıfın en yüksek ikinci puanına (4,15) sahip olduğu görülmektedir. Yapılan her üç veri toplama çalışmasında da kendisini başarılı olarak değerlendirmiştir. D.1.9 bütün görüşmelerde öğrenme hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Sürekli daha iyi okumak ve okuduğunu daha iyi anlamak isteğiyle çalıştığını dile getirmiştir. Öğretmeninden takdir kazanmak, onun gözüne girmek veya sınıftaki diğer arkadaşlarından daha iyi görünmek için çaba sarf ettiğini gösteren bir ifadesi olmamıştır. Nitekim görüşmeler öncesinde o çalışırken yapılan gözlemlerde de derslere düzenli olarak katılım sağladığı, bütün okuma çalışmalarında metinleri okumak ve anlamak için çalıştığı görülmüştür. Ayrıca performans kaçınma veya performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler gibi herhangi bir kaçınma veya kendini gösterme davranışı sergilemediği de belirlenmiştir.

Deneysel müdahale başlamadan önce yapılan görüşmeler sırasında, başarısını yeteneğine atfetmiş; yani kontrol edemediği, durağan ve içsel bir değişkene atıfta bulunmuştur. Zeki ve/veya yetenekli olduğu için başarılı olduğunu düşünen bütün öğrencilerde olduğu gibi olası bir başarısızlık durumunda zekâ ve yeteneğinin sınırına ulaştığını düşünme ve o sınırın ötesine geçemeyeceğine inanarak daha zor görevlerde isteksiz davranma ihtimalinin D.1.9 için de söz konusu olduğu görülmüştür. Ayrıca bu tür öğrencilerin başarısını çok çalışma veya strateji kullanımı gibi kendi kontrolleri altında olan bir değişkene atfetmemesi, onlarda daha fazla çalışma isteği uyanmasına da mani olabilmektedir. Bu ilk değerlendirmeler sonrasında deneysel müdahale başlamış, diğer öğrenciler gibi D.1.9'a da

öğretilen stratejileri etkili bir şekilde kullandığı için başarılı olduğuna yönelik geri bildirimler verilmiştir. Zaman zaman da gösterdiği gayrete göre, efora yönelik geri bildirimler tercih edilmiştir. Deneysel müdahalenin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan ikinci ölçümlerde beklentilerden farklı olarak D.1.9 başarısını metnin kolaylığına atfetmiştir: *"Öğretmenim yazı hem kısaydı hem de kolaydı. Hiç zorlanmadım okurken."* Müdahale kapsamında D.1.9'a başarısını, kontrol edebileceği ve kendisini daha çok çalışmaya sevk edecek değişkenlere atfetmesini sağlayacak geri bildirimler verilmiştir. Ancak metnin çok kolay olarak algılanması ve öğrencinin zorluk hissetmemesi hem onun kullanılan stratejinin etkisine yönelik farkındalığını azaltmış hem de özel bir çaba sarf etmesi için gereken şartların ortaya çıkmasına engel olmuştur. D.1.9 ile görüşülen haftada karşılaşılan bu durum, öğrencilerin üzerinde çalıştığı görevlerin onların gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğrencileri zorlamayan kolay metinler veya görevler ne motivasyon yapılarının gelişimine ne de becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Son ölçümlerde ise D.1.9'un başarısını kullandığı stratejiye atfettiği tespit edilmiştir. Böylece D.1.9 yıl sonu itibari ile başarısını kontrol edebildiği, değişken ve içsel bir kaynağa atfetmiş ve deneysel müdahaleden istenen yönde etkilendiğini göstermiştir.

D.1.9 yapılan bütün görüşmelerde yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Her görüşmede, "bir sonraki görevde benzer bir metin üzerinde benzer şekilde çalışması gerekirse, başarılı olacağına inandığını" net bir şekilde ifade etmiştir.

Yapılan bütün görüşmelerde D.1.9 okumayı sevdiğini ve okul dışında da kitap okuduğunu dile getirmiştir. Buradan hareketle iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu ve bu ilgisini yıl boyunca koruduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerden hareketle deneysel işlem öncesinde D.1.9'un yalnızca atıflarında sorun olduğu belirlenmiştir. Bu sorun da deneysel müdahale ile çözülmüştür. Diğer motivasyon yapılarında ise yıl boyunca durumunun iyi olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yıl sonu itibari ile D.1.9'un öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde yüksek motivasyona sahip olduğu ve gerektiğinde karşılaşacağı zor görevlerde kendini motive edebileceğine kanaat getirilmiştir.

Okuma sırasında bilişsel stratejileri kullanma durumuna bakıldığında D.1.9'un da diğer öğrencilerden farklı olmadığı görülmektedir. Daha önceki eğitim hayatında bilişsel strateji eğitimi almadığı için deneysel işlem öncesindeki okuma çalışmasında herhangi bir

stratejiyi kullanmamıştır. Ancak hem deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra hem de eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde D.1.9'un bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir.

Üst bilişsel strateji kullanımında da aynı tablo ile karşılaşılmıştır. İlk gözlem ve görüşmelerde D.1.9 ne üst bilişsel izleme stratejisini ne de üst bilişsel kontrol stratejilerini kullanmıştır. İkinci ve üçüncü ölçümlerde ise öğretimi yapılan bütün üst bilişsel stratejileri kullandığı belirlenmiştir.

İncelenen ve öğretimi yapılan son strateji grubu olan öz düzenleme stratejileri ise D.1.9 tarafından hiç kullanılmamıştır. Bu durumun temel nedeni D.1.9'un gözlem ve görüşmeler sırasında üzerinde çalıştığı metinleri okurken öğretimi yapılan öz düzenleme stratejilerini kullanmasını gerektirecek sorunlar yaşamaması olabilir. Zira yukarıda da belirtildiği üzere bütün gözlem ve görüşmelerde D.1.9 kendini başarılı bulmuştur. Kendini başarılı bulduğu için de bu stratejileri kullanmaya ihtiyaç duymamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca D.1.9 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde; özellikle deneysel müdahale başladıktan sonra motivasyonel açıdan öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak duruma tam anlamıyla ulaştığı, bilişsel ve üst bilişsel stratejileri sürekli kullanımı açısından da öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak duruma geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme stratejilerini kullanmamasının kendini sürekli başarılı bulmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünüldüğünden D.1.9'un öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

D.1.8 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): D.1.8 öz düzenlemeye dayalı okuma gelişiminde deneysel müdahalenin etkisini en iyi yansıtan öğrencilerden biridir. D.1.8 birinci deney grubundaki akademik başarısı ve motivasyonu en düşük öğrencidir. Gruptaki diğer öğrencilere göre biraz daha yavaş okumaktadır. Bu durum birkaç yıldır bu şekilde süregeldiği için D.1.8'in hem başarısını hem de motivasyonunu ciddi şekilde etkilemiştir. Örneğin D.1.8'in kendisini okuma konusunda yeteneksiz olarak görmesine, bütün başarısızlıklarını yeteneksizliğine atfetmesine ve sürekli performans kaçınma hedef yönelimli olmasına sebep olmuştur. Bütün bunlara paralel olarak öğrencinin okuma öz yeterlilik algı düzeyi de düşmüştür. Motivasyon yapılarındaki bu etkiye ek olarak akademik olarak da D.1.8'in arkadaşlarından daha başarısız olmasına sebep olmuştur. Sınıftaki diğer öğrencilerin seviyesine göre yürütülen çalışmalarda, özellikle zamanlama

konusunda D.1.8'in sorun yaşadığı açık bir şekilde görülmüştür. Pek çok okuma çalışmasını zamanında tamamlayamaması sebebiyle, bazen sorulan sorulara cevap veremediği, bazen de zaten başarısız olacağını düşündüğü için okumak dahi istemediği gözlemlenmiştir. D.1.8'in bu özel durumu onu sınıftaki en zayıf öğrenci hâline getirmiştir.

Süreç içinde yapılan ölçümlerden hareketle değerlendirilecek olursa D.1.8 deneysel işlemin ilk basamağı olan bilişsel strateji öğretimi sürecinde yapılan 26 ölçümün (bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları birlikte) sadece birinde tam puan aldığı görülmektedir. Bu durumuyla grubun en düşük genel ortalamaya (3,62) sahip öğrencisi olmuştur. Ancak yavaş okumakla beraber yeterli zaman verildiğinde sınıftaki öğrenciler için belirlenen asgari sınırın üzerine çıkabildiği görülmüştür. Ayrıca strateji öğretiminde kullanılan metinlerin öğretim için özel olarak seçilmiş kısa metinler olması D.1.8'in çalışmasını kolaylaştırmıştır. Böylelikle öğrenci en düşük puana sahip olsa da asgari sınırın üzerine çıkabilmiştir.

Motivasyon yapıları açısından bakıldığında, D.1.8'in gruptaki diğer öğrencilerden daha yavaş ilerleme kaydettiği görülmektedir. D.1.8 deneysel işlem öncesinde yapılan görüşmede kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Aynı görüşmede performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullanmış, başarısızlığını yeteneğine (bir başka ifade ile yeteneksiz oluşuna) atfetmiştir. Yine aynı görüşmede öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu ve okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesindeki strateji kullanım durumu ise diğer öğrencilerle aynıdır. Yani daha önceki eğitim hayatında strateji eğitimi almadığı için okuma sırasında bilişsel strateji kullanmamıştır. Ayrıca üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerinin kullanımı da gözlenmemiştir. Bütün bulgular bir arada ele alındığında D.1.8'in deneysel işlem öncesinde motivasyonunun düşük olduğu, bilişsel kaynaklarını etkili kullanmadığı, okuma sürecini üst bilişsel olarak izleyip düzenlemeye yönelik stratejilere de başvurmadığı görülmüştür. Buradan hareketle öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan görüşmelerde D.1.8 kendini başarısız bulan iki öğrenciden biri olmuştur. Diğer öğrenci D.1.4 çalışmalar sırasında hasta olduğu için başarısız olmuştur; ancak D.1.8'in bu tür bir mazereti de bulunmamaktadır. Aynı görüşmede D.1.8 performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu

gösteren ifadeler kullanırken, yaşadığı başarısızlığı yeteneğine atfetmiştir. Öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu ve okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bütün bu bulgular bir arada ele alınıp, aralarındaki ilişkiler *literatürden hareketle* yorumlandığında D.1.8'in durumu daha açık olarak görülebilmektedir. D.1.8 performans kaçınma hedef yönelimlidir. Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler daha okumaya başlamadan önce başarısızlığı kabullenmiş ve olası olumsuzluklardan (arkadaşlarının yanında küçük düşmek, ceza almak vb.) en az düzeyde etkilenmek arzusuyla göreve yaklaşan öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrencilerin tipik değerlendirme şekli "başarılı olup olmadığını çevresindekileri referans alarak belirleme"dir. D.1.8'in kendini başarısız bulmasındaki en önemli faktörün bu değerlendirme şekli olduğu düşünülmüştür. Çünkü hemen hemen her çalışmasında -deneysel işlem kapsamında yapılan müdahaleye rağmen- kendisinin arkadaşlarından daha yavaş okuduğunu ifade etmiştir. Yani sürekli kendisini arkadaşları ile karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmalarda onlardan daha iyi olmadığını görmesi kendini başarısız bulmasının sebebi olabilir. Diğer taraftan başarısızlığının sebebi olarak eskiden beri onun için problem olan "yavaş okumasını" görmesi ve ne yaparsa yapsın okuma konusunda yetenekli olmadığını, olduğundan daha başarılı olamayacağını düşünmesi onun diğer motivasyon yapılarındaki olumsuz durumunu pekiştirmiştir. Başarısızlığını D.1.8 gibi yeteneğine atfeden bir öğrenci yeteneğini kontrol edemez, durumunun kendiliğinden değişmesi de mümkün değildir ve daha da önemlisi başarısızlığa sebep olan olumsuz durum onun varlığının, benliğinin bir parçasıdır yani içseldir. Bu durumda öğrencinin benlik algılarının zayıflaması ve gelecekte karşısına çıkacak benzer görevlerde de başarısız olacağını düşünmesi doğaldır. Nitekim D.1.8'in öz yeterlilik algılarının da düşük olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeye dayalı okumanın döngüsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, yani her okuma çalışmasında sürecin bütün bu bileşenlerin mevcuttaki hâliyle - daha önceki tecrübelerden hareketle şekillenmiş hâli- başladığı ve süreç tamamlandığında her birinin çalışma sırasında yaşananlardan hareketle ya pekiştirildiği ya da değiştiği düşünüldüğünde D.1.8'in daha sonraki çalışmalara da düşük motivasyonla başlayacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak ikinci görüşmeler sonrasında D.1.8'in motivasyonel durumunun yapılan müdahalelere rağmen düşük olduğu ve ilerleyen çalışmalarda yeni müdahaleler yapılmaması hâlinde motivasyonun yükselmeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyonel durumundaki bu olumsuz tablonun aksine D.1.8'in deneysel işlemin birinci basamağında öğretilen bilişsel stratejilerden birini okuma çalışmasında kullandığı

belirlenmiştir. D.1.7 ve D.1.8'in gözlemlendiği haftada öğrenciler tahkiyeli bir metin üzerinde çalışmış ve D.1.8 bu metin yapısını doğru belirlemiştir. Metnin yapısını belirledikten sonra tahkiyeli metnin unsurlarını hikâye haritasına yerleştirmeye çalışmış ve en az diğer arkadaşları kadar gayret gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca aynı çalışma sırasında D.1.8'in üst bilişsel stratejilerin tamamını kullandığı görülmüştür. Çalışma kapsamında değerlendirilen son strateji grubu olan öz düzenleme stratejilerinden "görev üzerinde ayarlama yapma" da D.1.8 tarafından kullanılmıştır. D.1.8 ilk olarak bir grup arkadaşı ile çalışmaya başlamış, ancak daha sonra gruptan ayrılmıştır. Bunun üzerine karmaşık görevler gereği grup olarak seçtikleri metni seçimde söz sahibi olmadığı için okumak istemediğini belirtmiş, öğretmeninin onayı ile görev üzerinde istediği değişikliği yapmıştır.

Deneysel işlemin ilk bölümü tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara bir bütün olarak bakıldığında; D.1.8'in motivasyonel durumunun gruptaki diğer öğrencilerden daha zayıf olduğu ve ek müdahaleye ihtiyaç duyulduğu, strateji kullanımı bakımından ise durumunun öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonrasında deneysel işlemin ikinci basamağında motivasyon yapılarına yönelik müdahalede standart uygulamalara ek olarak: (a) değerlendirmeler sırasında kendinin önceki performanslarını ve hedeflerini referans almasını sağlayacak ek sorular sorulmasına, açıklamalar yapılmasına, (b) böylece kendi başarısını fark ettiği durumlarda strateji kullanımı ve efora yönelik daha sık ve anlık geri bildirimler verilmesine, (c) sınırlı sayıda olmak kaydıyla öz yeterlilik algılarını yükseltecek yeteneğe yönelik geri bildirimler ile sözlü ikna çalışmalarına ağırlık verilmesine, (ç) görüşmelerle belirlenen genel ilgi alanlarına ek olarak daha detaylı gözlemler yapılıp D.1.8'in özel ilgilerinin belirlenmesine ve bu ilgilerin okumaya yönelik ilgilerini geliştirmek için kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmalar yürütülürken D.1.8'in kendini arkadaşları ile karşılaştırma yapmadan, sadece hedeflerine ulaşıp ulaşmamasına bakarak değerlendirmesi ve en önemlisi kendi başarılarını fark etmesi motivasyonel yapılarında olumlu yönde değişimin yaşanmasını sağlamıştır. Bu değişimde D.1.8'in deneysel işlemin birinci basamağından itibaren strateji kullanımında ısrarcı olmasının da etkili olduğu düşünülmüştür. Zira yapılan müdahaleler sırasında strateji kullanımında gösterdiği başarılara sık sık vurgu yapılmış, stratejinin gerekliliklerini yerine getirdiğinde hedeflerine büyük ölçüde ulaştığı, dolayısıyla başarılı olduğu ifade edilmiş ve bu yolla dikkati kendi başarısına çekilmiştir. Ayrıca

köpeklere ve traktör kullanmaya yönelik ilgileri de okumaya yönelik ilgilerini geliştirmek için kullanılmıştır. Yapılan bu ek müdahaleler sonrasında D.1.8'in motivasyonel durumunda önemli ölçüde değişim sağlamıştır.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde D.1.8, görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu ifade etmiştir. Aynı görüşmede D.1.8'in performans yaklaşma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Her ne kadar yapılan ek müdahalenin etkisiyle kendini sınıftaki diğer öğrencileri referans alarak değerlendirmemiş olsa da -ki performans hedef yönelimli öğrencilerin tipik değerlendirme kriteri akranlarının sergilediği performanstır- görüşme öncesinde yapılan gözlemlerde D.1.8'in kendini gösterme davranışları sergilediği görülmüştür. Hem beyanı hem de davranışlarından hareketle D.1.8'in performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslında yapılan müdahale öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olmasını sağlamaya yöneliktir, ancak ikinci görüşmede sınıftaki pek çok öğrencide, üçüncü görüşmede ise D.1.7 ve D.1.8'de bu tür bir problemle karşılaşılmıştır. Bu iki öğrencideki problemin daha önce başarı göstermedikleri için fazla takdir almamış olmalarının etkisiyle ortaya çıkmış olabileceği, ayrıca yaşları gereği takdir edilme isteği ile hareket etmiş olabilecekleri düşünülmüştür. D.1.8 aynı görüşmede başarısını deneysel işlemin ikinci bölümünde yapılan ek müdahalenin de etkisi ile kullandığı stratejiye atfetmiş, yani başarısını kontrol edebileceği, içsel ve durağan olmayan olan bir değişkenle ilişkilendirdiği görülmüştür. Ayrıca aynı görüşmede elde ettiği başarıdan hareketle öz yeterlilik algısının da yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan müdahale kapsamında en az ilerleme kaydedilen motivasyon yapısı okumaya yönelik ilgiler olmuştur. Grubun genelinde olduğu gibi D.1.8 de ilk iki görüşmede okumayı sevmediğini ve okul dışında okumaya zaman ayırmadığını gösteren ifadeler kullanmıştır. Özellikle ikinci görüşmeden sonra D.1.8'in kişisel ilgilerinin detaylı analizi neticesinde yapılan ek uygulamalara bağlı olarak D.1.8'de tetiklenmiş durumsal ilgilerin oluştuğu, ancak bu düzeyin üzerine çıkılamadığı tespit edilmiştir. Nitekim son görüşmede de D.1.8'in tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde D.1.8'in motivasyonel durumunun yapılan ek müdahaleler sonrasında diğer öğrencilerle hemen hemen aynı düzeye geldiğini söylemek mümkündür.

Strateji kullanımı bakımından değerlendirildiğinde D.1.8'in gözlemin yapıldığı derslerde not almak suretiyle metindeki önemli bilgileri organize etmeye çalıştığı görülmüş ve

buradan hareketle okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı gözlemler sırasında D.1.8'in üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı, okuduğu sayfaların sonlarına anlayıp anlamadığını gösteren işaretler koyduğu görülmüştür. Üst bilişsel kontrol stratejilerinin kullanımına bakıldığında grubun genelinde olduğu gibi D.1.8'in de hedef belirleme stratejisini kullanmadığı tespit edilmiştir. Özellikle son haftalarda görüşülen öğrencilerin çoğunda bu durum görülmüştür. Diğer üst bilişsel izleme stratejileri olan strateji seçme ve değerlendirme ise D.1.8'in kullandığı stratejilerdir. Aslında değerlendirme stratejisinin kullanımı sırasında önceden belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Ancak D.1.8 okuma öncesinde hedef belirlediğini gösteren bir ifade kullanmamakla beraber; okuma sonrasında metni anlayıp anlamadığını ve metindeki önemli bilgileri not alıp almadığını kontrol ettiğini ifade etmiştir. Okuma sonrasında yapılan bu çalışma değerlendirme stratejisinin kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Daha önce genel grup bulguları incelenirken ifade edildiği üzere hedef belirlemeyen D.1.8 gibi öğrenciler okuma öncesinde özel olarak hedef belirleyecek olsalardı, okumanın doğası gereği, yine aşağı yukarı aynı şeyleri, yani metni tam olarak anlamayı ve önemli bilgileri belirlemeyi hedef olarak belirleyeceklerdi. Bu da net bir hedef belirlenmese de olası hedeflere uygun bir değerlendirmenin yapıldığını göstermektedir.

Çalışma kapsamında öğretimi yapılıp incelenen son strateji grubu olan öz düzenleme stratejilerinden üçü (adapte edilebilir yardım talebi, görevi ayarlama ve kullanılan stratejiyi ayarlama) D.1.8 tarafından son çalışmada kullanılmamıştır. Ancak D.1.8'in çevresel koşullarda ayarlama yaptığı belirlenmiştir. D.1.8 çevresinde oturan arkadaşları okumayı bitirdikten sonra konuşarak onun dikkatini dağıtınca sınıf içinde yerini değiştirmiştir. Daha sonra öğretmen metin üzerinde öğrencilerle çalışmaya başladığında hâlâ metni okuyup bitirmediği için kulaklarını elleriyle kapatıp okumaya devam etmiştir. D.1.8'in metni okuyup anlamak için ısrarcı olması, yavaş okuma gibi bir problemi olmasına rağmen vazgeçmeden okumaya devam etmesi, arkadaşlarının dikkatini dağıtması sonrasında yerini değiştirmesi, öğretmenin de konuşmaya başlamasıyla ısrarla okumasını bitirmek için kulaklarını kapatarak okumaya devam etmesi verilen öz düzenlemeye dayalı okuma eğitiminden istenen düzeyde etkilendiğini göstermiştir.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca D.1.8 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde; deneysel işlem öncesinde hem motivasyonel açıdan hem de strateji kullanımı açısından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamaktan uzak olduğu, deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra strateji kullanımı

konusunda ilerleme kaydetmekle beraber motivasyonel açıdan yeterli gelişimi göstermediği, deneysel işlemin ikinci basamağında yapılan ek müdahalelerle birlikte son görüşmelerde öz düzenlemeye dayalı okumanın bütün gerekliliklerini karşılayacak hâle geldiği ve uygulamada da okuma sürecini düzenlediği gözlemlenmiştir. Bütün bulgulardan hareketle D.1.8'in öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Birinci Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular

4.2.1. Birinci Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular

Kontrol gruplarında motivasyon yapılarıyla ilgili verilerin ilki I. dönemin başında, ikincisi I. dönemin sonunda ve üçüncüsü de II. dönemin sonunda yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Deney gruplarında olduğu gibi hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, daha sağlıklı ve gerçekçi bilgiler alabilmek için öğrencilerin görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performanslarını referans almaları sağlanmıştır. İlgiler ile alakalı veriler toplanırken de okul dışı okumalara odaklanılmıştır.

Tablo 4.10. Birinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız
K.1.1		x			x			x	
K.1.2			x	x				x	
K.1.3			x			x			x
K.1.4		x			x			x	
K.1.5			x			x			x
K.1.6			x			x			x
K.1.7	x			x			x		
K.1.8		x				x			x
K.1.9			x			x			x
K.1.10			x		x			x	
K.1.11	x			x			x		
K.1.12			x			x			x

Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmada ortaya koydukları performansları ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Görüşmelerde öğrencilere görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendilerini başarılı bulup bulmadıkları sorulmuştur.

Yapılan ilk görüşmede son okuma çalışmasındaki performanslarını değerlendirmeleri istendiğinde, birinci deney grubunda olduğu gibi bu grupta da bazı öğrenciler değerlendirme ile neyin kastedildiğini anlayamamıştır. Bu konuda zorlanan öğrencilere birinci deney grubunda olduğu gibi ek sorular sorularak ve açıklamalar yapılarak kendi okuma süreçlerini değerlendirmeleri konusunda farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır.

Yine birinci deney grubunda olduğu gibi bu grupta da değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelere dayandıramayan öğrencilerle karşılaşılmıştır. Bu öğrencilere de aynı şekilde ek sorular sorularak ve açıklamalar yapılarak kendi okuma süreçlerini değerlendirirken okuma sırasında karşılaştıkları problemleri ve metni anlama düzeyini dikkate almaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde birinci kontrol grubundaki öğrencilerden ikisi okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını belirtirken, üç öğrenci çalışmalarda kendini "kısmen başarılı" bulmuştur. Geriye kalan yedi öğrenci ise kendilerini başarısız bulduklarını ifade etmiştir.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşmelerde öğrencilerin kendi okuma süreçlerindeki başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde önemli değişim olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 4.10'da görüldüğü üzere son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan öğrenci sayısı üçe çıkmış, kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrenci sayısı aynı kalmış ve başarısız olduğu yönünde değerlendirmede bulunan öğrenci sayısı bir eksilerek 6 olmuştur.

Üçüncü görüşmeler ikinci dönemin son haftalarında yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğrencilerin yaptığı değerlendirmeler bir önceki görüşmede olduğu gibi ciddi bir değişiklik göstermemiştir. Tablo 4.10'da görüldüğü üzere görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendini başarılı bulan öğrenci sayısı tekrar ilk görüşmede olduğu gibi ikiye inmiş, kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı dörde çıkmış ve başarısız olduğunu düşünen öğrenci sayısı altıda kalmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde toplanan her üç veride de öğrencilerin kendi okuma başarılarıyla ilgili değerlendirmelerinin çok ciddi bir değişim göstermediği görülmektedir. K.1.7 ve K.1.11 her üç görüşmede de kendisini başarılı bulmuş, K.1.1 ve K.1.4 her üç görüşmede de son okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu belirtmiş, K.1.3, K.1.5,

K.1.6, K.1.9 ve K.1.12 ise her üç görüşmede de görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarısız olduklarını dile getirmiştir. Bir başka ifade ile 12 öğrenciden dokuzunun durumu kendi değerlendirmelerine göre hiç değişmemiştir.

Birinci deney grubundan farklı olarak bu grupta ikinci görüşmede de bazı öğrencilerin değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelere dayandırmadığı görülmüştür. Deney gruplarında yapılan strateji öğretimi sırasında zaman zaman bu tür değerlendirmelerin yapılmış olması öğrencilerin aynı problemi tekrar yaşamasına mani olurken kontrol gruplarında böyle bir uygulama olmadığında aynı sorun tekrar yaşanmıştır. Önceki uygulamalarda olduğu gibi öğrencilerden sağlıklı sonuçlar alabilmek için ek soru ve açıklamalara tekrar başvurulmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında yer alan motivasyon yapılarıyla ilgili bulgular yorumlanırken öğrencilerin bu değerlendirmelerine zaman zaman atıfta bulunulacaktır.

İncelenen ilk motivasyon yapısı olan hedef yönelimlerinin belirlenmesinde ana kaynak olarak görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu verileri doğrulamak için öğrencilerin derste sergiledikleri davranışlar gözlemlenmiştir. Gözlemler ikincil kaynak olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	**1. Görüşme**	**2. Görüşme**	**3. Görüşme**
K.1.1	PY	PY	PY
K.1.2	PK	PY	PY
K.1.3	PK	PK	PK
K.1.4	PK	PY	PY
K.1.5	PK	PK	PK
K.1.6	PK	PK	PK
K.1.7	PY	PY	PY
K.1.8	PK	PK	PK
K.1.9	PK	PK	PY
K.1.10	PK	PY	PK
K.1.11	PY	PY	PY
K.1.12	PK	PK	PK

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

Yapılan ilk görüşmelerde birinci kontrol grubundaki öğrencilerden K.1.1, K.1.7 ve K.1.11'in performans yaklaşma hedef yönelimli, diğer öğrencilerin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler arkadaşlarından daha iyi şeyler yapmak (daha erken okuyup bitirmek, daha fazla

soruya parmak kaldırmak ve daha fazla söz almak) ve öğretmeninin takdirini kazanmak için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir: *"Öğretmenim ben arkadaşlarımdan daha çabuk bitiriyorum. Parmak kaldırıyorum ve öğretmenim bana söz veriyor."* (K.1.7), *"Öğretmenim zaten en çok ben parmak kaldırıyorum ve öğretmenimiz çoğu zaman bana söz veriyor."* (K.1.11). Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler ise okurken zorlandıklarını, ancak öğretmenlerinin kendilerine kızmaması için ellerinden geldiğince çaba sarf ettiklerini belirtmiştir: *"Öğretmenim ben zor okuyorum, ama okumayınca öğretmenimiz kızıyor."* (K.1.3), *"Okurken bazı yerleri anlamadım ama etkinlikleri yapmaya çalıştım. Yapmayınca öğretmenimiz kızıyor çünkü."* (K.1.9). Görüşme öncesinde öğrenciler metni okurken yapılan gözlemde de görüşmede elde edilen verileri destekleyen bir tablo ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin önemli bir kısmı derse katılmakta çekingen tavırlar sergilemiştir. Adeta öğretmen dersi K.1.1, K.1.7 ve K.1.11 ile işlemiştir. Bu öğrencilerden K.1.1 ve K.1.11'in gözlemlendiği haftalarda sesli okuma çalışmaları K.1.7'nin gözlemlendiği hafta ise sessiz okuma çalışması yapılmıştır. Sesli okumanın yapıldığı haftalarda bu öğrenciler metni okumak için birbiriyle yarışmış, hatta K.1.11 yerinden kalkıp öğretmen masasına kadar gitmiştir. K.1.7 ise gözlemin yapıldığı hafta okuması bittikten sonra (diğer iki öğrenci ile birlikte) öğretmene okumasının bittiğini yüksek sesle söylemiştir. Metinler üzerinde yapılan diğer çalışmalarda da sürekli sesli olarak söz istemişlerdir. Ayrıca gözlemlendiği hafta K.1.7, sınıftaki bir başka öğrencinin cevabından sonra henüz öğretmenden dönüt gelmeden *"Yanlış, yanlış! Öğretmenim ben cevaplayabilir miyim?"* şeklinde müdahalede bulunmuştur. Öğrencilerin bütün bu davranışları kendilerinin arkadaşlarından daha iyi olduğunu gösterme çabaları olup, performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin tipik davranışlarıdır. Diğer taraftan öğretmenin öğrencilerin bu davranışlarına müdahalede bulunmadığı aksine sürekli onlarla ders işlediği görülmüştür. Özellikle bu öğrencilere sürekli takdir edildiklerini gösteren dönütler vermesi - ki bunu öğrencilerin eksik veya yanlış cevaplarında dahi yaptığı gözlenmiştir - çok az da olsa başarı gösteren öğrencileri daha çok performans yaklaşma hedef yönelimli olmaya yönlendirmiştir.

Aynı sınıfta performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin ise çoğunlukla derse katılmakta çekingen davrandığı, sorulara cevap vermek için söz istemedikleri görülmüştür. Örneğin K.1.9'un derste hiç söz almak için parmak kaldırmadığı, öğretmen kendisi istemeden söz verdiğinde de çok kısık sesle konuştuğu gözlemlenmiştir. K.1.6'nın ise metinle ilgili etkinlikleri yapmakta zorlandığı, çalışma sırasında sınıfta dolaşan öğretmen

yanından geçerken çalışma kâğıdını dolduruyormuş gibi yaptığı öğretmen uzaklaşınca hiçbir şey yazmadığı görülmüştür. Öğretmenin öğrencilerin eksiklik ve hatalarına karşı tahammülsüz davrandığı gözlenmiştir. İlk gözlem ve görüşmelerin yapıldığı dönemde sözel olarak öğrencilerin motivasyonunu düşürücü ifadeler kullanmamakla beraber jest ve mimikleri ile tahammülsüz olduğunu göstermiştir. Örneğin K.1.4'ten okunan metnin ana fikrini söylemesini istemiş, aldığı cevatan tatmin olmadığını yüz ifadeleri ile belli etmiştir. Öğrenciye verdiği sözlü dönüt ise *"Tamam sen otur."* şeklinde olmuştur. K.1.12'nin gözlendiği derste sesli okuma çalışması yapılırken önce K.1.12'ye "Sen devam et." diyerek metni okumasını istemiş, ancak daha öğrenci okumaya başlamadan "Ya da dur, sen okuma ... sen devam et." şeklinde öğrencinin motivasyonunu düşürücü söz ve davranışlar sergilemiştir.

Sonuç olarak birinci kontrol grubundaki sınıf içi atmosfer ve hedef yapılarının deney gruplarında oluşturulmaya çalışılan atmosferin tam zıttı olduğu görülmüştür. Bu hedef yapılarının etkisiyle öğrencilerin hedef yönelimlerinin de performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde şekillendiği tespit edilmiştir.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşme ve gözlemlerde öğrencilerin hedef yönelimlerinin yine performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde altı öğrencinin performans yaklaşma hedef yönelimli, altı öğrencinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hedef yönelimlerindeki değişim ile başarı durumlarındaki değişim arasında ciddi bir paralellik görülmektedir. Kendisini başarılı veya kısmen başarılı bulan öğrencilerin tamamı performans yaklaşım hedef yönelimli; başarısız bulan öğrencilerin tamamı performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerdir. Bu iki değişken arasındaki ilişki ölçümlerin sonradan yapılmasından da kaynaklı olabilir. Yani aslında performans kaçınma hedef yönelimli öğrenci çalışma sırasında kendisine kolay gelen bir metin veya görevle karşılaşıp başarılı olmuşsa, daha sonra yapılan görüşmede yaşadığı başarı duygusunun etkisiyle performans yaklaşım hedef yönelimli olduğuna yönelik bilgi vermiş olabilir. Ancak her ne sebeple olursa olsun bu bulgular başarı durumu ile hedef yönelimlerinin arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer önemli bulgu ise sınıftaki hedef yapılarının başarılı olan öğrencileri öğrenme hedef yönelimli değil, performans hedef yönelimli olmaya yönlendirdiğidir. Nitekim gerek görüşmelerin yapıldığı haftalardaki gözlemlerde gerekse iki ölçüm arasındaki sınıf ziyaretleri sırasında yapılan gözlemlerde, ne öğrenci

davranışlarının ne de onları şekillendiren öğretmen davranışlarının değişmediği belirlenmiştir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde de birinci kontrol grubundaki öğrencilerin hedef yönelimlerinde ciddi bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir. Yine ikinci görüşmelerde olduğu gibi altı öğrencinin performans kaçınma hedef yönelimli, altı öğrencinin de performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde birinci kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının bütün bir yıl boyunca performans hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Bu durumda her ne kadar performans yaklaşma hedefleri ile başarı arasında ilişki bulunsa da, öğrencilerin kendilerini gösterebilecekleri bir öğretmen faktörünün olmadığı durumlarda başarılı olmak için çaba harcamayacakları açıktır. Bu da öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde, ortamda bir dış teşvik unsuru (kendini göstereceği bir öğretmen gibi) olmasa bile sırf öğrenme ve başarma amacıyla görevlere yaklaşma ve kendini motive edebilme davranışının bu gruptaki öğrenciler tarafından sergilenemeyeceğini göstermektedir. Bir başka ifade ile gruptaki öğrenciler hedef yönelimleri itibari ile öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği düzeyde değildir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı "atıflar"dır. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		K.1.1				**K.1.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken	x							

Tablo 4.12'nin devamı

		K.1.3				**K.1.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken							x	
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken			x					x

Tablo 4.12'nin devamı

		K.1.5				**K.1.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								

Tablo 4.12'nin devamı

		K.1.7				**K.1.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken	x							

Tablo 4.12'nin devamı

		K.1.9				**K.1.10**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								

Tablo 4.12'nin devamı

		K.1.11				**K.1.12**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken				x				
2. Ölçüm	Durağan				x				
	Değişken					x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Birinci kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmede başarı veya başarısızlıklarını atfettikleri kaynakların öz düzenlemeye dayalı okuma açısından olumlu olmadığı, yani öğrencilerin okuma süreçlerini düzenlemesinde aktif olarak müdahalede bulanabilecekleri kaynaklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerden son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan K.1.7 (Görüşmelerin haftasında sağlık sorunları sebebiyle K.1.3 sınıfta olmadığı için, K.1.7 ile görüşülmüştür.) başarısını kontrol edemeyeceği bir değişken olan yeteneğe; K.1.11 ise şansa atfetmiştir.

"Araştırmacı: K.1.7 bugün "Eskici" adlı hikâyeyi okudunuz. Beğendin mi hikâyeyi?

K.1.7: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun? Yani zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

K.1.7: Evet öğretmenim, zorlanmadım.

Araştırmacı: Aferin sana. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

K.1.7: Öğretmenim benim okumam hep iyidir. Derslerde de öğretmenimiz bana okutur.

Araştırmacı: Okurken özel bir şey yapmadın mı yani?

K.1.7: Yapmadım öğretmenim, ben anlıyorum hikâyeleri. Zaten hikâye okumayı da seviyorum."

...

"*Araştırmacı: Aferin sana K.1.11. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?*

K.1.9: Öğretmenim ben Atatürk'ün hayatını zaten biliyordum. Daha önce derslerde hep işledik. Bu hafta da yine o denk geldi. O yüzden çok kolay okudum.

Araştırmacı: Anladım. Okurken başarılı olmak için özel bir şey yapmadın yani?

K.1.9: Hayır öğretmenim dedim ya zaten biliyordum."

Zekâ/yetenek kaynak olarak içsel, değişkenlik bakımından durağan ve kontrol edilebilirlik bakımından insanın kendi iradesiyle kontrol edemeyeceği bir atıf kaynağıdır. Şans da aynı şekilde öğrencinin kendi iradesiyle kontrol edemeyeceği, dışsal ve değişken bir faktördür.

Kendisini kısmen başarılı bulan öğrencilerden ikisi (K.1.4 ve K.1.8) tam anlamıyla başarılı olamamalarını kontrol edemedikleri, dışsal ve durağan bir faktöre yani üzerinde çalıştıkları metne atfetmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere metinler duruma göre kontrol edilebilen ve değişken olabildiği gibi; bu çalışmadaki gibi öğrencilerin metinde değişiklik yapma şansı yokken dışsal durağan ve kontrol edilemez olabilmektedir. Üçüncü öğrenci K.1.1 ise yine kontrol edemediği, ancak içsel ve değişken bir faktör olan dikkat dağınıklığını (K.1.1) sebep olarak göstermiştir:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.1.4: Öğretmenim yazı çok uzun, biraz da karışık geldi bana.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa, daha başarılı olur muydun?

K.1.4: Evet öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.1.1: Öğretmenim bilmiyorum. Aslında ben derslerde iyiyimdir ama bugün dikkatimi toplayamadım."

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden üçü (K.1.3, K.1.5 ve K.1.9) başarısızlık sebebi olarak yeteneklerini göstermiştir. İki öğrenci (K.1.2 ve K.1.10) K.1.4'te olduğu gibi başarısızlığı okudukları metinlere, bir öğrenci (K.1.6) yeterince çalışmamasına yani efora, bir öğrenci de (K.1.12) okumayı sevmemesine atfetmiştir. Aşağıda görüşmelere üç örnek sunulmuştur:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.1.9: Öğretmenim benim Türkçe dersim zayıf zaten, hep 2 düşüyor. O yüzden yapamıyorum hiç.

Araştırmacı: Peki biraz daha dikkatli, şöyle yavaş yavaş okumayı denesen. Hiç denedin mi?

K.1.4: Zaten yavaş okuyorum öğretmenim. Yetiştiremiyorum okurken."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.1.6: Öğretmenim çalışmıyorum, ondan."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.1.12: Öğretmenim ben okumayı sevmiyorum. O yüzden yapamıyorum."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarını atfettikleri sebeplerin önemli ölçüde öz düzenleme kapasitelerini olumsuz etkileyecek türden olduğu görülmektedir. Sadece bir öğrenci başarısını kontrol edebileceği, içsel ve durağan olmayan bir kaynağa atfetmiştir.

Yapılan ikinci görüşmede de ilk görüşmedekine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen K.1.2 başarısını metnin kolay oluşuna (ilk görüşmede başarısız/metin), K.1.7 harcadığı efora (ilk görüşmede başarılı/yetenek) ve K.1.11 metnin kolay oluşuna (ilk görüşmede başarılı /şans) bağlamıştır.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen K.1.1 tam anlamıyla başarılı olamamasını metne (ilk görüşmede başarısız/dikkat dağınıklığı), K.1.4 uğultu yüzünden dikkatinin dağılmasına (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), K.1.10 görevin zorluğuna (ilk görüşmede kısmen başarılı/yetenek) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan altı öğrenciden K.1.3 başarısızlığını yeteneğine (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.1.5 metne (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.1.6 yeteneğine (ilk görüşmede başarısız/efor), K.1.8 yeteneğine (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), K.1.9 okumayı sevmemesine (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.1.12 yeterince çalışmamasına yani efora (ilk görüşmede başarısız/okumayı sevmemesine) bağlamıştır.

İkinci görüşmelerde elde edilen verilere bakıldığında atıfların gerek kaynak, gerek kontrol edilebilirlik gerekse de durağanlık bakımından çok fazla değişmediği görülmektedir. Bu durum, atıfların bu üç özelliğe göre sınıflandığı Tablo 4.12'de açık bir şekilde görülebilmektedir. Buradan hareketle ikinci görüşmeden elde edilen sonuçların da öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini yükseltecek nitelikte olmadığı ve daha da önemlisi mevcut program doğrultusunda aldıkları eğitimin onlarda bir gelişim sağlamadığı söylenebilir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmede de ilk iki görüşmedekine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme öncesindeki çalışmada kendisini başarılı bulan öğrenciler ikinci görüşmedeki aynı öğrencilerdir. Bu öğrencilerden K.1.2 başarısını ikinci görüşmede olduğu gibi metnin kolay oluşuna, K.1.7 ve K.1.11 harcadığı efora atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrenciler de bir önceki görüşmede aynı şekilde kendilerini kısmen başarılı olarak değerlendiren öğrencilerdir. Bu öğrencilerden K.1.1 tam anlamıyla başarılı olamamasını hızlı okumak istemesine K.1.4 yine çevresindekilerin dikkatini toplamasını engellemesine K.1.10 ise ilk görüşmesinde olduğu gibi yeteneğine bağlamıştır.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan altı öğrenciden K.1.5, K.1.6, K.1.8 ve K.1.9 başarısızlığını yeteneğine, K.1.3 sağlık durumuna, K.1.12 ise bir önceki görüşmede olduğu gibi yeterince çalışmamasına yani efora atfetmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen sonuçlar hemen hemen bir önceki görüşmenin aynısıdır. Geçen zaman içerisinde öğrencilerin motivasyonları açısından önemli bir ilerlemenin kaydedilmediğini söylemek mümkündür.

Bütün bir eğitim öğretim yılı boyunca öğrencilerin yaptıkları okuma çalışmalarındaki başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde önemli bir değişimin yaşanmaması, öğrencilerin atıflarına da yansımıştır. Öğrencilerin yarısının sürekli başarısız olması, bu öğrencilerin ister istemez okurken başarılı olacak kadar becerilerinin gelişmemiş olduğunu düşünmelerine, isteseler ve hatta bu uğurda normalden fazla efor sarf etseler dahi başarılı olamayacaklarına inanmalarına sebep olmuştur. Sınıf içinde bu öğrencilerin durumunun fark edilmemesi, onların cesaretlendirilip geri bildirimlerle desteklenmemesi, gerek başarı gerekse başarısızlıklarının yetenekleri ve zekâ düzeyleri dışında kontrol edebilecekleri değişkenlerle ilişkilendirilmemesi öğrencilerin durumunun öz düzenleme kapasitelerini ve motivasyonlarını zayıflatacak şekilde kalmasına sebep olmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü motivasyon yapısı "öz yeterlilik algıları"dır. Öz yeterlilik algılarının ölçülmesinde diğer yapılarda olduğu gibi görüşme öncesindeki çalışmanın referans alınması sağlanmıştır. Böylece mümkün olduğunca doğru sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.1.1	O	O	O
K.1.2	D	Y	Y
K.1.3	D	D	O
K.1.4	O	O	Y
K.1.5	D	D	D
K.1.6	D	D	D
K.1.7	Y	Y	Y
K.1.8	D	D	D
K.1.9	D	D	D
K.1.10	D	Y	D
K.1.11	O	Y	Y
K.1.12	D	O	D

D=Düşük Öz Yeterlilik, O= Orta Düzeyde Öz Yeterlilik, Y=Yüksek Öz Yeterlilik

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk görüşmede öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin büyük oranda düşük olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerde yalnızca bir öğrenci (K.1.7) benzer bir çalışma yapacak olsa başarılı olabileceğine inandığını belirtmiştir:

"Araştırmacı: Peki K.1.7, bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.1: Nasıl yani öğretmenim?

Araştırmacı: Yani hemen hemen bununla aynı zorluktaki bir metni okuyacaksın ve aynı etkinlikleri yapacaksın. Böyle bir çalışma düşün.

K.1.1: Tamam öğretmenim. Evet başarılı olabilirim."

Görüşülen öğrencilerden üçü (K.1.1, K.1.4 ve K.1.11) ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır.

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.1: Öğretmenim okurken zorlanmam ama bunda da bazı etkinlikleri yapamadım. Herhâlde onda da aynısı olur?"

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.4: Öğretmenim bazen yapabiliyorum etkinlikleri bazen yapamıyorum."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.11: Öğretmenim Atatürk'ün hayatı kolaydı. Zor olmazsa başarılı olurum herhâlde."

Görüşülen öğrencilerden sekizi ise net bir şekilde başarılı olamayacaklarına inandıklarını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin düşük öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.9: Hayır öğretmenim, dediğim gibi ben okumayı kompozisyon yazmayı falan sevmiyorum zaten?

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.1.12: Hayır öğretmenim. Yapamam çünkü okuyup yetiştiremiyorum."

Birinci dönemin son haftalarında yapılan ikinci görüşmede öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinde önemli bir değişim olmadığı görülmüştür. K.1.2, K.1.10, K.1.11 ve K.1.12'nin öz yeterlilik algılarında olumlu yönde değişiklik olduğu belirlenirken, diğer sekiz öğrencinin algı düzeylerinin aynı seviyede kaldığı tespit edilmiştir. Durumu değişmeyen öğrencilerden K.1.7 her iki görüşmede de yüksek öz yeterliliğe sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. K.1.1 ve K.1.4'ün ise iki görüşmede de orta düzeyde öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki görüşmede de düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen öğrenciler K.1.3, K.1.5, K.1.6, K.1.8 ve K.1.9'dur. Algı düzeyinde değişim belirlenen öğrencilerden K.1.2 ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahipken ikinci görüşmede yüksek öz yeterliliğe sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyindeki bu yükselmenin sebebi ikinci görüşme öncesinde okuduğu metinde gösterdiği başarıdır. Nitekim ders kitabındaki "Alo... Graham Bel" başlıklı yazı önce okuma tiyatrosu tekniği ile okunmuş -bu sırada K.1.2 okunan metni dinlemiştir-, etkinliklere geçilmeden önce de öğrenciler bir kez sessiz bir şekilde metni okumuştur. Okuma tiyatrosunu dinlemiş olması ve tekrar kendisinin metni okuması daha iyi anlamasını ve etkinliklerde başarılı olmasını sağlamıştır. Bu durum başarı atıflarından da anlaşılmaktadır.

Diğer öğrencilerden K.1.10 ve K.1.11'in de çalışmalardaki başarılarından hareketle öz yeterlilik algılarında yükselme olduğu tahmin edilmektedir. K.1.12 ise okuma çalışmasında başarısız olmasına rağmen ilk görüşmesine göre daha yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencinin başarısızlık sebebi olarak çalışmamasını göstermesi, dolayısıyla benlik algılarının yaşadığı başarısızlıktan etkilenmemiş olması bu durumun açıklaması olabilir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde dört öğrencinin yüksek, iki öğrencinin orta düzeyde ve altı öğrencinin düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden K.1.10 ve K.10.12'in öz yeterlilik algı düzeyinde düşüş, K.1.3 ve K.1.4'ün öz yeterlilik algı düzeyinde yükselme olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan sekiz öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyi ise ikinci görüşmedekiyle aynı seviyede kalmıştır. Öğrencilerin başarı durumları ile mukayese edildiğinde, öz yeterlilik algılarında görülen değişimlerin yine öğrencilerin başarı durumlarıyla ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin çalışmalardaki başarılarına paralel olarak değişim göstermekle birlikte genelde düşük

olduğu görülmüştür. Çalışmalar sırasında başarı gösteremeyen öğrencilere cesaretlendirici, benlik algılarını olumlu yönde etkileyecek geri bildirimlerin verilmemesi, bu tür öğrenciler için görevler üzerinde veya zamanlamada birtakım değişiklikler yapılarak öğrencilerin başarı duygusunu yaşaması için fırsatlar sunulmaması da öğrencilerin öz yeterlilik algılarını olumsuz etkileyen unsurlar arasında sayılabilir.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı ilgilerdir. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeyleriyle alakalı analiz sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan ilk görüşmede K.1.7'nin okumaya yönelik iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu ve düzenli olarak okuduğu öğrenilmiştir:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.1.7: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.1.7: Yürekdede ile Padişah öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.1.7: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.1.7: İçinde kısa hikâyeler var, ben onları okumayı seviyorum.

Araştırmacı: Peki genel olarak hikâye dışında da kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

K.1.7: Evet öğretmenim."

Diğer öğrencilerle yapılan görüşmelerde okumaya karşı herhangi bir seviyede ilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu okul dışında kitap okumadığını, bazıları elinde sınıfın kitaplık sorumlusu tarafından dağıtılmış bir kitap olduğunu ancak okumadıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci ise kitabı öğretmen sorduğunda cevap veremezse kızacağını düşündüğü için okuduğunu dile getirmiştir. Bu öğrencinin kitabı kendi isteği ile okumuyor olması, okumaya yönelik bir ilgisinin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo. 4.14. Birinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
K.1.1	x					x					x				
K.1.2	x					x					x				
K.1.3	x					x					x				
K.1.4	x					x					x				
K.1.5	x					x					x				
K.1.6	x					x					x				
K.1.7					x					x					x
K.1.8	x					x					x				
K.1.9	x					x					x				
K.1.10	x					x					x				
K.1.11	x						x				x				
K.1.12	x					x					x				

Aşağıda okumaya yönelik ilgisi olmadığı belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmelere örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.1.5: Yok öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâye, roman hiçbir şey okumuyor musun?

K.1.5: Kitabım yok öğretmenim.

Araştırmacı: Kitaplığınızda epey kitap var, birini alıp okuyabilirsin. Okumayı sevmiyor musun yoksa?

K.1.5:... (Öğrenci cevap vermemiş, ama kaşlarıyla sevmediğini belirten bir işaret yapmıştır)*"*

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.1.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.1.1: Yalnız Efe öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.1.1: Ben kendim seçtim.

Araştırmacı: Peki neden o kitabı seçtin?

K.1.1: İnce olduğu için.

Araştırmacı: Niye? Okumayı sevmiyor musun?

K.1.1: Öğretmenim kitap okurken sıkılıyorum, ama öğretmenimiz sorarsa cevap veremezsem kızar, ondan okuyorum.

Araştırmacı: Yani öğretmenin kızar diye okuyorsun, kitap okumayı sevdiğinden değil öyle mi?

K.1.1: Evet öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.1.8: Var öğretmenim.

Araştırmacı: Adı ne kitabın?

K.1.8: Hatırlamıyorum öğretmenim.

Araştırmacı: Okumadın mı kitabı yoksa?

K.1.8: Hayır öğretmenim

Araştırmacı: Peki neden?

K.1.8: Sıkılıyorum kitap okurken."

Öğrencilerle yapılan ikinci görüşmelerde de genel olarak ilk görüşmelerde ulaşılan sonuçlara ulaşılmış, bir öğrenci (K.1.11) dışında bütün öğrencilerin durumunun aynı olduğu görülmüştür. K.1.11 yapılan görüşmede elindeki kitabı kendisinin seçtiğini belirtmiştir. Öğrenciye seçme nedeni sorulduğunda kitabın kapağının rengini beğendiğini söylemiştir. Her ne kadar kitabın içeriği ile ilgili bir durum olmasa da kitap bir bütün olarak düşünüldüğünde dış kapağın da öğrencinin dikkatini çekebileceği, onda merak uyandırabileceği ve ilginin gelişimine vesile olabileceği düşünülerek bu öğrencinin ilgi düzeyinin "tetiklenmiş durumsal ilgi" olduğuna karar verilmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmelerde ise yine ilk görüşmede olduğu gibi K.1.7'nin iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu, diğer öğrencilerde ise okumaya yönelik bir ilgi olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgilerinin gelişmediği, okul kütüphanesi ve sınıflardaki kitaplıklarınsa öğrencilerin ilgilerini geliştirmeye hizmet etmekten uzak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul kütüphanesinde sadece ansiklopedilerin bulunduğu, sınıf kitaplıklarının ise çoğu eski ve yıpranmış olan kitaplardan oluştuğu görülmüştür.

4.2.2. Birinci Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bilişsel stratejileri bağımsız olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere üç farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerden elde edilen kayıtlardır. Gözlemlerden elde edilen veriler

ana kaynak olarak kullanılmıştır. Herhangi bir öğrencinin strateji kullandığına yönelik bir işaret elde edilmesi hâlinde öğrencinin üzerinde çalıştığı materyal (kitap, defter vb.) incelenmiş ve daha detaylı bilgiye ihtiyaç duyulması durumunda öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır.

Özellikle kontrol gruplarında, dersler işlendikten sonra yapılacak görüşmeleri etkilememek için zorunlu olmadıkça öğrencilerle görüşme yapılmamıştır. Ayrıca bu gruplarda bulunan öğrencilere standart bir strateji öğretimi yapılmadığı için, sık bir strateji kullanımı beklenmemiştir. Stratejilerin bağımsız olarak yani öğretmen veya bir başkasının etkisi olmaksızın kullanılma durumları ile ilgili bilgi toplandığı için öğretmenin müdahalesi ile yapılan işlemler bağımsız strateji kullanımı kabul edilmemiştir. Örneğin öğretmen "Metnin görsellerini inceleyin ve bunlardan hareketle metnin içeriği ile ilgili tahminde bulunun." şeklindeki bir yönerge ile bütün öğrencilere bir görev vermiş ise bu uygulama stratejinin bağımsız kullanımı kabul edilmemiştir. Ancak herhangi bir öğrencinin metni okurken metin üzerine veya başka bir yere bir şeyler yazdığı veya çizdiği (bir cümlenin altını çizme, not alma vb.) görüldüğünde, ne yaptığı yakından gözlemlenmiş, gerek duyulması hâlinde önce kullandığı materyal incelenmiş, yine gerek duyulması durumunda öğrenciden bilgi alınmıştır.

Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarına yönelik veriler, diğer kontrol gruplarıyla eş zamanlı olarak birinci dönemin başında, birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda toplanmıştır.

Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadığına yönelik bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Birinci dönemin başında yapılan görüşmeler öncesinde yapılan gözlemler sırasında birinci kontrol grubundaki öğrencilerden hiçbirinin üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları görülmüştür. Nitekim motivasyon yapılarıyla ilgili durumu belirlemek için yapılan görüşmeler sırasında başarılı olduğunu düşünen öğrenciler de şans ve yeteneğe atıfta bulunmuş, bu öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci metin üzerinde çalışırken herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi

vermemiştir.

Tablo 4.15. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm		Üçüncü Ölçüm	
	Kullandı	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
K.1.1		x		x		x
K.1.2		x		x		x
K.1.3		x		x		x
K.1.4		x		x		x
K.1.5		x		x		x
K.1.6		x		x		x
K.1.7		x		x		x
K.1.8		x		x		x
K.1.9		x		x		x
K.1.10		x		x		x
K.1.11		x		x		x
K.1.12		x		x		x

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere birinci dönemin sonunda yapılan ikinci gözlem ve görüşmelerde de öğrencilerin metni anlamaya yönelik bir strateji kullanmadığı görülmüştür. Gözlemler sırasında iki öğrencinin kitap üzerine bir şeyler çizdiği fark edilmiş, ilgili materyaller incelendiğinde bunların metni anlamaya yönelik olmadığı; bir öğrencinin kitapta var olan görseller üzerinde karalama yaptığı, diğer öğrencinin ise metinle ilgisi olmayan bir resim çizdiği görülmüştür. Gözlem sonrasındaki görüşmeler sırasında da öğrenciler herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir. Başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin metnin kolaylığına ve sarf ettikleri efora atıfta bulundukları belirlenmiştir. Başarılı öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci, okuma çalışmaları sırasında herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de önceki iki gözlem ve görüşmede elde edilen sonuçlardan farklı bir bulguya ulaşılamamıştır. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbirinin üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamalarını sağlayacak herhangi bir stratejiyi kullandıkları gözlemlenmemiştir. Buna ek olarak gözlem sonrasında yapılan görüşmelerde de öğrencilerin strateji kullandıklarına yönelik bir ifadeye rastlanmamıştır.

Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin yıl boyunca yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamalarını sağlayacak herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları belirlenmiştir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımının olmaması öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejilerdir. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumlarıyla ilgili bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Üst bilişsel strateji kullanımıyla ilgili veriler diğer motivasyon ve strateji kullanımı ile ilgili verilerle eş zamanlı olarak eğitim öğretim yılının başında, birinci yarıyılın sonunda ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerle toplanmıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan gözlem ve görüşmelerde birinci kontrol grubundaki öğrencilerden üçünün "anlamanın izlenmesi stratejisi"ni kullandığı belirlenmiştir. Öğrenciler çalışırken yapılan gözlemlerde; herhangi bir öğrenci metin üzerinde metni anlamayla ilgili bir işaretleme (anlamadığı bir kelime veya cümlenin altını çizme gibi) yapmamıştır. Ancak üç öğrenci (K.1.1, K.1.4 ve K.1.7) okuma sırasında metinde geçen "gemel, habibi ve aynî" kelimelerinin ne anlama geldiğini öğretmene sormuştur. Bu öğrencilerin kelime düzeyinde anlama sorunlarını belirledikleri yani anlama sürecini izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat görüşmelerin başlangıcında öğrencilerin geriye dönük okuma sürecini anlattıkları bölümde bu öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrencinin anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Görüşmelerin sonraki bölümünde motivasyon yapıları hakkında veri toplanırken, başarısız olduğunu belirten öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci kelime, cümle veya daha büyük metin birimlerinde anlama sorunu yaşadığına yönelik bir ifade kullanmamıştır. Bir başka deyişle hiçbir öğrenci okuma sırasında anlayıp anlamadığını izlediğini gösterecek şekilde "ben okurken şu kelimeyi, cümleyi veya metnin şu bölümünü anlamadım" şeklinde bir ifade kullanmamıştır.

Sonuç olarak gözlemler sırasında öğretmene anlamını bilmedikleri kelimeleri soran üç öğrencinin anlama sürecini izlediklerine, diğer öğrencilerin ise "anlamanın izlenmesi stratejisi"ni kullanmadıklarına kanaat getirilmiştir.

"Okuma öncesinde hedef belirleme" bir diğer üst bilişsel stratejidir. Hedef belirleme, hedef yönelimlerinden farklı olarak, özellikle yapılacak olan çalışmada ulaşılması beklenen somut hedeflerin belirlenmesini içermektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin okumaya başlamadan önce herhangi bir özel hedef belirlemedikleri tespit edilmiştir.

Birinci kontrol grubundaki öğrenciler okuma sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için bir strateji seçimi de söz konusu olmamıştır. Nitekim görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

Tablo 4.16. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.1.1**	**K.1.2**	**K.1.3**	**K.1.4**	**K.1.5**	**K.1.6**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x			x		
		Kullanmadı		x	x		x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.16'nın devamı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.1.7**	**K.1.8**	**K.1.9**	**K.1.10**	**K.1.11**	**K.1.12**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x					
		Kullanmadı		x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan değerlendirme de yine öğrenciler tarafından kullanılmayan bir stratejidir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbirisi okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermemiştir.

Birinci yarıyılın sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ilk görüşme ve gözlemlerden farklı olarak hiçbir öğrencinin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir. İkinci çalışmalar sırasında da öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları, geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da, anlayıp anlamadıklarını izlediklerini gösteren bilgi vermemeleri neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci görüşmelerde bir diğer üst bilişsel strateji olan hedef belirlemenin de öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Görüşülen hiçbir öğrenci okumaya başlamadan önce herhangi bir özel hedef belirlediğini gösterecek bir ifade kullanmamıştır.

İkinci görüşme ve gözlemlerde de öğrenciler okuma sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için üst bilişsel olarak, metne ve hedeflerine uygun bir bilişsel strateji seçmeleri söz konusu olmamıştır. Nitekim görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan değerlendirme de yine öğrenciler tarafından kullanılmayan bir üst bilişsel stratejidir. İkinci görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbiri okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermemiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ikinci görüşme ve gözlemde olduğu gibi, öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Son çalışmalar sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları gözlenmiştir. Çalışma sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermemişlerdir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da, metni anlayıp anlamadıklarını izlediklerini gösteren bilgi vermemeleri üzerine öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü görüşmelerde üst bilişsel kontrol stratejilerinden “hedef belirleme”nin yine önceki görüşmelerde olduğu gibi öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Görüşülen

hiçbir öğrenci okumaya başlamadan önce o çalışmaya yönelik herhangi bir özel hedef belirlediğini gösterecek bir ifade kullanmamıştır.

Son okuma çalışmaları sırasında da öğrenciler tarafından bilişsel stratejilerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak üst bilişsel kontrol stratejilerinden biri olan "bilişsel strateji seçimi"nin kullanılması da söz konusu olmamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan "değerlendirme" de yine önceki iki görüşmede olduğu gibi öğrenciler tarafından kullanılmamıştır. Üçüncü görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbiri okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermemiştir.

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere bütün bir yıl boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle birinci kontrol grubundaki öğrencilerin metinler üzerinde çalışırken; okumaya başlamadan önce o çalışma için özel hedefler belirlemek, bu hedeflere ve metne uygun bir veya birkaç bilişsel strateji seçmek, okuma sırasında metinleri anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve okuma bittikten sonra da hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek şeklinde ifade edilebilecek üst bilişsel stratejileri hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli sorumluluk Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndadır (MEB, 2005). Zira program bu tür stratejilerinher okuma çalışmasında kullanılması gereken stratejiler olarak öğretilmesini hedeflememektedir. Buna bağlı olarak bu tür stratejilerin nasıl öğretileceği konusunda öğretmenlere rehberlik edecek bir düzenleme ve içeriğe de sahip değildir.

Bu durumun doğal bir sonucu olarak, mevcut program ve kitaplarla eğitim alan öğrencilerin Türkçe derslerinde önlerine konan bir metni okumaya başlamadan önce belirleyebilecekleri somut hedefleri yoktur. Somut hedeflerinin olabilmesi için somut çıktılara ihtiyaç vardır. Örneğin deney gruplarındaki karmaşık görevlerde metni okumaya başlamadan önce ortaya konabilecek ve her öğrenci için değişebilecek somut çıktılar vardır. Bu, kimi öğrenci için metnin özetini çıkarmak, kimi öğrenci için metnin ana fikrini anlatan bir görsel hazırlamak, kimi öğrenci için birkaç metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulmak, kimi öğrenci için birden fazla metinde anlatılanlardan hareketle bir sentez oluşturmak olabilir. Sonuç olarak bütün bunlar tasarlanacak somut hedefleri olan görevlerle mümkündür. Sıradan metin okuma ve etkinlikleri doldurma çalışmaları ne öğrencilere göre esneklik sunmakta ne de öğrencilerin kendi kendilerine belirleyebilecekleri somut bir hedef sunmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen son strateji grubu öz düzenleme stratejileridir. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir.

Eğitim öğretim yılı başında yapılan gözlemlerde yukarıda da belirtildiği üzere üç öğrencinin anlamını bilmedikleri kelimeler ile ilgili öğretmenlerinden yardım talep ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin bu yardım taleplerinin adapte edilebilir olmadığı görülmektedir. Birinci deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin yardım istekleri adapte edilebilir yardım talebinin ilk şartını sağlamakla birlikte, ikinci şartı sağlamamıştır. Çünkü öğrenciler doğrudan kelimelerin anlamlarını sormuştur. Oysa bu tür kelimelerin (Türkçe olmayan kelimeler) anlamlarını nasıl öğrenebileceklerini öğrenmeye yönelik bir yardım talep etmeleri gerekmekteydi. Nitekim öğretmen de öğrencileri doğru şekilde yardım istemeye yönlendirmemiş *"Ben de tam bilmiyorum ama "tatlı, güzel" anlamında olsa gerek"* şeklinde cevaplamayı tercih etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin adapte edilebilir bir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.17. Birinci Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.1.1**	**K.1.2**	**K.1.3**	**K.1.4**	**K.1.5**	**K.1.6**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.17'nin devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.1.7	**K.1.8**	**K.1.9**	**K.1.10**	**K.1.11**	**K.1.12**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk gözlemlerde birinci kontrol grubundaki öğrencilerin kendilerine verilen okuma görevi üzerinde bir düzenleme yapmadığı belirlenmiştir. Zaten öğrencilere böyle bir imkân da sunulmadığından öğrencilerin bu tarz bir düzenleme yapması beklenmemiştir.

Yine sene başında yapılan ilk gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinleri daha iyi anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları belirlenmiş, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde şartlar doğrultusunda bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergiledikleri gözlenmemiştir. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin değinmesi ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde de hiçbir öğrencinin çevresel koşulları düzenlemeye ilişkin bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin okuma sırasında ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından bir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir. Bu, aslında beklenen bir durumdur. Adapte edilebilir yardım talebi ile ilgili araştırmalarda genellikle öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin yardım talebinde bulunduğu, performans hedef yönelimli öğrencilerin çoğu zaman yardım talep etmekten kaçındıkları belirtilmektedir (Karabenick, 2006, s. 3-4). Gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun performans yaklaşma veya performans kaçınma hedef yönelimli olması, öğretmenin de performans hedef yönelimini teşvik eden tutum ve davranışlar sergilemesi öğrencilerin yardım talep etmemelerinde önemli bir etken olarak görülmüştür.

İkinci gözlem ve görüşmeler sırasında, öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılmadığı görülmüştür.

Birinci dönemin sonunda yapılan okuma çalışmaları sırasında öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmadıkları için stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin değinmesi ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde bir öğrencinin çevresel koşullar yüzünden tam olarak başarılı olamadığını dile getirdiği belirlenmiştir. Ancak bu öğrenci de söz konusu sorunu çözmek için çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir girişimde bulunduğuna yönelik bir bilgi vermemiştir. Buradan hareketle hiçbir öğrencinin çevresel koşulları düzenlediklerine dair bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, beklendiği gibi, öğrencilerin okuma sırasında öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü gözlem ve görüşmeler sırasında, diğer iki görüşmede olduğu gibi öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan "görev üzerinde düzenleme yapma stratejisi"nin kullanılmadığı görülmüştür.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan okuma çalışmaları sırasında, önceki iki çalışmada olduğu gibi, öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmamış, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak önceki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında tam olarak başarılı olamamasını çevresindeki arkadaşlarının dikkatini dağıtmasına atfeden K.1.4 de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir çaba göstermemiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken de K.1.4 de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir.

Yıl boyunca toplanan veriler den hareketle birinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3. Birinci Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Daha önce de belirtildiği üzere öz düzenlemeye dayalı okuma, öğrencilerin, kendilerini en yüksek düzeyde motive etmelerini, bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarını, üst bilişsel olarak okuma süreçlerini etkili bir şekilde takip etmelerini, gerektiğinde bu unsurların her birini ve çevresel koşulları hedeflenen başarıya ulaşmak için düzenlemelerini esas alan bir okuma sürecini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimi açısından birinci kontrol grubundaki öğrencilerin durumu şu şekilde değerlendirilebilir:

Öz düzenlemeye dayalı okumanın hayati unsurlarından birisi motivasyondur. Öğrencilerin daha fazla çalışmak, zor görevlerin üstesinden gelmek, karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmemek ve hedeflenen başarıya ulaşıncaya kadar ısrar etmek için mutlak suretle kendilerini motive etmeleri gerekmektedir. Bunun için de yaptıkları işte başarılı olmak istemeleri (hedef yönelimi), başarı veya başarısızlığın sebeplerini bilip kontrol edebilmeleri (atıflar), başarılı olacaklarına inanmaları (öz yeterlilik) ve üzerinde çalıştıkları işi içten gelen istekle yapmaları (ilgi) gerekmektedir.

Sene boyunca yapılan görüşme ve gözlemlerde birinci kontrol grubundaki öğrencilerden hiçbirinin öğrenme hedef yönelimli olmadığı; görüşmeler arasında sayıları değişmekle

birlikte grubun yarısının performans kaçınma, yarısının da performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin başarma isteği çevrelerinde kendilerini gösterebilecekleri birinin olmasına bağlıyken, performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler daha başlangıçta başarısızlığı kabullenmiş ve bu durumdan en az zararla kurtulmayı hedefleyen öğrencilerdir. Buradan hareketle gruptaki öğrencilerin her durumda başarılı olma isteğiyle çalışmayacakları ve kendilerini motive etmeyecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri ve kendiliğinden de değişmeyecek olan faktörlere (zekâ/yetenek, şans vb.) atfetmiştir. Bu sebeple başarı veya başarısızlığı kontrol edebilecekleri efor ve strateji gibi değişkenlere atfeden öğrenciler gibi daha zor görevlerde daha çok çalışarak ya da etkili bir strateji kullanarak başarılı olacaklarını düşünmeleri ve daha çok çalışmak için kendilerince bir sebep bulmaları, yani kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

Öz yeterlilik algıları açısından bakıldığında, grubu oluşturan öğrencilerin çoğunluğu başarılı olabileceklerine inanmayan öğrencilerdir. Doğal olarak bu öğrencilerin başarılı olamayacaklarına inandıkları bir işte ısrar etmeleri, başarılı olmak için daha fazla gayret göstermeleri yani kendilerini motive etmeleri beklenemez.

Son olarak grubu oluşturan öğrencilerin tamamına yakının okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Sırf okumadan aldıkları zevk için, içten gelen bir istekle okumaya yaklaşmayan bu öğrencilerin ilgi duymadıkları okuma etkinliğini yapmak ve başarılı olmak için kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma içinde önemli bir yeri olan bilişsel kaynakların etkili kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbiri yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler sırasında bilişsel stratejileri kullanmamıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullandığını söylemek mümkün değildir.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Bir başka ifade ile öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş bireyler ulaşılacak hedefi belirler, okuma sürecini sürekli izler, olası problemleri tespit eder ve sonunda da değerlendirmesini yapar. Birinci kontrol grubundaki öğrencilerin özellikle son iki gözlem ve görüşmede bu stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle

öğrencilerin üst bilişsel olarak okuma sürecini izledikleri ve kontrol ettiklerini söylemek mümkün değildir.

Öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasıyla ilgili durum değerlendirildiğinde yine öğrencilerin gelişen şartlara göre okuma sürecini düzenlemeye yönelik herhangi bir strateji kullanmadıkları belirlenmiştir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle birinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Genel grup değerlendirmelerinin yanı sıra aşağıda bir başarılı bir de başarısız olduğunu belirten öğrencilerin bireysel durumları örnek olarak sunulmuştur.

K.1.7 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): K.1.7 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarılı olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de performans yaklaşma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. İlk çalışmasında başarısını yeteneğine, ikinci ve üçüncü çalışmalarında ise efora atfetmiştir. K.1.7'nin her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevdiğini ve okul dışında da kitap okuduğunu dile getirmiştir. Bu verilerden hareketle K.1.7'nin performans yaklaşma hedef yönelimli olması sebebiyle çoğunlukla çevreden takdir beklentisi içinde çalıştığı, buna rağmen okumaya yönelik ilgisinin gelişmişliği, öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek oluşu, ve özellikle son iki çalışmada başarısını efora atfetmesi sebebiyle genel motivasyon durumunun yüksek olduğu, gerektiğinde kendini motive edebileceği söylenebilir.

Motivasyon açısından durumu iyi olan K.1.7'nin üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için özel bir bilişsel strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Örneğin "Eskici" isimli hikâyeyi okuma sürecini anlatırken strateji kullandığını gösteren bir ifadesine rastlanılmamıştır. Daha sonra görüşmeler sırasında başarılı olduğunu belirttiğinde başarılı olmak için özel bir şey yapıp yapmadığı özellikle tekrar sorulmuştur. K.1.7 özel olarak hiçbir şey yapmadığını, zaten hikâye okumayı sevdiğini, belirtmiştir. Diğer görüşmelerde de aynı şekilde başarılı olmak için özel bir şey yapıp yapmadığı sorulduğunda benzer cevapları vermiştir. Bilişsel strateji kullanımı bakımından K.1.7'nin gereken düzeyde olmadığı, öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayamadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında K.1.7'nin yalnızca ilk çalışmalar sırasında anlamadığı iki kelimenin anlamını öğretmenine sorduğu, yani kelime düzeyinde anlama sorunlarını belirlediği görülmüştür. Bununla beraber diğer

öğrenciler gibi o da metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de görüşmelerde de anlama sürecine izlediğine dair bir bilgi vermemiştir. Diğer üst bilişsel kontrol stratejilerini ise hiç kullanmamıştır. Üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.1.7'nin yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamadığı söylenebilir.

Öz düzenleme stratejilerinin ise K.1.7 tarafından hiç kullanılmadığı görülmüştür. K.1.7 çalışmalar sırasında bir kez yardım talebinde bulunmuş ve kendi başına anlamını hemen bulamayacağı iki kelimenin anlamını bulma konusunda öğretmeninden yardım istemiş ancak talebin içeriği problemin nasıl çözüleceğini öğrenmeye değil, doğrudan çözümün kendisini öğrenmeye yönelik olmuştur. Bu da adapte edilebilir bir yardım talebi olmadığını göstermektedir. K.1.7 herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapma ihtimali olmamıştır. Ayrıca çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca K.1.7 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde motivasyonel açıdan öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılasa bile bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak süreci izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K.1.6 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): K.1.6 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. İlk çalışmasında başarısız olmasını yeterince çalışmamasına yani efora, ikinci ve üçüncü görüşmelerde ise yeteneğine atfetmiştir. K.1.6'nın her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevmediğini ve okul dışında kitap okumadığını dile getirmiştir. Bu verilerden hareketle K.1.6'nın motivasyonun düşük olduğu söylenebilir.

Motivasyonel açıdan durumu zayıf olan K.1.6'nın her üç çalışmada da üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı hem gözlemler hem de görüşmelerle belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle bilişsel strateji kullanımı bakımından K.1.6'nın öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak durumda olmadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında K.1.6 metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de görüşmelerde de anlama sürecine izlediğine dair bir bilgi vermemiştir. Herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için strateji seçmesi de söz konusu olmamıştır. Diğer üst bilişsel kontrol stratejileri olan hedef belirleme ve değerlendirmeyi kullandığına yönelik hiçbir bulgu elde edilememiştir. Sonuç olarak üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.1.6'nin yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini yerine getirmediği söylenebilir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerde K.1.6'nın öz düzenleme stratejilerini kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır. K.1.6 çalışmalar sırasında hiç yardım talebinde bulunmamış, herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapma ihtimali olmamıştır. Ayrıca çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca K.1.6 ile yapılan görüşmeler ve o metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemler neticesinde, bu öğrencinin motivasyonel açıdan kendini motive edebilecek seviyede olmadığı; bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. İkinci Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular

4.3.1. İkinci Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular

İkinci kontrol grubunda da motivasyon yapılarıyla ilgili verilerin ilki I. dönemin başında, ikincisi I. dönemin sonunda ve üçüncüsü II. dönemin sonunda yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Yine diğer gruplarda olduğu gibi hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, daha sağlıklı ve gerçekçi bilgiler alabilmek için öğrencilerin görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performanslarını referans almaları sağlanmıştır. İlgilerle alakalı veriler toplanırken de okul dışı okumalara odaklanılmıştır.

İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmada gösterdikleri performansları ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. İkinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**
K.2.1	x			x			x		
K.2.2	x				x		x		
K.2.3			x			x			x
K.2.4			x		x				x
K.2.5		x				x		x	
K.2.6			x			x			x
K.2.7			x	x					x
K.2.8			x			x			x
K.2.9		x			x		x		
K.2.10	x			x			x		
K.2.11			x			x			x
K.2.12			x			x			x

Yapılan ilk görüşmede, diğer gruplarda olduğu gibi, son okuma çalışmasındaki performanslarını değerlendirmeleri istendiğinde, bazı öğrenciler değerlendirme ile neyin kastedildiğini anlayamamış, bazı öğrenciler ise değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelere dayandırmamıştır. Bu grupta da sorun yaşayan öğrencilere ek sorular sorulmuş, açıklamalar yapılmış, böylece kendi okuma süreçleri mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden üçü okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını belirtirken, iki öğrenci çalışmalarda kendini "kısmen başarılı" bulmuştur. Geriye kalan yedi öğrenci ise kendilerinin "başarısız" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşmelerde öğrencilerin okuma çalışmalarındaki başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde önemli bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 4.18'de görüldüğü üzere son okuma çalışmasında kendini "başarılı" bulan öğrenci sayısı üç olarak kalmış, "kısmen başarılı" olduğunu düşünen öğrenci sayısı üçe çıkmış ve "başarısız" olduğu yönünde değerlendirmede bulunan öğrenci sayısı bir eksilerek 6 olmuştur.

Son görüşmelerde öğrencilerin yaptığı değerlendirmeler bir önceki görüşmede olduğu gibi ciddi bir değişiklik göstermemiştir. Tablo 4.18'de görüldüğü üzere görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendini "başarılı" bulan öğrenci sayısı dörde çıkmış,

"kısmen başarılı" olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı bire inmiş ve kendilerinin "başarısız" olduğunu düşünen öğrenci sayısı tekrar ilk ölçümde olduğu gibi yediye çıkmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde toplanan her üç veride de öğrencilerin çoğunluğunun (yedi öğrenci) kendi okuma başarılarıyla ilgili değerlendirmeleri hiç değişim göstermemiştir. Bu öğrencilerden ikisi (K.2.1 ve K.2.10) her üç görüşmede de kendisini "başarılı" bulmuş; K.2.3, K.2.6, K.2.8, K.2.11 ve K.2.12 ise her üç görüşmede de "başarısız" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur. Bir başka ifade ile on iki öğrenciden yedisinin durumu kendi değerlendirmelerine göre hiç değişmemiştir. İlk ve son görüşmeler karşılaştırıldığında ise durumu aynı olan öğrenci sayısı on bire çıkmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının ikinci görüşmede belirli bir ölçüde değiştiği, sonra eski durumuna döndüğü söylenebilir.Çalışmanın bundan sonraki kısmında yer alan motivasyon yapılarıyla ilgili bulgular yorumlanırken öğrencilerin bu değerlendirmelerine zaman zaman atıfta bulunulacaktır.

Çalışma kapsamında incelenen ilk motivasyon yapısı hedef yönelimleridir. Hedef yönelimlerinin belirlenmesinde diğer gruplarda olduğu gibi ana kaynak olarak görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu verileri doğrulamak için ise öğrencilerin derste sergiledikleri davranışlar gözlemlenmiştir. Gözlemler ikincil kaynak olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.2.1	Ö	PY	PY
K.2.2	PY	PY	PY
K.2.3	PK	PK	PK
K.2.4	PK	PY	PK
K.2.5	PK	PK	PK
K.2.6	PK	PK	PK
K.2.7	PK	PY	PK
K.2.8	PK	PK	PK
K.2.9	PK	PY	PY
K.2.10	Ö	Ö	Ö
K.2.11	PK	PK	PK
K.2.12	PK	PK	PK

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

Yapılan ilk görüşmelerde, ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden K.2.1 ile K.2.10'un öğrenme hedef yönelimli, K.2.2'nin performans yaklaşma hedef yönelimli, diğer öğrencilerin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Öğrenme hedef

yönelimli olan öğrenciler metni okurken öncelikli olarak daha iyi okumak ve okuduklarını daha iyi anlamak için çaba sarf ettiğini belirtmiştir: *"Öğretmenim, daha iyi okumaya çalıştım, anlamayınca zaten sorulara da cevap veremeyiz."* (K.2.1); *"Öğretmenim, ben anlamaya çalıştım. Anlamadığım yerleri tekrar okudum."* (K.2.10). Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenci kendisinin arkadaşlarından daha iyi olduğunu, bu nedenle onlardan daha fazla söz almak istediğini (kendisini sınıftaki diğer öğrencilerle mukayese etmekte ve onlardan daha iyi olduğunu göstermek istemektedir) belirtmiştir: *"Öğretmenim ben arkadaşlarımdan daha iyi okuyorum. Onlar hem yavaş hem yanlış okuyor. Onun için ben okumak istiyorum, öğretmenimiz de bana okutuyor"* (K.2.2). Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler ise okurken zorlandıklarını, okumayı sevmediklerini, sıkıldıklarını; ancak öğretmenleri kendilerine kızmasın/üzülmesin diye okuduklarını belirtmiştir: *"Öğretmenim ben okurken sıkılıyorum, ama okumayınca öğretmenimiz kızıyor, ağlıyor."* (K.2.3); *"Ben Türkçe derslerini sevmiyorum, okumayı da sevmiyorum. Ama okumazsak öğretmenimiz kızıyor."* (K.2.9).

Görüşme öncesinde öğrenciler okuma çalışmalarını sürdürürken yapılan gözlemlerde de görüşmelerde elde edilen verileri destekleyen bir tablo ile karşılaşılmıştır. Birinci kontrol grubunda olduğu gibi bu grupta da öğrencilerin önemli bir kısmı derse katılmakta çekingen tavırlar sergilemiştir. Ancak K.2.1 ve K.2.2'nin oldukça aktif olduğu, özellikle K.2.2'nin kendini gösterme davranışlarını sıkça sergilediği görülmüştür. K.2.2 ile görüşülen hafta derste sesli okuma çalışması yapılmıştır. K.2.2 dersin başından itibaren kendisinin okuma isteğini dile getirmek için sesli olarak öğretmenden söz istemiş, *"Öğretmenim ben okuyayım. Ben, ben, ben! Öğretmenim lütfen ben okuyayım."* diyerek öğretmenin dikkatini çekmeye çalışmıştır. Hem sesli okuma sırasında hem de dersin işlenişi sırasında sık sık söz istemiş ve iki ders saati içerisinde beşten fazla söz almıştır. Ayrıca diğer öğrenciler okurken, çoğu zaman yanlış okudukları kelimenin doğrusunu yüksek sesle telaffuz etmiştir. K.2.2'nin bu davranışları belirgin bir şekilde performans yaklaşma hedef yönelimli olduğunu göstermiştir. K.2.1 ise öğrenme hedef yönelimli olduğunu belirtmekle beraber sınıfta K.2.2 kadar olmasa da bir iki kez kendini göstermeye yönelik davranış sergilemiştir. Diğer öğrenme hedef yönelimli öğrenci olan K.2.10 ise her soruda parmak kaldırmakla beraber, hiç sesli olarak söz istememiştir. Sadece yanındaki arkadaşına öğretmeni söz verdiğinde onun bir yanlışını düzeltmiş, bunu da çok yüksek sesle yapmamıştır. Yani amacının kendini göstermek değil, arkadaşına yardım etmek olduğu açık bir şekilde görülmüştür.

Birinci kontrol grubundan farklı olarak ikinci kontrol grubunun öğretmeni K.2.2 hariç tutulursa diğer öğrencilere mümkün olduğunca söz vermeye çalışmış, başarısız olsalar bile söz vermeye devam etmiştir. Yine farklı olarak öğrencilere verdiği geri bildirimlerde motivasyonu düşürecek nitelikteki söz ve davranışlar sergilememiştir. Fakat o da hem K.2.2'nin hem de kontrol grubuna dâhil edilmeyen ancak kendini gösterme davranışları sergileyen diğer öğrencilerin sesli söz istemelerine ses çıkarmamış, hatta metni okumakta olan arkadaşlarına yaptığı müdahaleleri engellememiştir. Bu tavrının da öğrencileri olumsuz etkilediği söylenebilir.

Performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin ise diğer gruplarda olduğu gibi genellikle derse katılmakta çekingen davrandığı, sorulara cevap vermek için söz istemedikleri, kendilerine söz verilmesi durumunda bazen bir müddet ses çıkarmadan metne baktıkları, bazen öğretmenin cesaretlendirmesiyle birkaç kelime söyledikleri, bazen de kısık sesle soruya cevap vermeye çalıştıkları gözlenmiştir. Yine diğer gruplarda olduğu gibi çalışma sırasında sınıfta dolaşan öğretmen yanlarından geçerken çalışma kitabındaki etkinlikleri dolduruyormuş gibi yaptıkları öğretmen uzaklaşınca hiçbir şey yazmadıkları görülmüştür. Öğretmenin birinci kontrol grubundaki öğretmene kıyasla daha cesaretlendirici ve sabırlı görünmesi, öğrencilere görece daha rahat bir ortam sunması ve onları derse katmaya çalışması öğrenciler açısından olumlu görülmüştür. Ancak zaman zaman aşırı duygusal davranması ve öğrenciler başarısız olduğunda üzüldüğünü belli eden jest ve mimikler sergilemesi öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Korkmamakla beraber öğretmenlerinin bu duygusal tavırlarından, hatta ağlamaya varan tepkilerinden dolayı öğrencilerin suçluluk hissederek performans kaçınma hedef yönelimli hâle gelmesi mümkündür. Sonuç olarak ikinci kontrol grubundaki sınıf içi atmosferin öğrencileri performans hedef yönelimli olmaya teşvik ettiği söylenebilir.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşme ve gözlemlerde öğrencilerin hedef yönelimlerinin yine performans yaklaşma ve performans kaçınma ağırlıklı olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde beş öğrencinin performans yaklaşma hedef yönelimli, altı öğrencinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu grupta da öğrencilerin hedef yönelimlerindeki değişim ile başarı durumlarındaki değişim arasında paralellik görülmektedir. Performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin tamamı kendisini başarısız bulan öğrencilerdir. Literatüre göre bu öğrencilerin, daha en baştan başarısız olacaklarını düşünerek, başarısızlıktan doğacak sorunlardan en az düzeyde etkilenme niyetiyle hareket eden öğrenciler olduğu ifade edilmektedir.

İlk görüşmede öğrenme hedef yönelimli olduğunu belirten K.2.1 ile birlikte toplam beş öğrencinin performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu ve bunlardan ikisinin (K.2.1 ve K.2.7) son çalışmada kendini başarılı bulduğu belirlenmiştir. Son öğrenci K.2.10'un ilk görüşmede olduğu gibi öğrenme hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir. K.2.10 da son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan öğrencilerden biridir.

Öğrenciler çalışırken yapılan gözlemler görüşmelerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Örneğin ilk görüşmelerden önce yapılan gözlemlerde bir iki defa kendini gösterme davranışı sergileyen K.2.1'in ikinci görüşme öncesindeki çalışmada belirgin bir şekilde kendini gösterme davranışı sergilediği görülmüştür. Ayrıca kontrol grubuna dâhil edilmeyenlerle birlikte yedi sekiz öğrencinin kendini gösterme davranışlarını ikinci görüşmelerin yapıldığı haftalarda sürekli sergilemesi, öğretmenin duygusal tepkilerini gören öğrencilerin başarılı olduklarını ona gösterme isteği olarak yorumlanmıştır. Öğretmen farkında olmadan öğrencilerin hedef yönelimlerini olumsuz şekilde etkilemiştir.

Öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenen K.2.10'un ise belirgin bir şekilde öğrenme hedef yönelimli öğrenci özelliklerini sergilediği gözlemlerde belirlenmiştir. Yanında oturan K.2.9 okumasını K.2.10'dan daha önce bitirmiş ve bitirir bitirmez *"Öğretmenim ben bitirdim."* diye sesli olarak öğretmene kendini göstermeye çalışmıştır. K.2.10 ise K.2.9'dan sonra bitirmekle beraber diğer öğrencilerin çoğundan yine önce bitirmiş, ancak bitirdiğini göstermeye yönelik hiçbir davranış sergilememiştir. Aksine sırasının altından çalışma kitabını çıkarıp metinle ilgili etkinlikleri doldurmaya başlamıştır. Onun bu davranışını gören K.2.9 da hemen çalışma kitabını açıp etkinlikleri doldurmaya başlamıştır. Bu iki öğrencinin davranışları başarıya odaklanmış iki farklı hedef yönelimi arasındaki ayrımı net bir şekilde göstermiştir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde de ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin hedef yönelimlerinde önemli bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir. K.2.10'un öğrenme, K.2.1, K.2.2 ve K.2.9'un performans yaklaşma, geriye kalan sekiz öğrencinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden önceki çalışmalar sırasında yapılan gözlemler, yine görüşme bulgularını doğrulamıştır.

Bütün bir yıl genel olarak değerlendirildiğinde; ikinci kontrol grubundaki K.2.10 ve K.2.1 dışındaki öğrencilerin tamamının sene boyunca performans yaklaşma veya performans kaçınma hedef yönelimli olduğu görülmektedir. K.2.1 de sadece birinci görüşmede öğrenme hedef yönelimli olduğuna yönelik bilgi vermiş, diğer görüşmelerde performans

yaklaşma hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimli öğrenci K.2.10 her çalışmada kendisini "başarılı" olarak değerlendirirken, performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin kendilerini bazen "başarılı" bazen de "kısmen başarılı" buldukları görülmektedir. Bu durum söz konusu öğrencilerin zorlandıkları görevlerin üstesinden gelmek için özel bir gayret harcamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak elde edilen veriler K.2.10 dışındaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde, ortamda bir dış teşvik unsuru (kendini göstereceği bir öğretmen gibi) olmasa bile sırf öğrenme ve başarma amacıyla görevlere yaklaşma ve kendini motive etme davranışını sergilemeyeceğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı atıflardır. İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		K.2.1				**K.2.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken	x							
2. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			

Tablo 4.20'nin devamı

		K.2.3				**K.2.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken			x					

Tablo 4.20'nin devamı

		K.2.5				**K.2.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								

Tablo 4.20'nin devamı

		K.2.7				**K.2.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x				
	Değişken							x	
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x						x	
3. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								

Tablo 4.20'nin devamı

		K.2.9				**K.2.10**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan								
	Değişken			x		x			
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.20'nin devamı

		K.2.11				K.2.12			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken				x				
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								

İkinci kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmede son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan K.2.1 başarısını çok çalışmasına yani efora, K.2.2 genelde iyi olduğunu belirtip yeteneğine, K.2.10 ise okumayı sevdiği için çok okumasına ve çok çalışmasına yani efora atfetmiştir. K.2.2 dışındaki diğer öğrencilerin atıfları kontrol edilebilir, içsel ve değişkendir. Her iki öğrenci de başarının atfedileceği en doğru sebebe yani çalışmaya atıfta bulunmuştur. K.2.2 ise başarısını pek tercih edilmeyen[2] bir sebebe yeteneğe atfetmiştir. Yetenek ve efora yapılan atıfları gösteren birer örnek aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: K.2.2 bugün "Eskici" adlı hikâyeyi okudunuz. Beğendin mi hikâyeyi?

K.2.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun? Yani zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

K.2.2: Evet öğretmenim, zorlanmadım.

Araştırmacı: Aferin sana. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

K.2.2: Öğretmenim ben eskiden beri hep iyi okuyorum. Zaten bütün derslerden de 5 alıyorum.

Araştırmacı: Çok mu çalışıyorsun?

K.2.2: Çalışıyorum öğretmenim ama çalışmasam da 5 alıyorum Türkçeden.

...

[2] Daha önce tercih edilmeme sebepleri detaylı bir şekilde açıklandığı için tekrar ifade edilmemiştir.

"*Araştırmacı: K.2.10 bugün Atatürk'ün hayatını anlatan bir yazı okudunuz. Beğendin mi yazıyı?*

K.2.10: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun? Yani zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

K.2.10: Evet öğretmenim zorlanmadım, her şeyi anladım .

Araştırmacı: Aferin sana K.2.10. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

K.2.10: Öğretmenim ben çok çalışıyorum. Okumayı da seviyorum. Yaz tatilinde 4 hikâye kitabı bitirdim.

Araştırmacı: Aferin sana.

Kendisini kısmen başarılı bulan iki öğrenciden K.2.5 tam anlamıyla başarılı olamamasını metne bağlamış, yazının uzun olduğunu bu yüzden anlamakta zorlandığını dile getirmiştir. Öğrencinin atfı dışsal kaynaklı, kontrol edilemez ve durağandır. Diğer öğrenci K.2.9 ise okurken sıkıldığı için tam anlamıyla başarılı olamadığını dile getirmiş; içsel, kontrolü dışında ve değişken olan bir sebebe atıfta bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.2.5: Öğretmenim yazı çok uzun geldi bana.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa, daha başarılı olur muydun?

K.2.5: Olurdum herhâlde öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.2.9: Öğretmenim yazı çok sıkıcı geldi. Okuyasım gelmedi."

Son okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan öğrencilerden üçü (K.2.3, K.2.6 ve K.2.12) başarısızlıklarını yeteneklerine bağlamıştır. K.2.4 ve K.2.7 ise başarısızlıklarını

metne atfetmiştir. Diğer iki öğrenciden K.2.8 başarısızlığını yaşadığı sağlık problemine, K.2.11 ise arkadaşının kendisini rahatsız edip dikkatini dağıtmasına atfetmiştir. Örnek görüşmeler aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.2.3: Öğretmenim okumaya çalışıyorum ama anlayamıyorum. Ne yapsam olmuyor.

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.2.8: Öğretmenim başım çok ağrıyordu, okumaya çalıştım ama anlamadım."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.2.11: Öğretmenim ... hep konuşup duruyor. Onun yüzünden anlamadım. Sonra da etkinlikleri yaptırmadı."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde birinci deney ve birinci kontrol gruplarındaki öğrencilere nazaran daha fazla öğrencinin başarılarını çalışmaya atfettikleri görülmektedir. Diğer taraftan kendini kısmen başarılı ya da başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin atıfları ise diğer gruplardaki ilk görüşmelerle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı metne ya da yeteneğine atıfta bulunmuştur. Ayrıca bu grupta da şans değişkenine atıfta bulunan herhangi bir öğrenci çıkmamıştır.

Yapılan ikinci görüşmede, görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen K.2.1 başarısını yeteneğine (ilk görüşmede başarılı/efor), K.2.7 harcadığı efora (ilk görüşmede başarısız/metin) ve K.2.10 harcadığı efora (ilk görüşmede başarılı /efor) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen K.2.2 tam anlamıyla başarılı olamamasını -anlamadığı kelimenin çok olması sebebiyle- metne (ilk görüşmede başarılı/yetenek), K.2.4 metne (ilk görüşmede başarısız/metin), K.2.9 hızlı okumaya çalışmasına (ilk görüşmede kısmen başarılı/sıkılmasına) bağlamıştır.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan altı öğrenciden K.2.3, K.2.6 ve K.2.12 başarısızlıklarını yeteneklerine atfetmiştir. Bu üç öğrenci ilk görüşmelerde de başarısız oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuş ve sebep olarak yeteneklerini

göstermiştir. K.2.5 (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin) ve K.2.11 (ilk görüşmede başarısız/arkadaşının dikkatini dağıtması) başarısızlıklarının sebebi olarak okudukları metni göstermişlerdir. Son öğrenci K.2.8 ise aklının başka yerde olduğunu yani odaklanamadığını belirtmiş ve başarısız oluşunu bu durumuna bağlamıştır.

İkinci görüşmelerde elde edilen verilere bakıldığında atıfların gerek kaynak, gerek kontrol edilebilirlik gerek de durağanlık bakımından çok fazla değişmediği görülmektedir. Son okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin ikisinin başarılarını çok çalışmalarına atfettikleri görülmüştür. Ancak geriye kalan öğrencilerin tamamı başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemedikleri değişkenlere atfetmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmede ulaşılan sonuçlar daha önceki görüşmelerde ulaşılan sonuçlarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Görüşme öncesindeki çalışmada kendisini başarılı bulan dört öğrenciden üçü (K.2.2, K.2.9 ve K.2.10) başarılarını sarf ettikleri efora atfetmiştir. Başarılı olan diğer öğrenci K.2.1 ise önceki görüşmelerde olduğu gibi başarısını yeteneğine atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen yegâne öğrenci K.2.5'tir. K.2.5 tam anlamıyla başarılı olamamasını etkinlikleri zor bulmasına, yani görevin zorluğuna atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden K.2.8 ve K.2.12 başarısızlığını yeteneğine, K.2.4, K.2.6 ve K.2.7 metne, K.2. sağlık durumuna, K.2.11 okumayı sevmemesine ve son olarak K.2.3 ise yeterince çalışmamasına yani efora atfetmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen sonuçlar hemen hemen önceki görüşmeler ile aynıdır. Başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin çoğu başarılarını kontrol edilebilir değişkenlere atfederken, başarısız öğrencilerin çoğu da başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri değişkenlere atfetmiştir. Başarılı öğrenciler açısından bakıldığında, atıflarının öz düzenleme kapasitelerini artıracak nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak başarısız öğrencilerin atıflarının öz düzenleme kapasitelerini artırmak bir yana zayıflatacak nitelikte olduğu görülmektedir.

Yıl boyunca toplanan verilerden hareketle grubun önemli bir kısmının başarısız olduğu çalışmalarda, başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri değişkenlere atfettikleri belirlenmiştir. Bu öğrencilerin, öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde, başarısızlığa sebep olan faktörleri kontrol etme ve gerektiğinde düzenleme imkânı

bulunmamaktadır. Bundan dolayı grubu oluşturan öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerinin düşük olacağı söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü motivasyon yapısı öz yeterlilik algılarıdır. Öz yeterlilik algılarının ölçülmesinde diğer yapılarda olduğu gibi görüşme öncesindeki çalışmanın referans alınması sağlanmıştır. Böylece mümkün olduğunca gerçekçi sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.2.1	Y	Y	Y
K.2.2	D	D	O
K.2.3	D	D	D
K.2.4	D	O	D
K.2.5	D	O	O
K.2.6	D	D	D
K.2.7	D	Y	D
K.2.8	D	D	D
K.2.9	O	O	Y
K.2.10	Y	Y	Y
K.2.11	D	D	D
K.2.12	D	D	D

D=Düşük öz yeterlilik, O= orta düzeyde öz yeterlilik, Y=yüksek öz yeterlilik

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk görüşmelerde sadece K.2.1 ve K.2.10 bir sonraki hafta benzer bir çalışma yapılacak olursa başarılı olabileceklerine inandıklarını net bir şekilde ifade etmiştir. K.2.10 ile yapılan görüşme örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Peki K.2.10, bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.2.10: Evet öğretmenim bunun gibi olursa başarılı olurum."

Görüşülen öğrencilerden K.2.9 ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.2.9: Bilmem. Bunda okurken çok sıkıldım, bazı etkinlikleri de yapamadım."

Görüşülen öğrencilerden dokuzu ise net bir şekilde başarılı olamayacaklarına inandıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.2.3: Yok öğretmenim, ben bunu da anlamadım zaten."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.2.12: Hayır öğretmenim."

Birinci dönemin son haftalarında yapılan ikinci görüşmelerde dokuz öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinde değişme olmadığı, sadece K.2.4, K.2.5 ve K.2.7'nin öz yeterlilik algılarında olumlu yönde bir değişim gerçekleştiği görülmüştür. Bu öğrencilerden K.2.4 ve K.2.5'in ilk görüşmelerde düşük, ikinci görüşmelerde orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. K.2.7'nin ise ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenirken, ikinci görüşmede yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik algı düzeyinde yükselme tespit edilen K.2.4 ve K.2.7'nin başarılarındaki yükselmeye paralel olarak öz yeterlilik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. K.2.5'in ise başarısında düşüş olmasına rağmen öz yeterlilik algısında yükselme tespit edilmiştir. Bu durumun, başarısızlığını kendi yeteneklerine değil de metne atfetmesine bağlı olduğu düşünülmüştür.

İkinci görüşmelerde üç öğrenci (K.2.1, K.2.7 ve K.2.10) bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları hâlinde başarılı olabileceklerine inandıklarını net bir şekilde ifade etmiş ve yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir. Üç öğrencinin (K.2.4, K.2.5 ve K.2.9) ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Geriye kalan altı öğrenci de bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları durumunda başarılı olamayacaklarını net bir şekilde ifade ederek düşük öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde sekiz öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinin ikinci görüşmelerdekiyle aynı olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan dört öğrenciden K.2.2 ve K.2.9'un öz yeterlilik algı düzeylerinde yükselme, K.2.4 ve

K.2.7'nin öz yeterlilik algı düzeyinde düşüş gözlenmiştir. Öz yeterlilik algı düzeylerindeki değişim ile başarı durumları karşılaştırıldığında aralarında paralellik olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile öz yeterlilik algılarındaki değişimin başarı durumlarına bağlı olarak ortaya çıktığı kanaati oluşmuştur.

Son görüşmelerde üç öğrenci (K.2.1, K.2.9 ve K.2.10) bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları durumunda başarılı olabileceklerine inandıklarını açık bir şekilde ifade ederek yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir. İki öğrencinin (K.2.2 ve K.2.5) ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan yedi öğrenci ise bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları hâlinde başarılı olamayacaklarını net olarak ifade etmiş ve düşük öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan veriler genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin çalışmalardaki başarılarına paralel olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ancak her üç görüşmede de en fazla üç öğrencinin yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanması, başarı kadar öğretmen faktörünün de etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Zira öğrencilerin kendi deneyimleri kadar öğretmenlerden aldıkları geri bildirimler de öz yeterlilik algılarını değiştirebilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ikinci kontrol grubunun öğretmeni öğrencilerin benlik algılarına zarar verecek söz ve davranışlar sergilemese de, olumlu yönde etkileyecek geribildirimler de vermemiştir. Buradan hareketle yıl boyunca elde edilen sonuçlarda öğretmen faktörünün de etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan öğrencilerin çoğunun öz yeterlilik algı düzeylerinin düşük olması, öz düzenleme kapasitelerinin de düşük olacağını göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı "ilgiler"dir. İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeylerini gösteren analiz sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur:

Tablo 4.22. İkinci Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
K.2.1					x					x					x
K.2.2			x				x					x			
K.2.3	x					x					x				
K.2.4	x					x					x				
K.2.5	x					x					x				
K.2.6	x					x					x				
K.2.7	x						x				x				
K.2.8	x					x					x				
K.2.9	x					x					x				
K.2.10				x					x					x	
K.2.11	x					x					x				
K.2.12	x					x					x				

Yapılan ilk görüşmelerde ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden K.2.1'in okumaya yönelik "iyi gelişmiş kişisel ilgi"ye, K.2.10'un "gelişmekte olan kişisel ilgi"ye, K.2.2'nin ise "sürdürülen durumsal ilgi"ye sahip olduğu belirlenmiştir. K.2.10 okumayı sevmekle beraber sadece belirli bir türü okuduğunu, diğer türlerde kaleme alınan kitapları tercih etmediğini dile getirmiştir. Öğrencinin iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğunu söyleyebilmek için farklı tür ve konulardaki kitapları okuması gerekmektedir. Bundan dolayı K.2.10'un gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğuna kanaat getirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.2.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.2.1: Küçük Kadınlar öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.2.1: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.2.1: Bilmem öğretmenim, daha önce okumamıştım.

Araştırmacı: Gayet güzel, aferin sana. Peki kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

K.2.1: Evet öğretmenim seviyorum, boş zamanlarımda hep okurum."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.2.10: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.2.10: Küçük Şehzade öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.2.10: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.2.10: Hikâye okumayı seviyorum öğretmenim.

Araştırmacı: Peki genel olarak hikâye dışında da kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

K.2.10: Öğretmenim daha çok hikâyeleri seviyorum. Okuyup bitirince de çok mutlu oluyorum. Bazen derste bile okumak istiyorum."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.2.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.2.2: Suna'nın Serçeleri öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.2.2: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.2.2: Öğretmenim yazın Ölümsüz Ece'yi okumuştum, çok hoşuma gitti. Geçen seneki öğretmenimiz okulu bitirirken hediye etmişti onu bana. Bu da Gülten Dayıoğlu'nun kitabı, kitaplıkta buldum. Şimdi de bunu okuyorum.

Araştırmacı: Ne kadar güzel. Peki bunu da sevdin mi? Bundan sonra yine Gülten Dayıoğlu'nun kitaplarını okumaya devam edecek misin?

K.2.2: Sevdim, ama kitaplıkta başa kitabı yok onun. Belki babamlar alıverirse okurum."

Diğer öğrencilerle yapılan görüşmelerde okumaya karşı herhangi bir seviyede ilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Birinci kontrol ve birinci deney grubunun ilk görüşmelerinde olduğu gibi bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğu da okul dışında kitap okumadığını, bazıları elinde bir kitap olduğunu ancak sıkıldıkları için okumadıklarını belirtmiştir. Aşağıda okumaya yönelik ilgisi olmadığı belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmelere örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.2.: Yok öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâye, roman hiçbir şey okumuyor musun?

K.2.5: Yani kitabım var ama okuyasım gelmiyor.

Araştırmacı: Neden? Okumayı sevmiyor musun yoksa?

K.2.5: Sıkılıyorum öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.2.6: Var öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.2.6: Adını hatırlayamadım şimdi öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.2.6: Kitaplıktan aldım.

Araştırmacı: Peki neden o kitabı aldın?

K.2.6: İnce olduğu için aldım.

Araştırmacı: Niye? Okumayı sevmiyor musun?

K.2.6: Öğretmenim hem sevmiyorum hem de hızlı okuyamıyorum zaten. Kalın olunca bitmiyor."

Birinci yarıyıl sonunda yapılan ikinci görüşmelerde de genel olarak ilk görüşmelerdekine benzer sonuçlara ulaşılmış; K.2.1'in iyi gelişmiş kişisel ilgiye, K.2.10'un gelişmekte olan kişisel ilgiye, iki öğrencinin (K.2.2 ve K.2.7) de tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan sekiz öğrencinin ise okumaya karşı herhangi bir düzeyde ilgi duymadığı belirlenmiştir.

İlk görüşme ile ikinci görüşme arasındaki fark tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrencilerin durumudur. Bu öğrencilerden K.2.2'nin ilk görüşmelerde sürdürülen durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrenci ilgisini koruyamamıştır. İkinci görüşmede öğrenci ismi dikkatini çektiği için "Çarli'nin Çikolata Fabrikası" adlı kitabı aldığını, okumaya yeni başladığını dile getirmiştir. İlk görüşmede okumaya karşı ilgisi olmadığı belirlenen K.2.7'nin de ikinci görüşmelerde tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğunu gösteren ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu öğrenci

görüşmede okumakta olduğu Beyaz Yele adlı kitabın kapağındaki beyaz at görselinin dikkatini çektiğini, kendilerinin de eskiden beyaz bir atlarının olduğunu ve onu çok sevdiğini, bu nedenle bu kitabı aldığını söylemiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmelerde ilk iki görüşmede olduğu gibi K.2.1 ve K.2.10'un ilgi düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Bir önceki görüşmede tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen K.2.2, yine farklı bir özelliğinden hareketle bir kitap seçtiğini dile getirmiştir. Bu öğrenci kitabı seçme sebebini daha önce ilgisini çeken bir özellikle ilişkilendiremediği, yani daha önce gelişmeye başlayan bir ilgisini korumadığı için, ilgi düzeyinin tetiklenmiş durumsal ilgi olduğuna karar verilmiştir. İkinci görüşmede tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen K.2.7'nin de ilgisini koruyamadığı görülmüştür. Aksine son görüşmede öğrenci okumakta olduğu bir kitap olmadığını, havalar ısındığı için arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, eskiden gelen ilgi ve alışkanlıkların olduğu gibi korunduğu görülmüştür. Özellikle okumaya yönelik kişisel ilgilere sahip olan öğrencilerin bu ilgilerini koruyup okumaya devam ettiği, iki öğrencinin dönem dönem durumsal ilgilerinin tetiklendiği, sekiz öğrencinin ise okumaya ilgi duymadığı ve bu durumlarının sürekli aynı kaldığı belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, ulaşılabilir durumda farklı özelliklere sahip kitapların olmamasının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul kütüphanesi ve sınıflardaki kitaplıkların öğrencilerin ilgilerini geliştirmeye hizmet edecek nitelikteki kitaplarla donatılmadığı; birinci kontrol grubunun bulunduğu okulda olduğu gibi, okul kütüphanesinde çoğu güncelliğini yitirmiş ansiklopediler, eskimiş ve yıpranmış kitaplar olduğu görülmüştür. Ayrıca okul kütüphanesinin öğrencilerin kullanımına açık olmadığı öğrenilmiştir.

Kitaplık ve kütüphanelere ek olarak öğretmenin de sınıf kitaplığını kullanmayı zorunlu tutmak dışında, öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini geliştirmeye dönük özel bir gayreti gözlenmemiştir.

4.3.2. İkinci Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarına yönelik veriler, diğer kontrol gruplarıyla eş zamanlı olarak birinci dönemin başında, birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda toplanmıştır.

İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadığına yönelik bulgular Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		**İkinci Ölçüm**		**Üçüncü Ölçüm**	
	Kullandı	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
K.2.1		x		x		x
K.2.2		x		x		x
K.2.3		x		x		x
K.2.4		x		x		x
K.2.5		x		x		x
K.2.6		x		x		x
K.2.7		x		x		x
K.2.8		x		x		x
K.2.9		x		x		x
K.2.10		x		x		x
K.2.11		x		x		x
K.2.12		x		x		x

Birinci dönemin başında yapılan görüşmeler öncesinde yapılan gözlemler sırasında ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden hiçbiri üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamak için strateji kullanmamıştır. Nitekim geriye dönük okuma çalışmalarını anlatırken de öğrenciler strateji kullandıklarını gösteren bir ifade kullanmamışlardır. En son motivasyon yapılarıyla ilgili durumu belirlemek için yapılan görüşmeler sırasında başarılı olduğunu düşünen öğrenciler de şans ve yeteneğe atıfta bulunmuş, bu öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci metin üzerinde çalışırken herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir.

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere birinci dönemin sonunda yapılan ikinci gözlem ve görüşmelerde de öğrencilerin metni anlamaya yönelik bir strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Gözlemler sırasında öğrenciler not alma, işaretleme vb. bir işlem gerçekleştirmemiştir. Geriye dönük okuma çalışmalarını anlatırken de strateji kullandıklarını gösteren bir ifade kullanmamışlardır. Görüşmeler sırasında da, başarılı öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de farklı bir sonuca ulaşılmamıştır. Gözlemlerde öğrencilerin okuma sırasında strateji kullandıklarını gösterecek bir kanıt elde edilememiştir. Buna ek olarak gözlem sonrasında yapılan görüşmelerde de öğrencilerin strateji kullandıklarına yönelik bir ifadelerine rastlanmamıştır.

Yıl boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin okuma sırasında strateji kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımının olmaması öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

İncelenen bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejilerdir. Üst bilişsel strateji kullanımı ile ilgili veriler diğer verilerle eş zamanlı olarak eğitim öğretim yılının başında, birinci yarıyılın sonunda ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerle toplanmıştır. Bütün yıl boyunca toplanan verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.24'te verilmiştir.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan gözlem ve görüşmelerde hiçbir öğrencinin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir. Gözlemler sırasında öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin, metin üzerinde bir işaretleme yapmadıkları tespit edilmiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken de bu yönde bir bilgi vermemişlerdir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da anlayıp anlamadıklarını izlediklerini gösteren bilgi vermemeleri neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.24. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.2.1**	**K.2.2**	**K.2.3**	**K.2.4**	**K.2.5**	**K.2.6**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı		x				
		Kullanmadı	x		x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı				x		
		Kullanmadı	x	x	x		x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.24'ün devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.2.7	**K.2.8**	**K.2.9**	**K.2.10**	**K.2.11**	**K.2.12**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

İncelenen ilk üst bilişsel kontrol stratejisi "hedef belirleme"dir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin okumaya başlamadan önce o çalışmaya özel herhangi bir hedef belirlemedikleri tespit edilmiştir.

Grubu oluşturan öğrencilerin hiçbiri okuma sırasında bilişsel strateji kullanmadığı için bir strateji seçimi de söz konusu olmamıştır. Nitekim görüşmelerde de öğrencilerden herhangi biri strateji seçtiğini gösteren bir ifade kullanmamıştır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan "değerlendirme" de yine öğrenciler tarafından kullanılmayan bir stratejidir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbiri okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bilgi vermemiştir.

Birinci yarıyılın sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden K.2.2'nin anlamanın izlenmesi stratejisini kullandığı belirlenmiştir. K.2.2 çalışmalar sırasında metin üzerinde anlamını bilmediği kelimeler olduğunu gösteren bir işaretleme yapmamıştır. Buna ek olarak K.2.2'nin öğretmen veya arkadaşlarına anlamını bilmediği kelimelerle ilgili bir soru sorduğu da gözlenmemiştir. Fakat geriye dönük okuma sürecini anlatırken bazı kelimeleri anlamadığını belirtmiş, motivasyon yapıları hakkında

görüşmeler yapılırken de tam olarak başarılı olamamasını anlamını bilmediği kelimeler yüzünden metne atfetmiştir. Bu bulgulardan hareketle K.2.2'nin üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı ve kelime düzeyinde anlama problemlerini belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Grubu oluşturan diğer öğrenciler ise gözlemler sırasında üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını gösterecek bir işaretleme yapmamışlardır. Ayrıca görüşmelerde başarısız olduğunu belirten öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci kelime, cümle veya daha büyük metin birimlerinde anlama problemi yaşadıklarına yönelik bir ifade kullanmamıştır. Buradan hareketle K.2.2 dışındaki öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci görüşmelerde üst bilişsel kontrol stratejilerinden hedef belirlemenin öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Görüşülen hiçbir öğrenci okumaya başlamadan önce hedef belirlediğini gösteren bir ifade kullanmamıştır.

Birinci yarıyıl sonundaki çalışmalar sırasında öğrenciler herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için, üst bilişsel olarak, metne ve hedeflerine uygun bir bilişsel strateji seçmeleri söz konusu olmamıştır. Yapılan görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan "değerlendirme" de yine öğrenciler tarafından kullanılmayan stratejilerdendir. İkinci görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbiri okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermemiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde ikinci kontrol grubundaki öğrencilerden K.2.4'ün anlamanın izlenmesi stratejisini kullandığı belirlenmiştir. K.2.4 metin üzerinde anlamını bilmediği kelimeler olduğunu gösteren bir işaretleme yapmamıştır. Yine aynı şekilde öğretmen veya arkadaşlarına anlamını bilmediği kelimelerle ilgili bir soru sormamıştır. Fakat geriye dönük okuma sürecini anlattıkları bölümde bir önceki çalışmada K.2.2'nin yaptığı gibi bazı kelimeleri anlamadığını belirtmiş, tam olarak başarılı olamamasını anlamını bilmediği kelimeler yüzünden metne atfetmiştir. Bu bulgulardan hareketle K.2.4'ün üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı ve kelime düzeyinde anlama problemlerini belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Grubu oluşturan diğer öğrenciler ise metin üzerinde üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını gösterecek bir işaretleme yapmamışlardır. Ayrıca görüşmelerde, başarısız olduğunu ifade eden öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci kelime, cümle veya daha büyük metin birimlerinde anlama sorunu yaşadıklarına yönelik bir ifade kullanmamıştır. Sonuç olarak K.2.4 dışındaki öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir.

Yıl sonu itibariyle yapılan son görüşmelerde üst bilişsel kontrol stratejilerinden hedef belirlemenin yine önceki görüşmelerde olduğu gibi öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Görüşülen hiçbir öğrenci okumaya başlamadan önce hedef belirlediğini gösteren bir bilgi vermemiştir.

Son okuma çalışmaları sırasında da öğrenciler tarafından bilişsel stratejilerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak üst bilişsel kontrol stratejilerinden biri olan bilişsel strateji seçiminin kullanılması da söz konusu olmamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan "değerlendirme" de yine önceki iki görüşmede olduğu gibi öğrenciler tarafından kullanılmamıştır. Üçüncü görüşmeler sırasında öğrencilerin hiçbiri okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermemiştir.

Bütün bir yıl boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunun üst bilişsel izleme stratejisini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel kontrol stratejileri ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar üst bilişsel stratejilerin kullanımı açısından ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü strateji grubu öz düzenleme stratejileridir. Öğrencilerin okuma çalışmalarında öz düzenleme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarına yönelik sonuçlar Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Eğitim öğretim yılı başında yapılan ilk gözlemlerde, öğrencilerin okuma sırasında ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından bir yardım talebinde bulunmadığı görülmüştür.

Sene başındaki ilk gözlemlerde öğrencilere metin ve görev üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından ikinci kontrol grubundaki öğrenciler kendilerine verilen okuma görevi üzerinde bir düzenleme yapmamıştır.

Yine sene başında yapılan ilk gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinleri daha iyi anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları belirlenmiş, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Tablo 4.25. İkinci Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.2.1**	**K.2.2**	**K.2.3**	**K.2.4**	**K.2.5**	**K.2.6**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.25'in devamı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.2.7**	**K.2.8**	**K.2.9**	**K.2.10**	**K.2.11**	**K.2.12**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde, öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri belirlenmiştir. Oysa motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında, K.2.11 metni okurken arkadaşının sürekli konuşarak onu rahatsız ettiğini ve metni anlamasına engel olduğunu dile getirmiştir. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatırken de buna değinmiştir. Ancak anlamasını engelleyen bu soruna karşı bir tedbir almamıştır. Örneğin sınıfta uygun yer olmasına rağmen yerini değiştirmemiştir. Diğer öğrencilerin de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarını gösteren bir kanıta ulaşılamamıştır.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, anlamını bilmediği kelimeler yüzünden başarılı olamadığını dile getiren K.2.2 de dâhil olmak üzere hiçbir öğrencinin öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı tespit edilmiştir.

İkinci gözlem ve görüşmeler sırasında, öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılması söz konusu olmamıştır.

Benzer şekilde öğrenciler okuma çalışmaları sırasında herhangi bir bilişsel strateji kullanmadıkları için stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları da söz konusu olmamıştır.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan ikinci gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri görülmüştür. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde hiçbir öğrencinin çevresel koşullara yönelik bir atıfta bulunmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle hiçbir öğrencinin çevresel koşulları düzenleme stratejisini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, bir önceki gözlem ve görüşmelerde olduğu gibi, anlamını bilmediği kelimeler yüzünden başarılı olamadığını dile getiren K.2.4 de dâhil olmak üzere hiçbir öğrencinin öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yine bu çalışmada da öğrencilere metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılması mümkün olmamıştır.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan okuma çalışmaları sırasında, önceki iki çalışmada olduğu gibi, öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmamış, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Gözlemlerde önceki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri tespit edilmiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken de hiçbir öğrenci çevresel koşullarda düzenleme yaptığına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir.

Yıl boyunca toplanan verilerden hareketle ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.3. İkinci Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Öz düzenlemeye dayalı okumanın hayati unsurlarından birisi olan motivasyon açısından bakıldığında birinci kontrol grubundakinden çok da farklı olmayan bir tablo ile karşılaşılmıştır. İkinci kontrol grubundaki öğrencilerden sadece birinin bütün yıl boyunca öğrenme hedef yönelimli olduğu; görüşmeler arasında sayıları değişmekle birlikte grubun hemen hemen üçte ikisinin performans kaçınma, geriye kalanının da performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle grubun yaklaşık üçte ikisinin daha başlangıçta başarısızlığı kabullenmiş ve bu durumdan en az zararla kurtulmayı hedefleyen öğrencilerden oluştuğu ve bu durumun bütün yıl boyunca değişmediği, geriye kalan performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin başarma isteğinin ise çevrelerinde kendilerini gösterebilecekleri birinin olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu durumda bir öğrenci dışındaki öğrencilerin her durumda başarılı olma isteğiyle çalışmayacakları ve kendilerini motive edemeyecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri ve kendiliğinden de değişmeyecek olan faktörlere atfetmiştir. Atıflarla ilgili bulgulara bakıldığında, ikinci kontrol grubundaki yedi öğrencinin, bütün yıl boyunca bir kez bile başarı ya da başarısızlıklarını, kontrol edebilecekleri değişkenlere atfetmediği görülmektedir. Sayıları görüşmeden görüşmeye değişmekle beraber iki veya üç öğrenci efora atıfta bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle grubun hemen hemen dörtte üçünün başarı veya başarısızlığını onları daha çok çalışmak için motive edemeyecek değişkenlere

atfettiği, dolayısıyla bu öğrencilerin atıflardan hareketle kendilerini motive etmelerinin mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlilik algıları açısından bakıldığında, grubu oluşturan öğrencilerin çoğunluğu başarılı olabileceklerine inanmayan öğrencilerdir. Öz yeterlilik algıları ile ilgili veriler incelendiğinde görüşmeden görüşmeye değişmekle beraber altı ilâ dokuz öğrencinin düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu; sadece iki öğrencinin bütün görüşmelerde yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, grubu oluşturan öğrencilerin önemli bir kısmının öz yeterlilik algılarından hareketle kendilerini motive edemeyecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okumaya yönelik ilgi düzeyleri incelendiğinde; gruptaki öğrencilerden ikisinin kişisel, birinin ise durumsal ilgiye sahip olduğu, geriye kalan dokuz öğrencinin -ki bu sayı grubun dörtte üçüne tekabül etmektedir- okumaya ilgi duymadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle grubun çoğunluğunun okumaya ilgi duymadıkları ve okumaktan zevk almadıkları için okuma çalışmalarında kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

İkinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde bilişsel kaynaklarını etkili kullandığını söylemek mümkün değildir. Zira ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbiri yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler sırasında bilişsel stratejileri kullanmamıştır.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. İkinci kontrol grubundaki öğrenciler üst bilişsel kontrol stratejilerini hiç kullanmamıştır. Üst bilişsel izleme ise sadece iki öğrenci tarafından birer kez kullanılmıştır. Diğer öğrenciler üst bilişsel izlemeyi de hiç kullanmamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun üst bilişsel olarak okuma sürecini izledikleri ve kontrol ettiklerini söylemek mümkün değildir.

Öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasıyla ilgili durum değerlendirildiğinde yine öğrencilerin gelişen şartlara göre okuma sürecini düzenlemeye yönelik herhangi bir strateji kullanmadıkları görülmektedir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu söylemek mümkün değildir. Grubun geneline yönelik yapılan değerlendirmelere ek olarak aşağıda sene boyunca kendini başarı bulan bir öğrenci ile başarısız bulan bir başka öğrencinin bireysel durumları değerlendirilmiştir.

K.2.10 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): K.2.10 toplanan verilere göre durumu en iyi olan öğrencidir. Öğrenci her üç görüşmede de kendisini başarılı olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de öğrenme hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Her üç çalışmada da başarısını harcadığı efora atfetmiştir. K.2.10'un her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bütün görüşmelerde okumayı sevdiğini ve okul dışında da kitap okuduğunu dile getirmiş, okumaya karşı iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu verilerden hareketle K.2.10'un öğrenme hedef yönelimli olması, okumaya yönelik ilgisinin gelişmişliği, öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek oluşu ve özellikle bütün çalışmalarda başarısını efora atfetmesi sebebiyle genel motivasyon durumunun yüksek olduğu, gerektiğinde kendini motive edebileceği söylenebilir.

Motivasyon açısıdan durumu üst düzeyde olan K.2.10'un üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bilişsel kaynaklarını etkili kullanma bakımından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayamadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında K.2.10 da diğer öğrenciler gibi metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de üst bilişse izleme stratejisini kullandığına dair bir bilgi vermemiştir. Diğer üst bilişsel kontrol stratejilerini kullandığını gösteren bir bulguya da ulaşılamamıştır. Bu sonuçlardan hareketle, üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.2.10'un yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayamadığı söylenebilir.

Öz düzenleme stratejilerinin ise K.2.10 tarafından hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalar sırasında yardım talebinde bulunmamış, bilişsel strateji kullanmadığı için stratejiler üzerinde düzenleme yapması söz konusu olmamış, diğer arkadaşları gibi görev üzerinde değişiklik yapma hakkı bulunmadığı için metin üzerinde ve çevresel koşullarda bir düzenleme yapmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca K.2.10 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde motivasyonel açıdan öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılasa bile bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak süreci izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K.2.6 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): K.2.6 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. İlk iki görüşmede başarısız olmasını yeteneğine, üçüncü görüşmelerde ise metne atfetmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevmediğini ve okul dışında da kitap okumadığı dile getirmiştir. K.2.6'nın her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle K.2.6'nın motivasyonun düşük olduğu söylenebilir.

Motivasyonel açıdan durumu zayıf olan K.2.6'nın her üç çalışmada da üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle bilişsel strateji kullanımı bakımından K.2.6'nın öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak durumda olmadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında K.2.6 metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Hem geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken hem de motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde üst bilişsel izleme stratejisini kullandığına dair bir bilgi vermediği tespit edilmiştir. Herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için strateji seçimi yapması söz konusu değildir. Diğer üst bilişsel kontrol stratejileri olan hedef belirleme ve değerlendirmeyi kullandığına yönelik de hiçbir bulgu elde edilememiştir. Sonuç olarak üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.2.6'nın yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamadığı söylenebilir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerde K.2.6'nın öz düzenleme stratejilerini kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır. K.2.6 çalışmalar sırasında hiç yardım talebinde bulunmamış, herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapma ihtimali olmamıştır. Ayrıca çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde K.2.6'nın motivasyonel açıdan kendini motive edebilecek seviyede olmadığı belirlenmiş; bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından da yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Altıncı Sınıf Seviyesinde Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada olduğu gibi öntest sontest kontrol gruplu çalışmalarda kovaryans analizi sonuçlarının daha kesin olarak belirlenebilmesi için başvurulan bir analiz tekniğidir. Kovaryans analizi güçlü bir teknik olmakla beraber toplanan verinin kovaryans analizinin varsayımlarını karşılaması gerekmektedir. Aşağıda altıncı sınıf düzeyindeki deney ve kontrol gruplarından toplanan verinin kovaryans analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik bulgular sunulmuştur:

a) Kovaryans analizi yapılabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin puanların, her bir grupta normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001; Büyüköztürk, 2007). Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için farklı teknikler kullanılabilmektedir. Bu çalışmada Shapiro-Wilk testiyle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi özellikle küçük gruplarda daha güvenilir sonuçlar veren bir testtir. Mevcut araştırmada her bir grup 12'şer öğrenciden oluştuğu için bu teste başvurulmuştur. Shapiro-Wilk testi bir hipotez testi olduğu için "Her bir gruba ait öntest ve sontest puanları için ayrı ayrı H_0: Veriler %95 güven düzeyinde normal dağılımlıdır." hipotezi test edilmiştir. Aşağıda her bir grup için öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları sunulmuştur:

Tablo 4.26. Birinci Deney ile Birinci ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

Grup	N	Testler	Z	p
Birinci Deney Grubu	12	Öntest	.894	.134
		Sontest	.926	.343
Birinci Kontrol Grubu	12	Öntest	.895	.137
		Sontest	.920	.282
İkinci Kontrol Grubu	12	Öntest	.894	.133
		Sontest	.887	.107

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere her bir grubun öntest ve sontest puanları için hesaplanan p değerleri .05'ten büyüktür. Bu durumda bütün H_0 hipotezleri kabul edilmiş olmaktadır. Yani toplanan bütün bağımlı değişken ve kontrol edilen değişken puanları gruplarda normal dağılım göstermektedir. Buradan hareketle toplanan verilerin kovaryans analizinin varsayımlarından birini sağladığı söylenebilir.

b) Kovaryans analizi yapılabilmesi için grupların varyansları homojen olmalı, yani değişen varyans olmamalıdır (Tabachnick ve Fidel, 2001; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayımı test etmek için de farklı yollar bulunmaktadır. Keskin (2006) 'ortalamaya karşı varyans' yahut 'ortalamaya karşı standart sapma' grafiklerinin test amacıyla kullanılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çeşitli analizlerle de bu varsayımı test etmek mümkündür. Mevcut çalışmada alanda yaygın olarak kullanılan Levene İstatistiği'ne başvurulmuştur. Yapılan Levene istatistiği sonucunda (F=2.513, p=.096) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sontest puan varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle toplanan verilerin kovaryans analizinin bir diğer varsayımını da sağladığı söylenebilir.

c) Gruplar birbirinden bağımsız olmalı, yani veriler birbirinden bağımsız olarak toplanmalıdır (Keskin, 2006). Eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki veriler birbirinden bağımsız olarak toplandığı için çalışma kapsamında toplanan veriler bu varsayımı karşılamaktadır.

d) Araştırma kapsamında incelenen bağımlı değişken ile kontrol edilen değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır (Keskin, 2006; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayımın yerine getirilip getirilmediğini belirlemek için öntest ve sontest puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öntest ve sontest puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü (yani doğrusal) bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.41). Bu sonuçtan hareketle varsayımın yerine getirildiği söylenebilir.

e) Gruplar için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri yani regresyon katsayıları eşit olmalıdır (Keskin, 2006; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayımın yerine getirilip getirilmediğini incelemek için sontest puanları üzerinde kontrol altına alınan "öntest puanları ile grup" ortak etkisinin istatistiksel olarak manidar olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizde "öntest x grup" etkisinin istatistiksel olarak manidar olmadığı belirlenmiştir (F=2.616, P=.90). Bu sonuçtan hareketle gruplar için regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlanmış olduğu söylenebilir.

Varsayımların sağlandığına yönelik kanıtlar toplandıktan sonra veriler ile kovaryans analizi yapılabileceği belirlenmiştir. Kovaryans analizinde öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar üzerinde öntestin olası etkisi hesaplanır ve çoklu karşılaştırma testinde kullanılacak düzeltilmiş sontest puanları üretilir. Tablo 4.27'de birinci deney grubu ile birinci ve ikinci kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest-sontest puanlarının aritmetik

ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde esas alınan düzeltilmiş sontest ortalama puanları ile standart hata değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.27. Birinci Deney ile Birinci ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

			Test Puan Ortalamaları		**Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları**	
Gruplar	**N**	**Test**	$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Birinci Deney Grubu	12	Öntest	7.75	.96		
		Sontest	11.25	2.30	11.15	.418
Birinci Kontrol Grubu	12	Öntest	7.58	.99		
		Sontest	7.41	1.21	7.46	.417
İkinci Kontrol Grubu	12	Öntest	7.53	.90		
		Sontest	8.25	1.21	8.29	.417

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere gruplardaki öğrencilerin öntest - sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında birinci deney ve ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında yükselme olduğu, birinci kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında ise önteste göre çok az da olsa düşüş olduğu görülmektedir.

Kovaryans analizinde esas alınan düzeltilmiş ortalamalar, yani gruplar arasında karşılaştırma yapmada kullanılan puanlar açısından bakıldığında ise birinci deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş puan ortalamasının ($\overline{X}$=11.15) hem birinci ($\overline{X}$=7.46) hem de ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ($\overline{X}$=8.29) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.28'de sunulmuştur:

Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Model	120.171	3	40.057	19.189	.000
Öntest (Reg)	22.615	1	22.615	10.883	.002
Grup	*89.195*	*2*	*44.597*	*21.364*	*.000*
Hata	66.801	32	2.088		
Toplam	3085.000	36			

Yapılan analiz sonucunda, öntest puanları kontrol edildikten sonra düzeltilmiş sontest puanları üzerinde gruplama ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-32)}$=21.364, p=.000). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek üzere Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Bu testte her bir grup diğer gruplarla ayrı ayrı karşılaştırılmaktadır. Sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur:

Tablo 4.29. Düzeltilmiş Sontest Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Birinci Deney- Birinci Kontrol	3.689	.591	.000
Birinci Deney- İkinci Kontrol	2.855	.591	.000
Birinci Kontrol- İkinci Kontrol	-.833	.590	.502

Tablo 29'da görüldüğü üzere birinci deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ile her iki kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (sırasıyla p=.000; p=.000). Kontrol grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p=.502).

Buradan hareketle birinci deney grubundaki öğrencilere deneysel müdahale kapsamında verilen eğitimin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka ifadeyle öz düzenlemeye dayalı okuma becerileri gelişmiş olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin, yürürlükteki program doğrultusunda eğitim alan ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini sağlayamayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. İkinci Deney Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

4.5.1. İkinci Deney Grubunda Bilişsel Strateji Öğretimine Yönelik Bulgular

Deneysel araştırmanın ilk basamağında ikinci deney grubunda yer alan öğrencilere de bilişsel strateji öğretimi yapılmıştır. Öğretimde, birinci deney grubunda yapılan çalışmalarda kullanılan bütün materyal ve metotlar aynı şekilde kullanılmıştır. Öğrencilerin bu öğretim süreci sonunda her bir stratejiyi hangi düzeyde kullandığı Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı (Ek 4) vasıtasıyla 1 ila 5 arasında değerlendirilmiştir. Yapılan ölçümlerin sonuçları, öğretimdeki sıralamaya uygun olarak Tablo 4.26'da sunulmuştur. Tabloda sunulan sonuçlar sadece strateji öğretim süreciyle ilgilidir. Öğrencilerin deneysel işlemin ilerleyen safhalarında stratejileri bağımsız olarak kullanıp kullanmadıklarıyla ilgili değerlendirmeler ileriki bölümlerde ele alınacaktır.

İkinci deney grubunu oluşturan ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri de birinci deney grubunu oluşturan altıncı sınıf öğrencileri gibi bazı stratejileri ilk kez bu çalışma sırasında öğrenmiştir. Bazı stratejileri ise daha önce bir strateji olarak değil, çalışma kitabındaki bir etkinlik olarak görmüşlerdir. Bundan dolayı birinci deney grubunda olduğu gibi ikinci deney grubunda da sonuçlar değerlendirilirken beş puan üzerinden üç puan (kabul edilebilir düzey) ve daha yüksek puan alan öğrencilerin stratejiyi asgari düzeyde öğrendiği varsayılmıştır.

Tablo 4.30. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçları

		Öğrenciler					
Strateji	**Ölçüm**	**D.2.1**	**D.2.2**	**D.2.3**	**D.2.4**	**D.2.5**	**D.2.6**
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Grup	4	4	3	4	4	3
	Bireysel	4	5	4	3	4	4
Görselleştirme	Grup	3	4	4	3	3	4
	Bireysel	4	4	5	3	4	4
Soru Üretme	Grup	3	4	3	3	2	3
	Bireysel	3	4	3	3	3	3
Anlamanın İzlenmesi	Grup	3	4	4	4	4	3
	Bireysel	4	5	4	3	4	4
Tahmin etme	Grup	3	4	3	3	3	3
	Bireysel	3	4	3	4	4	3
Bilgileri Organize Etme	Grup	3	4	4	3	4	4
	Bireysel	3	3	3	3	3	4
Metin Yapılarının Analizi (Hikâye)	Grup	4	5	5	5	4	5
	Bireysel	4	5	5	5	5	5
Metin Yapılarının Analizi (Açıklayıcı)	Grup	4	4	4	4	5	4
	Bireysel	4	5	4	4	5	5
Metin Yapılarının Analizi (Karşılaştırma/Zıtlık)	Grup	4	4	4	4	4	5
	Bireysel	4	4	5	4	5	4
Metin Yapılarının Analizi (Sıralı/Kronolojik)	Grup	4	5	5	4	4	4
	Bireysel	5	5	4	4	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Sebep-Sonuç)	Grup	3	4	4	4	4	4
	Bireysel	3	5	4	5	5	3
Metin Yapılarının Analizi (Problem-Çözüm)	Grup	3	4	3	4	4	4
	Bireysel	4	4	3	4	3	4
Özetleme	Grup	3	4	4	3	4	4
	Bireysel	3	4	4	4	3	4

Tablo 4.30'un devamı

Strateji	Ölçüm	Öğrenciler					
		D.2.7	D.2.8	D.2.9	D.2.10	D.2.11	D.2.12
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Grup	4	3	4	4	3	4
	Bireysel	5	3	4	4	4	4
Görselleştirme	Grup	3	4	4	3	3	3
	Bireysel	4	4	5	4	4	4
Soru Üretme	Grup	4	3	3	3	3	4
	Bireysel	4	3	3	3	3	3
Anlamanın İzlenmesi	Grup	4	4	4	3	4	4
	Bireysel	5	4	3	4	4	4
Tahmin etme	Grup	4	3	3	3	3	4
	Bireysel	4	3	4	3	3	3
Bilgileri Organize Etme	Grup	4	4	4	3	4	4
	Bireysel	4	3	3	3	3	3
Metin Yapılarının Analizi (Hikâye)	Grup	5	4	4	4	4	4
	Bireysel	5	5	5	5	5	5
Metin Yapılarının Analizi (Açıklayıcı)	Grup	5	4	4	5	4	4
	Bireysel	5	4	5	4	4	5
Metin Yapılarının Analizi (Karşılaştırma/Zıtlık)	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	4	5	4	5	4	5
Metin Yapılarının Analizi (Sıralı/Kronolojik)	Grup	4	4	4	4	4	5
	Bireysel	4	4	4	5	4	5
Metin Yapılarının Analizi (Sebep-Sonuç)	Grup	3	4	4	4	4	4
	Bireysel	4	3	5	4	4	4
Metin Yapılarının Analizi (Problem-Çözüm)	Grup	4	4	4	4	3	4
	Bireysel	4	5	4	4	4	5
Özetleme	Grup	4	4	4	4	4	4
	Bireysel	5	4	4	3	4	5

Öğretim sırasında birinci deney grubunda olduğu gibi ikinci deney grubunda da öğrencilerin bazı stratejilerde hızlı bir ilerleme kaydederken bazılarında yavaş ilerledikleri belirlenmiştir. Tablo 4.30'da görüldüğü üzere öğrencilerin en yavaş ilerleme kaydettikleri strateji soru üretme stratejisidir. Diğer taraftan öğrencilerin metin yapılarını analiz etme stratejisindeki gelişimi ise yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum birinci deney grubunda da aynı şekilde gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında ilk öğretilen strateji ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisidir. Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisinin ilgili literatürde farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır. İkinci deney grubunda da stratejinin öğretimi sırasında hem farklı ilişkiler kurulmasını sağlayan hem de farklı metin türlerinde kullanılabilen Ön Bilgiler Sırt Çantası uygulaması kullanılmıştır. Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisinin öğretimi sırasında yapılan ölçümlerin sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,67;

bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 4,00 olarak hesaplanmıştır

İkinci deney grubundaki öğrencilerden dördü, grup çalışmaları sırasında yapılan ölçümde 3 puan almıştır. Bu öğrencilerin ön bilgileri/yaşantılarıyla metin arasında az sayıda ilişki kurduğu ve bunları sınırlı düzeyde metni anlamak için kullandığı belirlenmiştir. Grupta yer alan sekiz öğrenci ise 4 puan almıştır. Bu öğrencilerin ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında çok sayıda ilişki kurduğu, bir kısmını metni anlama ve yorumlamada kullandığı görülmüştür.

Bireysel çalışma sırasında yapılan ölçümde ikinci deney grubundaki öğrencilerden ikisi 3 puan alırken, sekizi 4 puan, ikisi de 5 puan almıştır. 5 puan alan öğrenciler ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında ilişki kurmuş, kurulan bu ilişkinin metni anlamasına ne düzeyde katkı sağladığını izah etmiştir.

Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisinde öğrencilerin en çok zorlandığı konu, birinci deney grubunda da olduğu gibi ön bilgilerini/yaşantılarını kullanmanın metni anlamasına nasıl bir katkısı olduğunu belirtmedir. Grup çalışmaları sırasında bunu yapabilen öğrenci çıkmamıştır. Bireysel uygulamada ise öğrencilerden ikisi Ön Bilgiler Sırt Çantası etkinliğini yaparken bu yönde bilgi vermiştir. "Katmer Dağıtırken" başlıklı yazı üzerinde çalışan D.2.7 *"Geçen bayram İzmir'e emmim gile gittik. Kimse bayramlaşmaya gelmedi. Köyde olsak herkes gelirdi. Yazıyı okurken aklıma o geldi. Ondan sonra yazıda anlatılanları daha iyi anladım."* şeklinde kendi yaşantı ve ön bilgilerinin metni kavramasına ne şekilde katkıda bulunduğunu belirtmiştir. D.2.1 ise *"Şehirde bir düğüne gittik. Bizim köyde kadınlar üç etek (yöresel bir kıyafet) giyerler. Bizde adet, ama şehirdeki kadınlar giymiyor. Ebem (nine) eskiden şehirde de giydiklerini söyledi. Aklıma o gelince yazıyı daha iyi anladım."* ifadesi ile kendi yaşantılarının metni anlamaya nasıl katkı sağladığını ifade etmiştir. Diğer öğrenciler de köyde yaşamakta oldukları için metin ile özellikle kendi yaşantıları arasında çeşitli bağlantılar kurmuştur. Ancak bu bağlantıların metni anlamalarına ne düzeyde katkı sağladığını dile getirmemişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında kurulan bağlantıların da etkisinin olduğu düşünülmüştür. Çünkü incelenen diğer çalışmalarda öğrencilerin metinde verilmek istenen asıl mesaja yani şehir hayatıyla birlikte pek çok değer ve geleneğin kaybolmaya yüz tutmasına yönelik bağlantı kurmadığı belirlenmiştir. Kurulan bağlantıların hemen hemen tamamının metnin sınırlı bir bölümüyle ilişkilendirilebildiği görülmüştür.

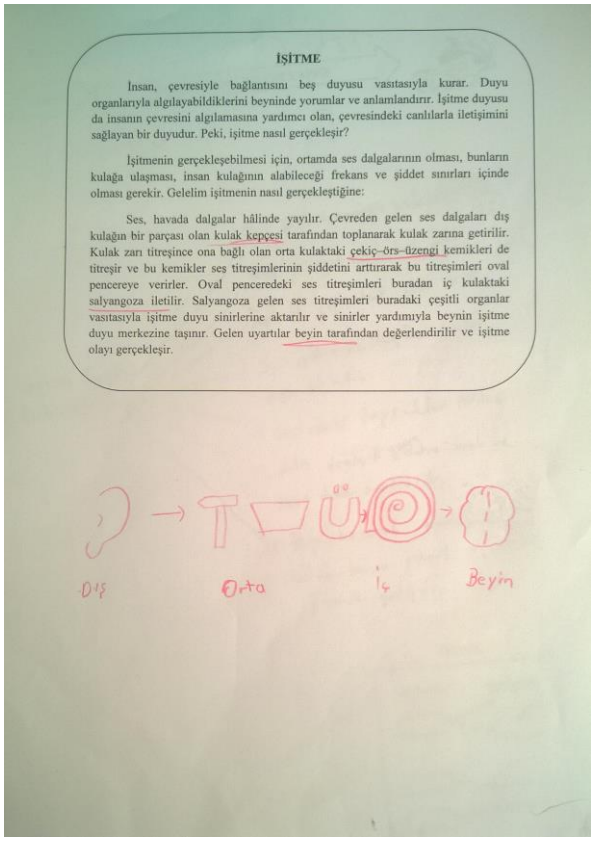
Yapılan ölçümlerde 3 puan alan öğrenciler, birinci deney grubundaki öğrenciler gibi, belirli zamanlarda annelerinin katmer, pişi, aşure vb. yiyecekleri yaptığını ve kendilerinin bunları dağıttığını dile getirmiştir. Ölçümlerde 4 puan alan öğrenciler de yine birinci deney grubundaki öğrenciler gibi yukarıda belirtilenlere ek olarak köy odalarının işlevlerini, Ramazan ayında verilen iftar yemeklerini ve köydeki yaşlılara yapılan yardımları dile getirmiş ve bunlarla metin arasında ilişki kurmuşlardır. İkinci deney grubundaki öğrencilerin üçü, birinci deney grubundan farklı olarak benzer konuları işleyen filmler izlediklerini belirtmişlerdir. Ancak onların da filmlerin içeriği veya adı hakkında bilgi vermedikleri, sadece izledikleri filmlerde de aynı konunun işlendiğini belirttikleri görülmüştür.

Bireysel çalışmalar sırasındaki puan ortalaması (x=3,67) ve her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı dikkate alındığında ikinci deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi asgari yeterlilik düzeyinde öğrendiği ve kullandığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında ikinci olarak görselleştirme stratejisi öğretilmiştir. Öğrencilere hem tahkiyeli hem de bilgilendirici metinlerde görselleştirme stratejisinin nasıl kullanılabileceği öğretilmiştir. Uygulamalar sırasında ikinci deney grubundaki öğrencilerin görselleştirme stratejisini zorlanmadan kavradığı ve kullanmaya başladığı gözlenmiştir. Ayrıca dikkat çeken diğer nokta, öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerinde çalışırken stratejiyi daha kolay kullanmaları olmuştur. Bunda metnin içeriğinin de etkili olduğu düşünülmüştür. Çünkü öğrencilerin önemli bir bölümü tarafından bireysel çalışma için seçilen metin işitme sürecini ele almakta, dolayısıyla yabancı olmadıkları ve kolaylıkla somutlaştırabildikleri kavramları içermektedir.

Öğretim sırasında öğrencilerden kendilerine sunulan üç metin arasından biri grup çalışmaları ve diğeri de bireysel çalışmalarda kullanılmak üzere iki metin seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler grup hâlinde çalışırken yapılan ölçümlerin ortalaması 3,41; bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması 4,16 olarak hesaplanmıştır.

Görselleştirme stratejisini grupla çalışırken kullanan ikinci deney grubundaki öğrencilerden yedisi 3 puan almıştır. Bu öğrenciler metnin sadece bir bölümü ile ilişkilendirilebilecek bir görsel hazırlamıştır. Geriye kalan beş öğrenci ise 4 puan almıştır. Bu öğrenciler ise metindeki genel anlamı yansıtabilecek detaylı bir görsel hazırlamışlardır. Bireysel çalışma sırasında bir öğrenci 3, dokuz öğrenci 4 ve iki öğrenci 5 puan almıştır. Beş puan alan öğrenciler, metni anlama düzeyini artıran detaylı ve çok sayıda görsel hazırlamışlardır.

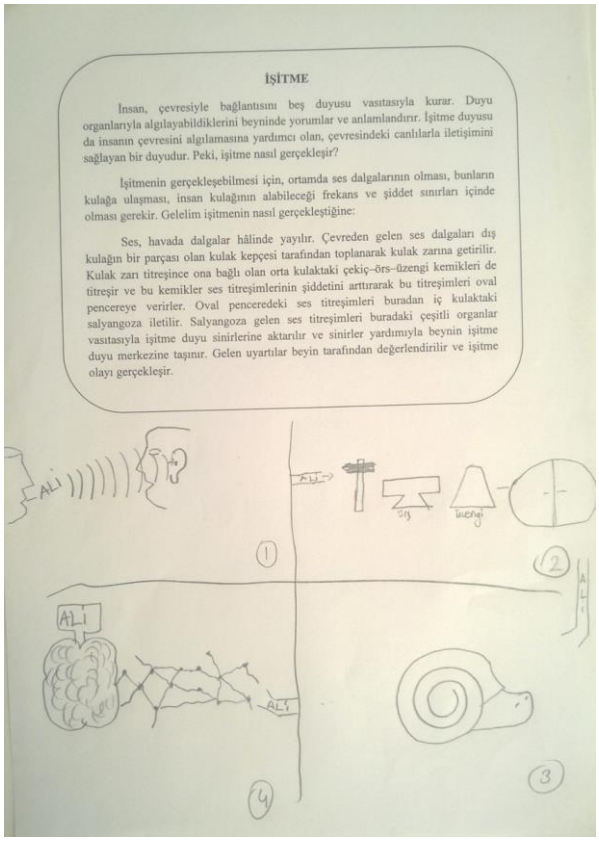


Şekil 4.19. İkinci deney grubu görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 1

Bireysel okuma çalışması sırasında 4 puan alan öğrencilerden D.2.8 ve 5 puan alan öğrencilerden D.2.9'a ait çalışma kâğıtları sırasıyla Şekil 4.19 ve Şekil 4.20'de sunulmuştur.

Görüldüğü üzere Şekil 4.19'da öğrenci D.2.8 işitmenin gerçekleşme sürecinde görev alan organlardan kulak kepçesini, çekiç, örs ve üzengiyi (üzenginin şeklini zihninde canlandıramadığı için "ü" harfi ile göstermiştir), iç kulaktaki salyangozu ve beyni resmetmiştir. İşitmenin bir süreç olduğunu ve işitme sırasında gerçekleşen işlemlerin belirli bir sırayı takip ettiğini de ok işaretleri ile göstermiştir.

D.2.9. görselleştirme stratejisini kullanırken şekil 4.20'de görüldüğü üzere işitme sürecinin farklı basamaklarını yani dış kulak, orta kulak, iç kulak ve beyinde gerçekleşen süreçlerini ayrı ayrı görselleştirmiştir. Ayrıca D.2.8'in çalışmasıyla karşılaştırıldığında D.2.9'un çalışmasının daha detaylı ve daha iyi organize edilmiş olduğu görülmektedir. D.2.9 çalışma sırasında diğer öğrencilerden farklı olarak örs ve üzenginin neye benzediğini bilmediğini belirtmiş, aldığı yardım doğrultusunda görsellerini çizmiştir.



Şekil 4.20. İkinci deney grubu görselleştirme stratejisi kullanım örneği - 2

Gerek bireysel çalışmalar sırasındaki puan ortalaması (x=4,16) gerekse her bir öğrencinin performansı dikkate alındığında ikinci deney grubundaki öğrencilerin görselleştirme stratejisini asgari düzeyde öğrendiği söylenebilir.

Strateji öğretiminin üçüncü haftasında soru üretme stratejisi öğretilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi ikinci deney grubunda da öğrencilerin verilen eğitimin ardından kolaylıkla soru üretmeye başladığı gözlemlenmiştir. Ancak üretilen soruların metindeki anlamı derinleştirme, metni sorgulama, eleştirme, boşlukları veya çelişkileri yakalama, yazarın amacını belirleme gibi üst düzey düşünme ve anlama süreçlerini harekete geçirecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu sonuç beklentilerle örtüşmektedir. Çünkü bu tür soruların üretilmesi hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hem de strateji kullanımında tecrübe kazanmaya paralel olarak geçekleşmektedir. İlk uygulamalarda öğrencilerin üst düzey sorular üretememesi doğal bir sonuç olarak görülmektedir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeyi ortalaması 3,16 olarak hesaplanmıştır. Bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması da yine 3,16'dır.

İkinci deney grubundaki on öğrenci grup çalışmaları sırasında yapılan ölçümde 3, iki öğrenci ise 4 puan almıştır. 3 puan alan öğrencilerin metinde anlatılanları yüzeysel olarak anlamaya yönelik basit sorular sorduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan iki öğrencinin yani 4 puan alan öğrencilerin metindeki anlamı derinleştirmeye yönelik, bir başka ifadeyle detayları anlamaya yönelik sorular ürettiği görülmüştür. Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde de öğrencilerin puanlarında değişme olmadığı; yani aynı on öğrencinin 3 puan ve aynı iki öğrencinin 4 puan aldığı belirlenmiştir. Ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Bireysel çalışmalar sırasında "Dev Kristal Mağarasına Hoş Geldiniz" (Çetin, 2010) başlıklı bilgilendirici metni seçen ve yapılan ölçümde 3 puan alan öğrencilerin ürettikleri sorulara şu örnekler verilebilir: *"Dev Kristal Mağarası nerededir?", "Dev kristaller kaç metredir?", "Dev kristaller sert midir?", "Anhidrit nedir?", "Dev Kristal Mağarası insanlar için tehlikeli midir?"*. Bireysel çalışmada "Bülbül" (Fakıoğlu, 2009) adlı metni seçen öğrenciler de benzer nitelikte sorular üretmiştir: *"Bülbüller nerede yaşar?", "Bülbüller kaç yıl yaşar?", "Bülbüller bir defada kaç yavru verir?"* vb. Yapılan ölçümlerde 4 puan alan öğrenciler D.2.2 ve D.2.7 (her iki öğrenci de "Dev Kristal Mağarasına Hoş Geldiniz" başlıklı metin üzerinde çalışmıştır) yukarıdaki gibi cevabı metnin içinde bir kelime ya da kelime grubu şeklinde bulunabilecek basit düzeyli sorulara ek olarak cevabı yine metnin içinde ancak bir ya da birkaç paragraf hâlinde bulunan veya metin dışı bilgileri de kullanmayı gerektiren şu soruları hazırlamışlardır: *"Dev kristaller nasıl oluşmuştur?* (D.2.2)*", "Dev kristal mağarası nasıl bulunmuştur?", "Dev Kristal Mağarası'na nasıl gidebiliriz?"* (D.2.7).

Genel olarak değerlendirildiğinde ikinci deney grubundaki öğrencilerin ürettikleri soruların niteliği zayıf olmakla birlikte stratejinin mantığını öğrendikleri ve bunu asgari düzeyde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında dördüncü haftada üst bilişsel bir strateji olan anlamanın izlenmesi stratejisi öğretilmiştir. İkinci deney grubunda da birinci deney grubundaki öğretim süreci aynı şekilde KSDM'ye uygun olarak gerçekleşmiştir. Örnek uygulamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında öğrencilerin anlamaya yönelik işaretlemeleri doğru yapıp yapmadıkları metnin ilgili bölümüyle alakalı sorular sorularak kontrol edilmiştir.

Birinci deney grubunda olduğu gibi bu grupta da bazı öğrenciler anladıklarını gösteren işaretler koymalarına rağmen ilgili bölümle alakalı sorulara net cevaplar verememiştir. Yapılan kontrol sonrasında bu öğrencilerin de kelime ve cümle düzeyinin üzerindeki büyük birimlerde anlama sürecini izleyemediğine kanaat getirilmiştir. Yine birinci deney grubunda olduğu gibi bazı öğrencilerin anlamadıkları bazı bölümleri işaretlemekle beraber anlama sorunlarını çözmeye yönelik bir çalışma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Anlamanın izlenmesi stratejisi kullanıldıkça gelişeceğinden bu aşamada ek bir eğitim verilmemiştir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeyine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışması sırasında elde ettikleri puanların ortalaması 3,75; bireysel çalışmalar sırasında elde ettikleri puanların ortalaması ise 4,00 olarak hesaplanmıştır.

Grup çalışmaları sırasında öğrencilerden üçü 3 puan almıştır. Bu öğrenciler metni okurken kelime düzeyindeki anlama problemlerini tespit etmiş ve bu sorunları çözmeye çalışmıştır. Geriye kalan dokuz öğrenci ise 4 puan almıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerde bu öğrencilerin kelime ve cümle düzeyindeki anlama problemlerini belirleyip çözüm yolları aradığı görülmüştür. Bireysel çalışmalarda ise iki öğrenci 3, sekiz öğrenci 4 ve iki öğrenci de 5 puan almıştır. Bu öğrenciler yalnızca kelime ve cümle düzeyindeki anlama problemlerini belirlemekle kalmamış daha büyük birimlerdeki anlama sorunlarını da tespit etmiştir. Ayrıca bu öğrenciler metnin kendisi dışındaki farklı sebeplerle metnin tamamını veya belli bir bölümünü anlayamadıklarını belirleyip bunları çözmeye çalışan öğrencilerdir.

Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde kelime düzeyinde anlama problemlerini tespit eden öğrenciler çoğunlukla "UHT, *diyetetik, anket, steril, mikroorganizma, aseptik, emzikli"* gibi kelimelerin altını çizmişlerdir. Bu kelimelerden "diyetetik, steril ve aseptik" kelimeleri bütün öğrenciler tarafından işaretlenmiştir.

Öğrencilerin altını çizdiği cümlelerden biri birinci kontrol grubundaki öğrencilerin de altını çizdiği cümledir: *"UHT işleminden geçirilerek içindeki tüm zararlı mikroorganizmalardan arındırılan sütü, açılmadığı sürece ürünün tazeliğini dört ay süresince koruyan aseptik karton ambalajın atındaki logodan tanımak mümkün."* (Fakıoğlu, 2008: Pelikan Sayfası). Bu cümledeki yazım yanlışı ve bilinmeyen kelimeler anlamayı zorlaştırmıştır. Öğrencilerin üçü *"Sütten bulaşması olası hastalıklardan korunmanın yolu ise aseptik karton ambalajlarda sunulan UHT uzun ömürlü sütü tercih etmek."* cümlesinin altını çizmiştir.

Cümlede geçen "aseptik" kelimesi ve "UHT" kısaltmasının cümleyi ilk okumalarında anlamalarına engel olduğu anlaşılmıştır. Metinde UHT kısaltmasından önce veya sonra bu kısaltmanın ne anlama geldiğini izah eden bir açıklama olmaması öğrencilerin anlama problemi yaşamalarına sebep olmuştur. Nitekim metinde geçen "osteoperoz" kelimesinin yanına parantez içinde "kemik erimesi" şeklinde öğrencilerin anlayabilecekleri kısa bir açıklama yazılması bu kelimenin altını çizmelerini engellemiştir.

Yapılan ölçümlerde 5 puan alan öğrencilerden D.2.2 metnin üç paragraftan oluşan bir bölümünün yanına anlamadığını belirten bir işaret koymuş, daha sonra bu işaretin yanına anlama problemini çözdüğünü gösteren bir başka işaret koymuştur. Kendisine bu işaretleri neden koyduğu sorulduğunda: *"Öğretmenim buraya kadar (üç paragraflık bölümün sonunu göstererek) okuduktan sonra durdum, düşündüm, anlamadığımı fark ettim. Sonra dediğiniz gibi bu işareti koydum. Sonra aynı yeri tekrar okudum yavaş yavaş. Anlayınca bu işareti (+) koydum."* şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerden D.2.7. ise okuma çalışmaları devam ederken *"Öğretmenim ... sesli okuyor. Yazının ikinci sayfasından hiçbir şey anlamadım. Arkaya geçebilir miyim?"* diyerek sıra arkadaşının sesli okuması sebebiyle dikkatinin dağıldığını belirtmiştir. Dikkat dağınıklığı sebebiyle anlamadığını belirleyip bu tarz bir çözüm üretmesi kendi anlama sürecini izlediğini göstermektedir. D.2.7 daha sonra metinle ilgili sorulara cevap vererek ilgili bölümü anladığını göstermiştir. Öğrencinin bu davranışı öz düzenlemeye dayalı okuma kapsamında okuyuculardan beklenen "okuma/anlama sorunlarını çözmek için çevresel koşulları düzenleme" davranışının gelişmeye başladığı yönünde yorumlanmıştır.

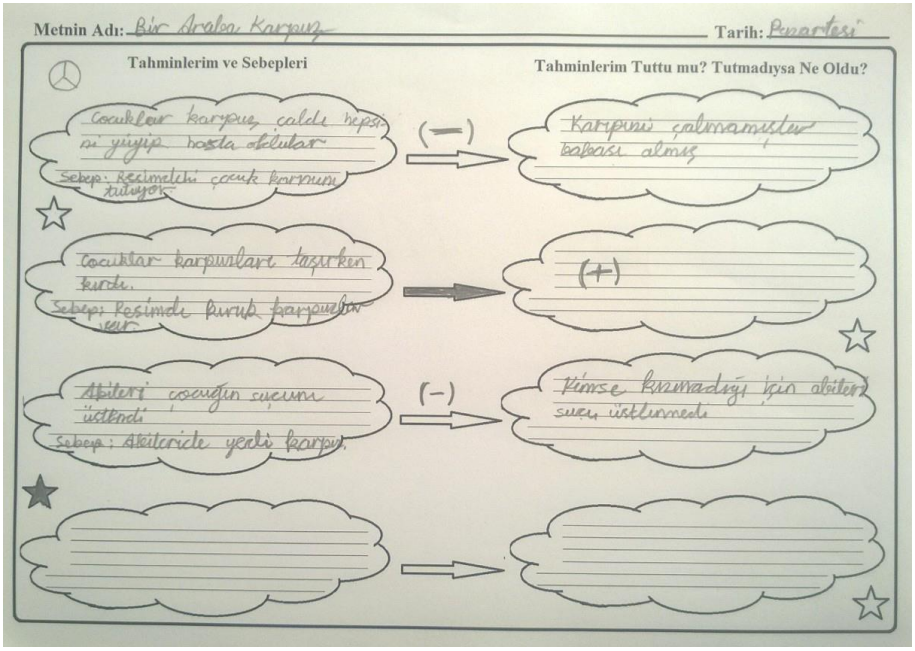
Bireysel okuma sırasında alınan puanların ortalaması (x=4,00) ve her bir öğrencinin gösterdiği performans dikkate alındığında, stratejinin ikinci deney grubundaki öğrenciler tarafından öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öğretimi yapılan beşinci strateji "tahmin etme stratejisi"dir. Öğrencilere stratejinin nasıl kullanılacağı, tahminlerin nasıl yapılacağı ve doğruluğunun nasıl kontrol edileceği KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Daha önceki eğitim hayatlarında bir strateji olarak olmasa da zaman zaman metinlerin başlık ve görsellerinden hareketle yaptıkları tahminler öğrencilerin bu stratejide fazla zorlanmamalarını sağlamıştır. Çalışmalar sırasında bu grupta da öğrencilerin metin dışı kaynakları tahminlerinde yeterince kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Metinde karşılaşılan bilgilerin yorumlanıp gerçek yaşamla yahut ön bilgilerle ilişkilendirilmesini gerektiren bu tür tahminlerin azlığı

ve metinlerarası bağlantılar gerektiren tahminlerin hiç olmayışı öğrencilerin stratejiyle ilgili sistemli bir eğitim almamalarına bağlanmıştır.

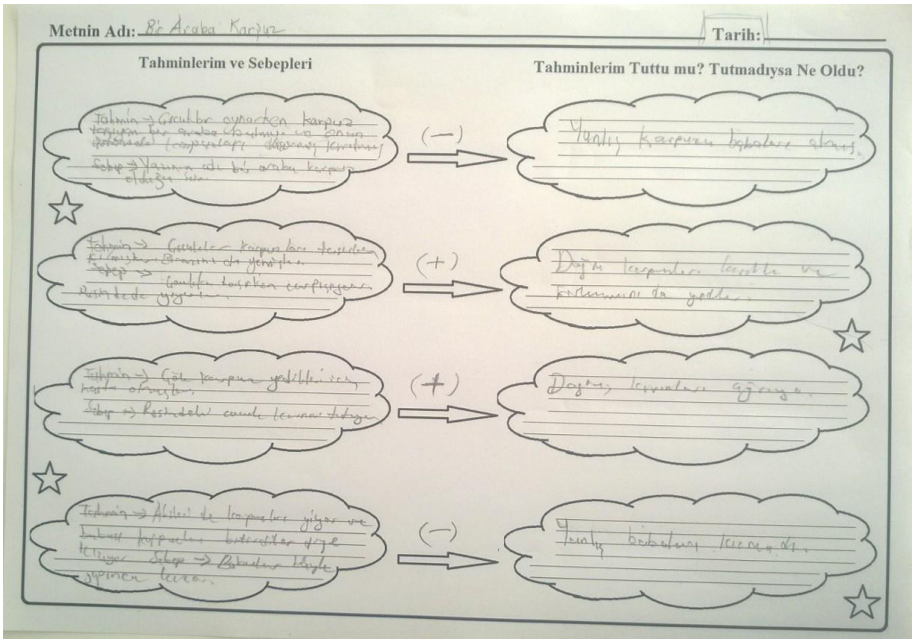
İkinci deney grubunda yer alan öğrencilerin tahminde bulunma stratejini kullanma düzeyleriyle ilgili ölçümler Tablo 4.30'da görülmektedir. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,25; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 3,41 olarak hesaplanmıştır.

Grup çalışmaları sırasında öğrencilerden dokuzu metinde verilen yüzeysel bilgileri kullanarak tahminde bulunmuştur. Metin dışında kendi ön bilgilerini kullanarak tahminde bulunan öğrenci sayısı ise üçtür. Bireysel çalışmalarda metinde verilen yüzeysel bilgilerden hareketle tahminde bulunan öğrenci sayısı yediyken, kendi ön yaşantılarını tahminde bulunurken kullanan öğrenci sayısı beştir. Bu grupta da metinlerarası bağlantılar ile tahminde bulunan öğrenci çıkmamıştır. Bireysel okuma çalışmaları sırasında 3 ve 4 puan alan öğrencilerin çalışma kâğıtlarına birer örnek sırasıyla Şekil 4.21 ve Şekil 4.22'de verilmiştir.



Şekil 4.21. İkinci deney grubu tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 1

Bireysel çalışmalar sırasında strateji kullanım düzeyi 3 puan olarak ölçülen D.2.11'in tahminlerinin ikisi sadece metnin görselinden hareketle yapılmıştır. İlk iki tahminine gerekçe olarak sırasıyla "Resimdeki çocuk karnını tutuyor." ve "Resimde kırık karpuzlar var." yazmıştır. Son tahminin gerekçesi ise metinde verilen bilgilerdir.



Şekil 4.22. İkinci deney grubu tahmin etme stratejisi kullanım örneği - 2

Şekil 4.22'de öğrenci D.2.5'in çalışma kâğıdı sunulmuştur. D.2.5 tahminlerinden birini metnin başlığından, birini metnin görselinden, birini hem metindeki bilgileri hem de metnin görselindeki ipuçlarını kullanarak yapmıştır. Son tahminini ise kendi yaşantılarından hareketle yaptığı görülmektedir.

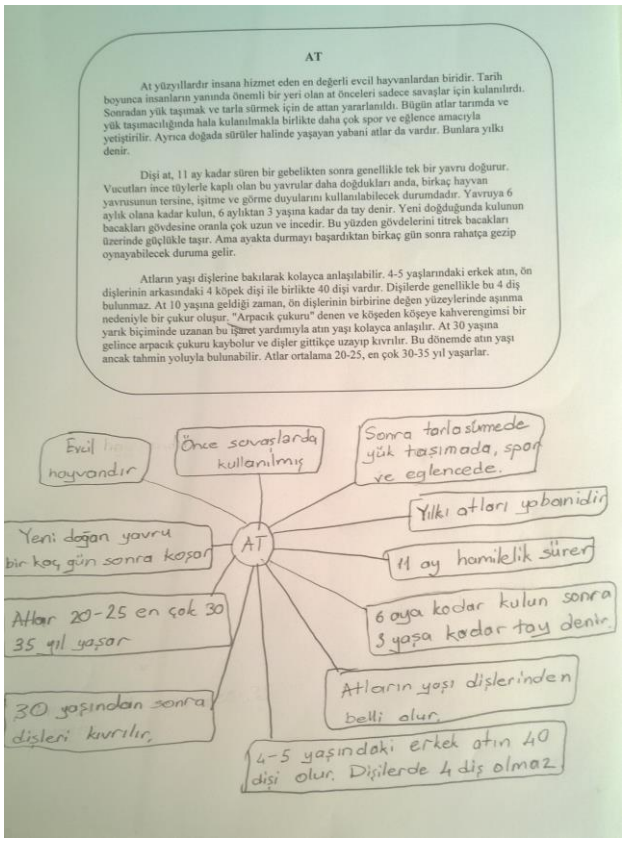
Strateji öğretiminin altıncı haftasında ikinci deney grubundaki öğrencilere bilgileri organize etme stratejisi KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi bu grupta da, önemli bilgilerin koyu veya italik yazıldığı metinlerde öğrencilerin çok zorlanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak bu tür ipuçlarının bulunmadığı metinlerde öğrencilerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın ilerleyen dönemlerinde (bu stratejiyle ilişkili diğer stratejilerin öğretimi sırasında) bilgileri organize etme konusunda öğrenciler deneyim kazandıkça metindeki önemli bilgileri daha kolay ve daha kısa zamanda belirleyebilecek seviyeye ulaşmışlardır.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin bilgileri organize etme stratejisini kullanma düzeyleri ile ilgili ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışması sırasındaki strateji kullanım düzeyi ortalaması 3,75; bireysel çalışmalar sırasındaki ortalama ise 3,17 olarak hesaplanmıştır. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin görsel ipuçları (önemli kelimeler koyu harflerle yazılmış) bulunan bir metin üzerinde çalışmaları sağlanmış ve bu sırada yapılan ölçümlerde üç öğrenci 3, dokuz öğrenci 4 puan almıştır. 3 puan alan öğrenciler metindeki önemli noktaların çoğunu tespit etmekle beraber bunları

etkili bir şekilde organize edememiştir. Çalışmalar sırasında 4 puan alan öğrenciler ise hem önemli bilgilerin çoğunu tespit etmiş hem de etkili bir şekilde organize etmiştir.

Bireysel çalışmalarda ise öğrencilerin görsel ipucu barındırmayan iki metinden birini seçerek çalışmışları istenmiştir. Bu sırada yapılan ölçümlerde on öğrenci 3, iki öğrenci de 4 puan almıştır. Bireysel çalışmalar sırasında 3 ve 4 puan alan öğrencilerin çalışma kâğıtlarına birer örnek sırasıyla Şekil 4.23 ve Şekil 4.24'te sunulmuştur.

Şekil 4.23'te görüldüğü üzere D.2.9 metinde verilen pek çok bilgiyi çalışma kâğıdına aktarmıştır. Ancak bunlar arasında detay bilgilere de yer vermiştir. Bunun dışında D.2.9'un bu bilgileri etkili bir şekilde organize edemediği gözlenmektedir. Şekil 4.23'te görüldüğü gibi birbiri ile ilişkili olan bilgiler (örneğin atların dişleri ve yaşları ile alakalı bilgiler veya evcil ve yabani atların bulunduğuna yönelik bilgiler) bir arada organize edilmeliyken D.2.9 bunları organizasyon şemasına ayrı ayrı yerleştirmiştir.

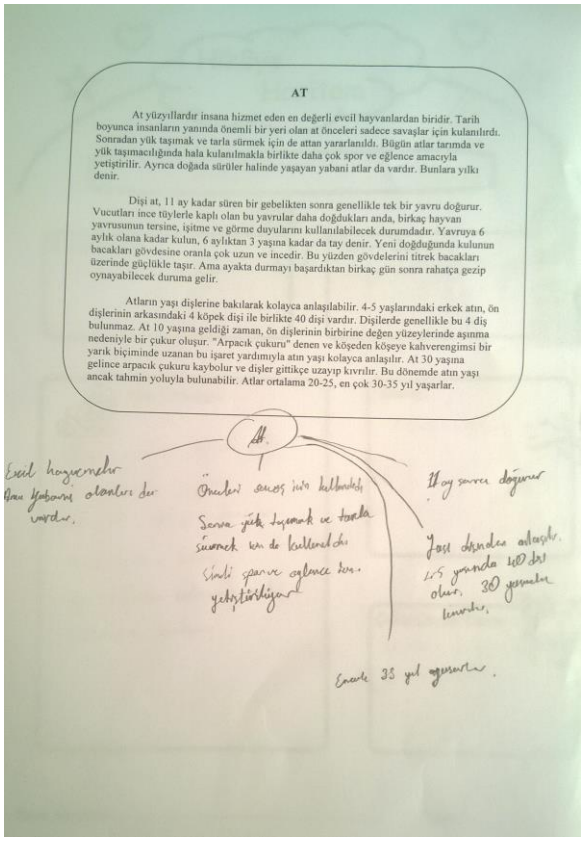


Şekil 4.23. İkinci deney grubu bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 1

Şekil 4.24'te görüldüğü üzere D.2.9 ile aynı metni tercih eden öğrenci D.2.6 metinde verilen önemli bilgilerin çoğunu tespit etmiş ve etkili bir şekilde organize etmiştir. Metnin

birinci paragrafının ilk cümlesinde atların evcil hayvanlar olduğu bilgisi yer alırken devamındaki cümlelerde atların hangi amaçlarla kullanıldığıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Paragrafın son cümlesinde vahşi doğada evcil olmayan yılkı atlarının da yaşadığına değinilmiştir. D.2.6 hem evcil hem de yabani atlar olduğuna yönelik bilgileri ilişkilendirip bir arada organize etmiştir. Bu ilişkilendirme etkili organizasyonun göstergesi kabul edilmiştir. Ayrıca D.2.6 detay bilgileri elemeye de çalışmıştır.

Yapılan ölçümlerin sonuçları ve öğrencilerin ayrı ayrı performansları dikkate alındığında stratejinin bütün öğrenciler tarafından kavrandığı ve kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.24. İkinci deney grubu bilgileri organize etme stratejisi kullanım örneği - 2

Deneysel çalışma kapsamında bilgileri organize etme stratejisinden hemen sonra metin yapılarının (bilgi sunum yapılarının) analizi stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Birinci deney grubunda olduğu gibi, üç hafta boyunca sırasıyla tahkiyeli metin yapısı, açıklayıcı metin yapısı, karşılaştırma/zıtlık metin yapısı, sıralı/kronolojik metin yapısı, sebep-sonuç metin yapısı ve problem-çözüm metin yapısının analizi ile ilgili eğitim verilmiştir. Öğretimi etkili kılmak için, öğrencilerin aralarındaki farklılıkları somut olarak görebilmesini sağlayacak

şekilde metin yapıları ikili gruplar hâlinde ele alınmış ve karşılaştırmalı olarak öğretilmiştir. Bu doğrultuda tahkiyeli metin yapısı açıklayıcı metin yapısıyla, karşılaştırma/zıtlık metin yapısı sıralı/kronolojik metin yapısıyla, sebep-sonuç metin yapısı problem-çözüm metin yapısıyla bir arada ele alınmıştır. Ayrıca her bir metin yapısı için uygun organizasyon şemaları ve bilgiyi organize etme yolları öğretilmiştir.

Strateji öğretiminin yedinci haftasında tahkiyeli metin yapısı ve açıklayıcı metin yapısı, bunların özellikleri ve bu tür metinlerde sunulan bilginin nasıl organize edileceği organizasyon şemaları eşliğinde KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Hem grup çalışmalarında hem de bireysel çalışmalarda öğrencilerin bu metin yapılarına uygun olarak yazılmış birer metin üzerinde çalışmaları sağlanmıştır (Öğrencilere her bir yapı için üçer metin sunulmuş, biri grup diğeri bireysel çalışmada kullanılmak üzere ikişer metin seçmeleri istenmiştir.). Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde bu iki metin yapısı arasındaki farklılıkların belirgin olması sebebiyle öğrencilerin ikisini ayırt etmekte zorlanmadığı görülmüştür.

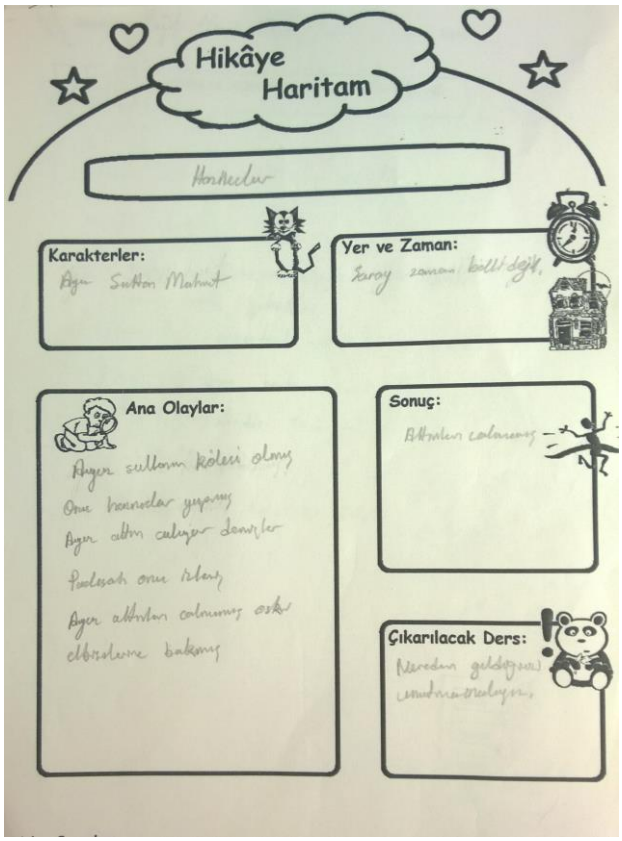
Ayrıca yine çalışmalar sırasında öğrencilerin açıklayıcı metin yapısına nazaran tahkiyeli metin yapısında daha başarılı olduğu, bu yapıyı belirleme ve bu tür metinlerde verilen bilgileri organize etme konusunda hızlı bir ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin gerek okulda gerekse okul dışında tahkiyeli metinlerle sık karşılaşmış olmalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmüştür.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin tahkiyeli metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine yönelik ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,42; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 4,92 olarak hesaplanmıştır.

Grup çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde yedi öğrenci 4 puan almıştır. Bu öğrenciler metnin bilgi sunum yapısını belirlemiş, metindeki bilgilerin çoğunu bu yapının özelliklerine uygun organizasyon şeması eşliğinde organize etmiştir. Beş öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler hem metnin bilgi sunum yapısını doğru belirlemiş hem de verilen bilgilerin tamamını (karakterler, zaman ve mekân bilgisi, önemli olaylar, sonuç, metinden çıkarılacak ders) metnin yapısına uygun organizasyon şemasını kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerdeyse bir öğrenci

4 puan, on bir öğrenci 5 puan almıştır. Öğrencilerin çalışmalarından 4 ve 5 puan alanlara birer örnek sırasıyla Şekil 4.25 ve Şekil 4.26'da sunulmuştur.

Şekil 4.25'te görüldüğü üzere, bireysel okuma çalışmaları sırasında bir hikâye üzerinde çalışmayı tercih eden öğrenci D.2.1 ana kahramanları belirlemiş; ancak metinde geçen diğer karakterler ile ilgili bilgileri not almamıştır. Olayın geçtiği mekân ve zaman ile ana olayları not alan D.2.1 metnin sonucunu yanlış tespit etmiştir. Şekil 4.25'te görüldüğü üzere öğrenci hikâyenin sonucu olarak "Altınları çalmamıştır." yazmıştır. Oysa metnin kahramanı olan Ayaz köle iken giydiği kıyafetleri sakladığı sandıktan çıkarmış ve kendi kendine 'kölelikten geldiğini, o günleri unutmaması gerektiğini' telkin etmiştir. Altınları çalmamıştır ifadesi metnin okuyucuda oluşturduğu beklentiyle ilgilidir.

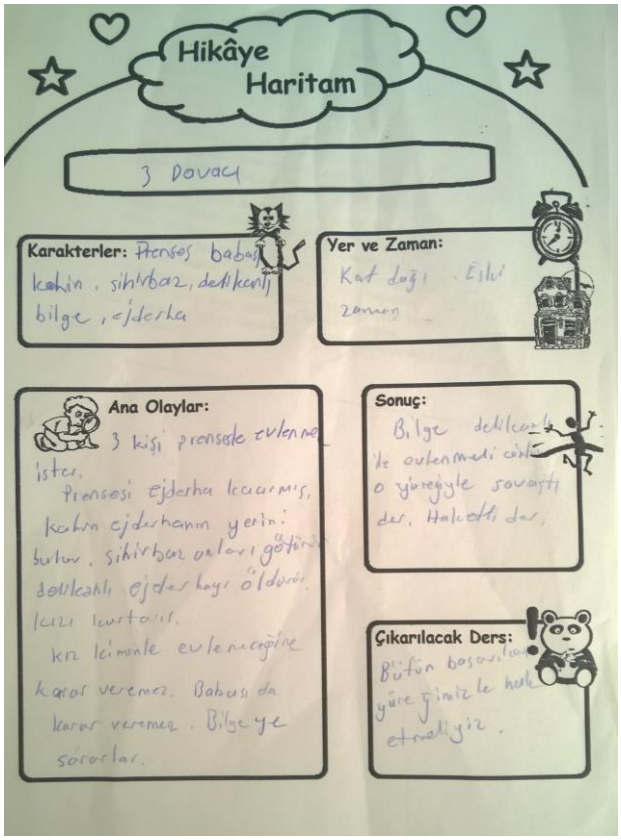


Şekil 4.25. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 1

Bireysel okuma çalışmaları sırasında bir masal metni üzerinde çalışmayı tercih eden ve 5 puan alan D.2.2 metindeki önemli bilgilerin tamamını yani karakterler, zaman ve mekân bilgisi, önemli olaylar, sonuç, metinden çıkarılacak ders gibi bütün bilgileri belirleyip not almıştır Şekil 4.26'da görüldüğü üzere D.2.2 sadece metnin kahramanlarından birini yanlış not almış ve "prenses" yazmıştır. Kendisine kahramanın prenses olmadığı neden öyle yazdığı sorulduğunda *"Öğretmenim yanlışlıkla yazmışım, hep prenseslerle evlenmek için*

erkekler yarışır. Aklım ona gitmiş." diyerek yanlışlıkla yazdığını belirtmiştir. Bunun dışında herhangi bir hata yahut eksiklik görülmemektedir.

Sonuç olarak yapılan ölçümler neticesinde öğrencilerin tahkiyeli metin yapısını belirleme ve bu yapının özelliklerini bilgileri organize ederken kullanma konusunda yeterli düzeye eriştiği görülmüştür. Nitekim öğrenciler en yüksek puanlara bu stratejinin öğretimi sırasında ulaşmıştır.

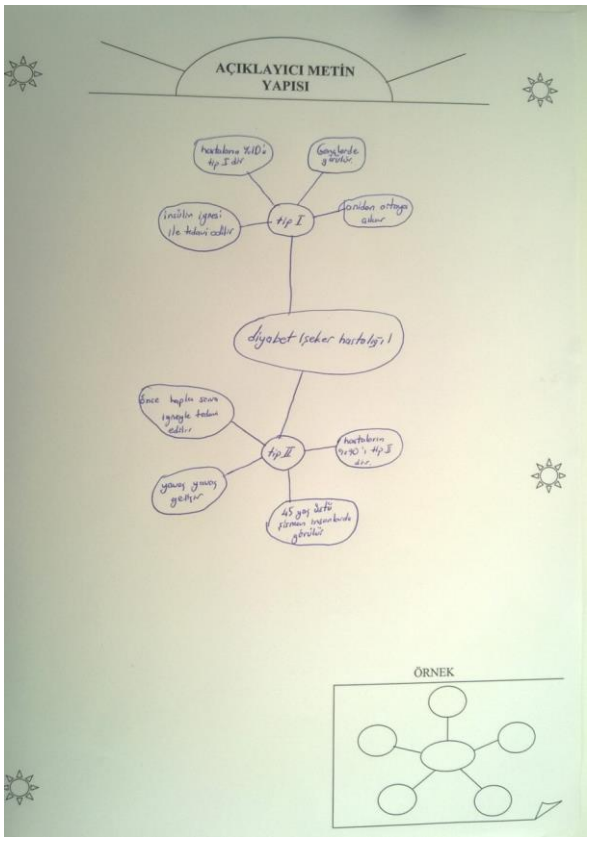


Şekil 4.26. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 2

Öğrencilerin tahkiyeli metin yapısı ile eş zamanlı olarak öğretimi yapılan açıklayıcı metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,25; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,50 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin dokuzu 4 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metnin yapısını doğru olarak belirlemiş, bu metinlerde sunulan bilgilerin çoğunu, metnin yapısına uygun bir organizasyon şeması kullanarak organize etmiştir. Üç öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler hem metinlerin yapılarını ayırt etmiş hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını

kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde altı öğrencinin 4 puan, geriye kalan altı öğrencinin ise 5 puan aldığı görülmektedir.

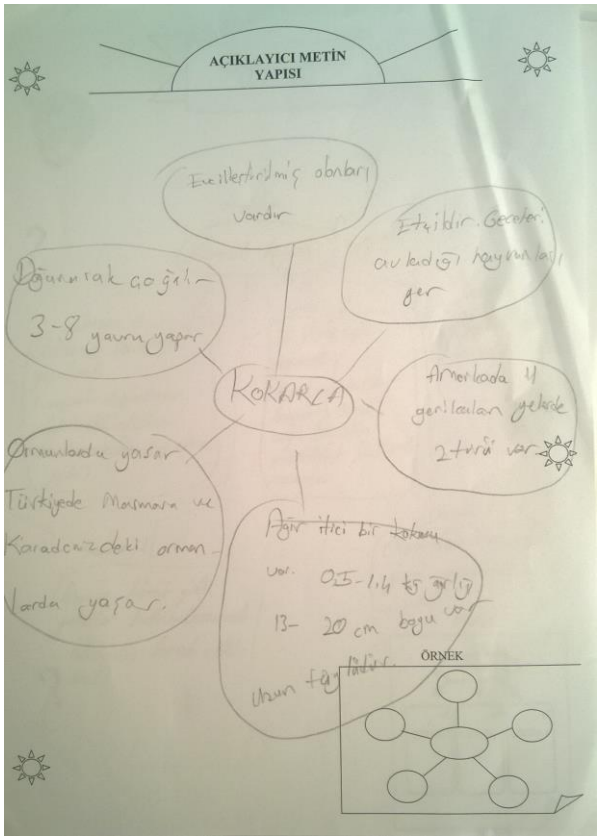
Uygulamalar sırasında 4 puan alan öğrenci D.2.3 tarafından hazırlanmış örnek çalışma kâğıdı şekil 4.27'de sunulmuştur. D.2.3 diyabet hastalığını tanıtmak amacıyla yazılmış açıklayıcı metnin yapısını doğru belirlemiş, metindeki önemli bilgilerin çoğunu tespit edip uygun şekilde organize etmiştir. Şekil 4.27'de görüldüğü üzere diyabet hastalığının iki türü olduğunu, bunların hangi yaş gruplarında yaygın olarak görüldüğünü, nasıl tedavi edildiğini, genel diyabetliler içinde hangi oranlarda görüldüğünü metinden hareketle belirlemiştir. Ancak bu iki türün belirtileri, hastalığın seyri hakkındaki bilgilerin metinde yer almasına rağmen not edilmediği görülmüştür.



Şekil 4.27. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 3

Aynı uygulamada 5 puan alan öğrenci D.2.12 tarafından hazırlanan çalışma kâğıdı ise Şekil 4.10'da sunulmuştur. Görüldüğü üzere D.2.12 kokarcaları tanıtan metni seçmiş, hem metinde verilen önemli bilgilerin tamamını belirlemiş hem de uygun şekilde organize etmiştir. D.2.12 kokarcaların beslenme şekillerini, üreme şeklini, türlerini, genel olarak dış görünüş ve boyutlarını ve yaşam alanlarını (hem genel olarak ne tür alanlarda yaşadığını hem de ülkemizde nerelerde görüldüğünü) detaylı bir şekilde not almıştır. D.2.12'nin

kokarcanın evcilleştirilmesi de dâhil olmak üzere metindeki bütün önemli ve ilgi çekici bilgileri belirlediği ve uygun şekilde organize ettiği görülmektedir.



Şekil 4.28. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 4

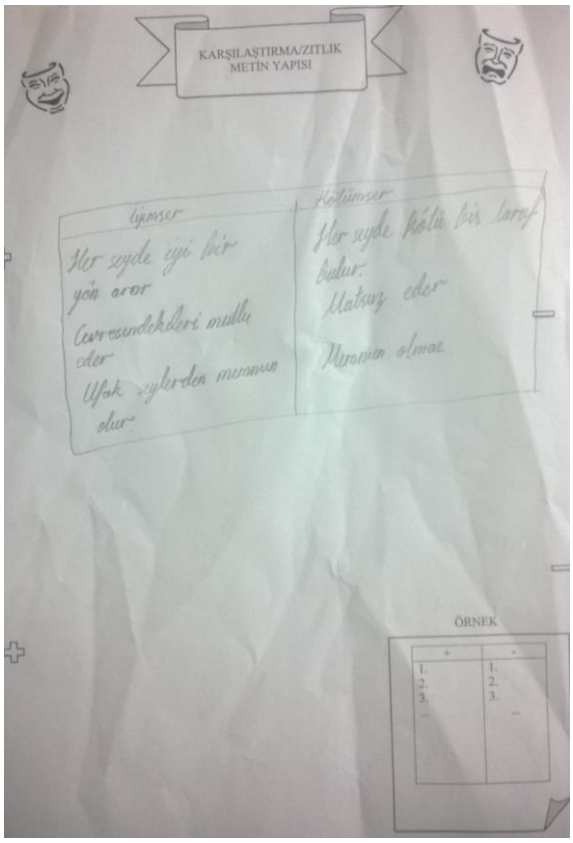
Bireysel çalışma puan ortalaması (x=4,50) ve her bir öğrencinin ayrı ayrı performansı dikkate alındığında ikinci deney grubundaki öğrencilerin açıklayıcı metin yapısının analizi stratejisini öğrendiği ve kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci haftada karşılaştırma/zıtlık metin yapısı ile sıralı/kronolojik metin yapısının analizine yönelik eğitim verilmiş; söz konusu metin yapılarının belirlenmesi, bu yapılara sahip metinlerde bilginin sunuluş şekilleri ve bunları organize ederken kullanılan organizasyon şemaları KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin hem grupla okurken hem de bireysel okuma sırasında bu metin yapılarıyla yazılmış metinler üzerinde çalışmaları sağlanmıştır (Her bir metin yapısı için üçer metin seçenek olarak sunulmuş, öğrenciler bireri grup çalışmasında bireri bireysel çalışmada kullanılmak üzere her iki metin yapısı için ikişer metin seçmiştir).

Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde birinci deney grubunda olduğu gibi ikinci deney grubunda da öğrencilerin bu iki metin yapısını zorlanmadan ayırt ettiği gözlenmiştir.

İki metin yapısı arasındaki belirgin farklılıklar öğrencilerin kolaylıkla bu yapıları ayırt etmesinde etkili olmuştur.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin karşılaştırma/zıtlık metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,08; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,42 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin on biri 4 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metnin yapısını doğru olarak belirlemiş, bu metinde sunulan bilgilerin çoğunu, metnin yapısına uygun bir organizasyon şeması kullanarak organize etmiştir. Bir öğrenci ise 5 puan almıştır. Bu öğrenciler hem metnin yapısını ayırt etmiş hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını kullanarak organize etmiştir. Bireysel okuma çalışmaları sırasında yapılan ölçümlerde ise yedi öğrenci 4 puan alırken, beş öğrenci 5 puan almıştır. Öğrencilerin çalışmalarından 4 ve 5 puan alanlara birer örnek sırasıyla Şekil 4.29 ve Şekil 4.30'da sunulmuştur.

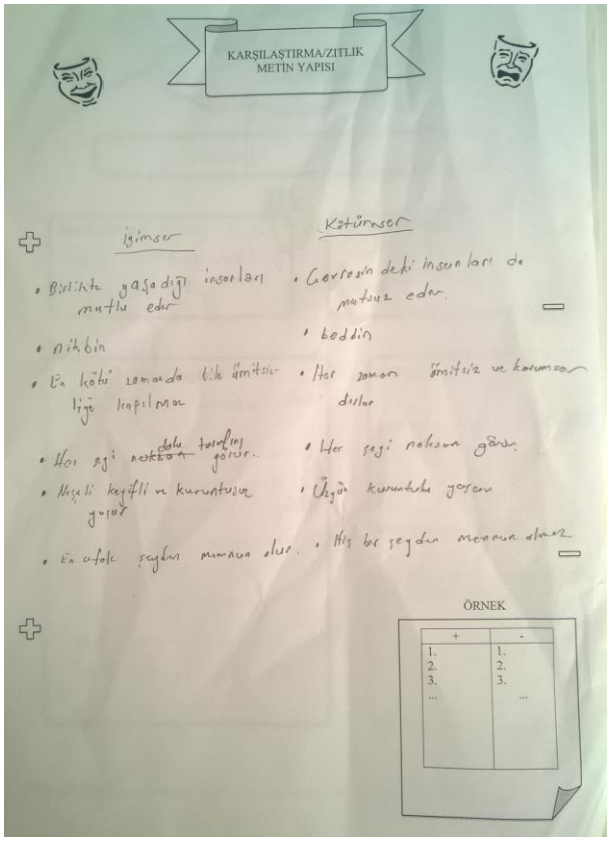


Şekil 4.29. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 5

Şekil 4.29'da görüldüğü üzere öğrenci D.2.4 bireysel okuma çalışması sırasında Şevket Rado'nun "İyimserlik Kötümserlik" başlıklı yazısını seçmiş, metnin yapısını doğru

belirlemiş ve bu yapıya uygun bir organizasyon şeması kullanmıştır. Şekil 4.29'da görüldüğü üzere D.2.4 iyimser ve kötümser insanlar arasındaki farklılıklardan üçer tanesini not almıştır. Bunlar metinde açık bir şekilde yazılmış olan farklılıklardır. Ayrıca metni yorumlayarak bulabileceği farklılıklar da bulunmakla beraber D.2.4 bunlara değinmemiş, metni derinlemesine analiz etmemiştir.

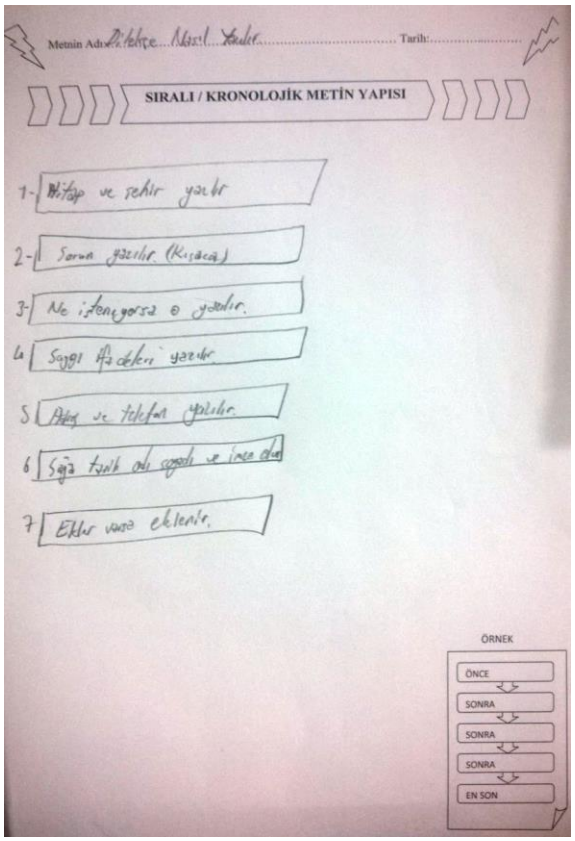
Diğer taraftan aynı metni seçen D.2.10 metinde açık olarak verilen farklılıklara ek olarak metni yorumlamış, yazarın iyimser insanın özellikleri olarak ifade ettiği, ancak kötümser insandaki karşılıklarını doğrudan vermediği bazı özellikleri de belirlemiş ve bunların karşılıklarını kendisi eklemiştir. Örneğin metinde iyimser insanların, neşeli, keyifli ve kuruntudan uzak bir hayat sürdükleri dile getirilmiş ancak bunların kötümser insanlardaki karşılığından bahsedilmemiştir. Benzer şekilde iyimser insanların en ufak şeylerden bile memnun olduğundan bahsedilirken kötümser insanlardaki karşılığından söz edilmemektedir. D.2.10 metindeki bu bilgileri alıp yorumlamış ve metnin gidişatından hareketle kötümser insanlardaki karşılıklarını kendisi eklemiştir. Bu şekilde metni yorumlayarak metinde verilen bilgilerin tamamına yakınını not etmiştir.



Şekil 4.30. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 6

Sonuç olarak, bireysel çalışma puan ortalamaları (x=4,42) ve her bir öğrencinin bireysel performansından hareketle bu stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiğine kanaat getirilmiştir.

Öğrencilerin karşılaştırma/zıtlık metin yapısıyla eş zamanlı olarak öğretimi yapılan sıralı/kronolojik metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,25; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,33 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin sekizi 4, dört öğrenci ise 5 puan almıştır. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde dokuz öğrencinin 4, üç öğrencinin 5 puan aldığı görülmektedir.

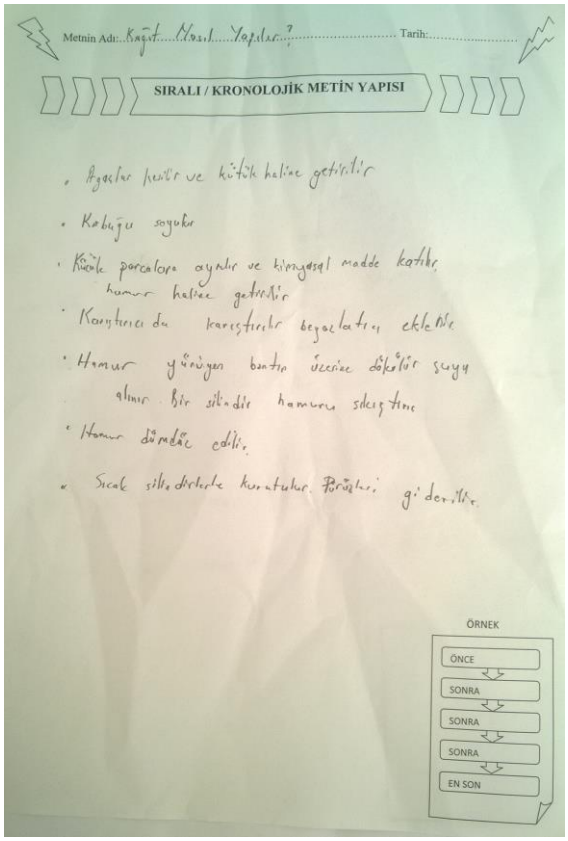


Şekil 4. 31. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 7

Öğrencilerin çalışmalar sırasındaki strateji kullanımlarını gösteren örnekler Şekil 4.31, Şekil ve 4.32'de sunulmuştur. İlk örnek yapılan ölçümde 4 puan alan D.2.6'ya aittir. Bir dilekçenin nasıl yazılacağını anlatan bir yönerge üzerinde çalışmayı tercih eden D.2.6 metnin yapısını doğru belirlemiş ve uygun bir organizasyon şeması kullanmıştır. Şekil 4.31'de görüldüğü üzere D.2.6 yedi madde hâlinde bir dilekçenin adım adım nasıl yazılacağını not almıştır. Ancak 3. ve 4. maddeler ayrı ayrı yazılmaması gereken

maddelerdir. Metinde, “Muhatap olan kurumdan veya kişiden ne istendiği yalın bir şekilde ifade edilip, saygı belirten ifadelerle bitirilir.” şeklinde bir yönerge verilmektedir. Verilen bu yanlışlık dışında öğrencinin metnin genelinde sunulan önemli bilgilerin çoğunu not aldığı belirlenmiştir.

Şekil 4.32’de yapılan ölçümde 5 puan almış olan öğrenci D.2.10’un çalışma kâğıdı sunulmuştur. D.2.10 kâğıdın üretim safhalarını anlatan bir metin üzerinde çalışmayı tercih etmiştir. Şekil 4.32’de görüldüğü üzere D.2.10 ağacın kesilmesinden kâğıt hâline gelmesine kadar geçen süreçteki bütün işlem basamaklarını not almıştır.



Şekil 4.32. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 8

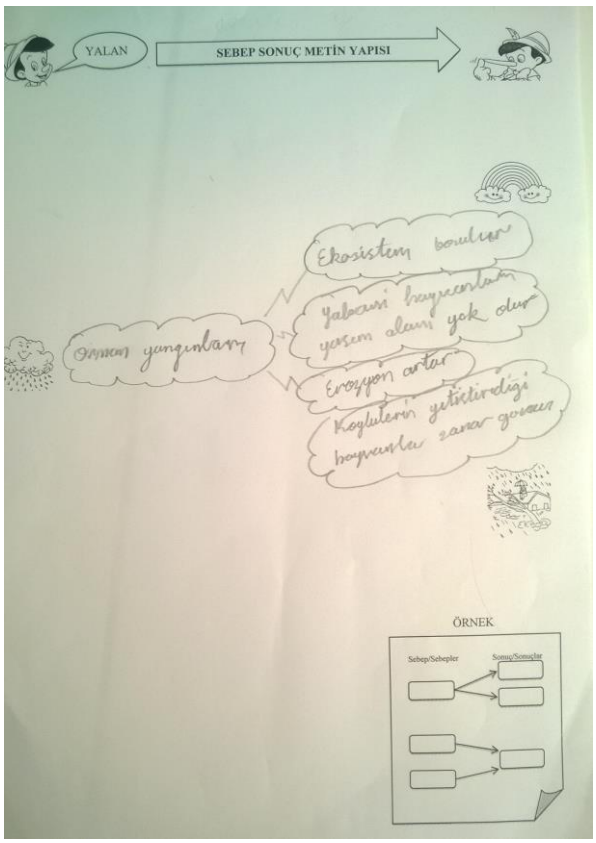
Öğrencilerin her birinin ayrı ayrı performansları ve bireysel çalışma puan ortalaması (x=4,33) dikkate alındığında öğrencilerin sıralı/kronolojik metin yapısını belirleme ve bu yapının özelliklerini bilgileri organize ederken kullanma stratejisini öğrendikleri ve kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Strateji öğretiminin dokuzuncu haftasında problem-çözüm metin yapısı ve sebep-sonuç metin yapısının analizine yönelik eğitim verilmiştir. Bu kapsamda söz konusu metin

yapılarının belirlenmesi, bu yapılara sahip metinlerde bilginin sunuluş şekilleri ve bunları organize ederken kullanılan organizasyon şemaları birinci deney grubunda olduğu gibi KSDM'ye uygun olarak öğretilmiştir. Öğrencilerin hem grupla okurken hem de bireysel okuma sırasında bu metin yapılarıyla yazılmış metinler üzerinde çalışmaları sağlanmıştır (Her bir metin yapısı için üçer metin seçenek olarak sunulmuş, öğrenciler biri grup çalışmasında biri bireysel çalışmada kullanılmak üzere her iki metin yapısı için ikişer metin seçmiştir.). Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde birinci deney grubunda olduğu gibi bu grupta da öğrencilerin bu iki metin yapısını ayırt etmekte zorlandığı gözlenmiştir. Önceki haftalarda diğer metin yapıları üzerinde çalışırken çoğu öğrenci hızlıca göz atmak suretiyle metin yapılarını belirlerken, sebep-sonuç ve problem çözüm metin yapıları üzerinde çalışırken bazı öğrenciler ilk metnin tamamına yakınını okuduktan sonra, biri ise ikinci metni de okuduktan sonra doğru metin yapısını belirlemiştir. Bu iki metin yapısı arasında bir bakışta göze çarpacak kadar belirgin farklılıkların olmaması (tahkiyeli metin ve açıklayıcı metinde olduğu gibi) ve öğrencilerin bu tür metinlerle daha az karşılaşmış olmaları zorlanmalarının sebebi olabilir.

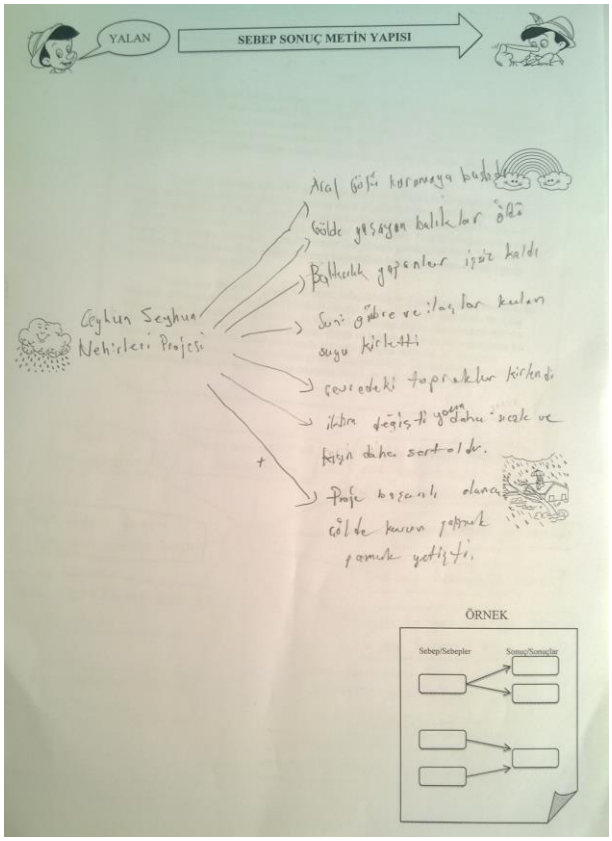
İkinci deney grubundaki öğrencilerin sebep-sonuç metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,83; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 4,08 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu metin yapısını belirleme ve bu yapının özelliklerini kullanma konusunda gösterdiği performans diğer metin yapılarında gösterdikleri performanstan daha düşüktür. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin ikisi 3 puan almıştır. Bu öğrenciler verilen metinlerin yapılarını belirlemiş, ancak sunulan bilgilerin az bir bölümünü metin yapısına uygun olarak organize edebilmiştir. Geriye kalan on öğrenci 4 puan almıştır. Bu öğrencilerin metnin bilgi sunum yapısını belirleyip metinlerde verilen bilgilerin çoğunu bilgi sunum yapısına uygun organizasyon şeması eşliğinde organize ettikleri tespit edilmiştir.

Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde ise üç öğrencinin 3 puan, beş öğrencinin 4 puan, dört öğrencinin ise 5 puan aldığı görülmektedir. Çalışmaları 5 puanla değerlendirilen öğrencilerin hem metnin yapısını ayırt ettiği hem de sunulan bilgilerin tamamına yakınını uygun organizasyon şemasını kullanarak organize ettiği belirlenmiştir. Aşağıda 4 ve 5 puan alan öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler sırasıyla Şekil 4.33 ve Şekil 4.34'te sunulmuştur.



Şekil 4.33. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 9

Şekil 4.33'te görüldüğü üzere D.2.11 bireysel okuma çalışması için orman yangınlarının sebep olduğu felaketleri ele alan metni seçmiştir. D.2.11 orman yangınları neticesinde ekosistemin bozulduğunu, erozyonun arttığını, yabani hayvanların yaşam alanlarının yok olduğunu ve ormana dayalı hayvancılık faaliyetlerinin zarar gördüğünü not almıştır. D.2.11 yangınların doğa üzerindeki etkilerine yoğunlaşmış, turizm, sanayi gibi ekonomik faaliyetler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında verilen bilgileri gözden kaçırmıştır.



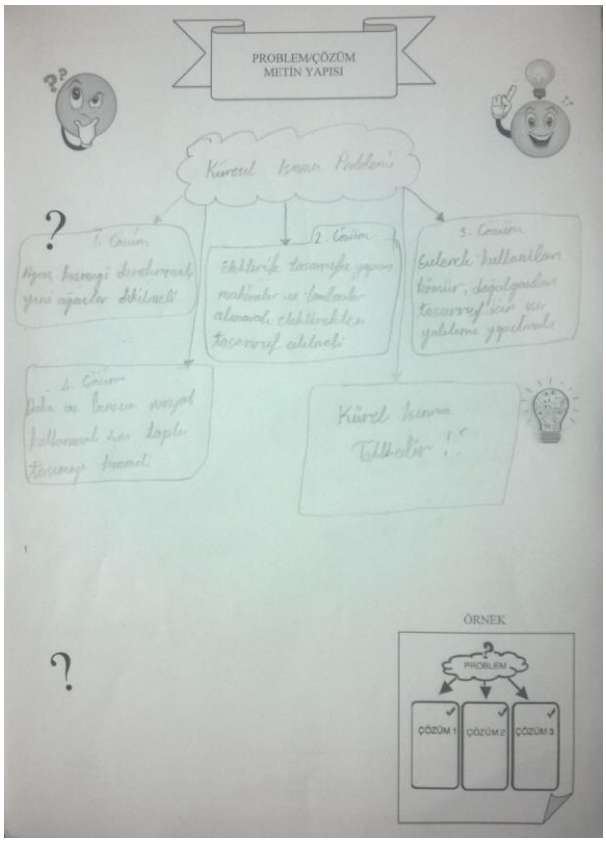
Şekil 4.34. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 10

Bireysel çalışmalar sırasında 5 puan alan D.2.5 ise Aral Gölü'nün kurumasıyla ilgili metin üzerinde çalışmayı tercih etmiştir. Şekil 4.34'te görüldüğü üzere D.2.5 Seyhun ve Ceyhun nehirlerinin sularının tarımsal sulama için çöle yönlendirilmesi projesi sonucunda Aral Gölü'nün kuruma noktasına geldiğini, gölde yaşayan balıkların yok olduğunu, balıkçılıkla geçinen çevre halkının olumsuz etkilendiğini, kalan suların da suni gübre ve ilaçlarla kirlendiğini, iklimin değişip sertleştiğini, göl tabanında biriken kimyasalların rüzgarlarla çevreye taşınarak yakın çevredeki toprakları da kirlettiğini not almıştır. D.2.5'in aynı metin üzerinde çalışan diğer öğrencilerden farklı olarak projenin olumlu sonuçlarına da değindiği görülmektedir. Akarsuların suyuyla sulanan çölde pamuk, pirinç, kavun vb. bitkilerin yetiştirildiğini not almıştır. Bu bilgiler doğrultusunda D.2.5'in hem metnin yapısını doğru belirlediği hem de metindeki önemli bilgilerin neredeyse tamamını bu yapıya uygun şekilde organize ettiği görülmektedir.

Bireysel çalışmalar sırasında yapılan ölçümler (x=4,08) ve öğrencilerin kişisel performanslarından hareketle stratejinin bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sebep-sonuç metin yapısıyla eş zamanlı olarak öğretimi yapılan problem-çözüm metin yapısını belirleyip bu yapının özelliklerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Grup çalışmaları sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,75; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması da 4,00 olarak hesaplanmıştır. Grup olarak çalışırken yapılan ölçümde öğrencilerin üçü 3 puan, geriye kalan dokuz öğrenci 4 puan almıştır. Bireysel okuma çalışması sırasında yapılan ölçümlerde ise iki öğrenci 3 puan, sekiz öğrenci 4 puan, iki öğrenci 5 puan almıştır.

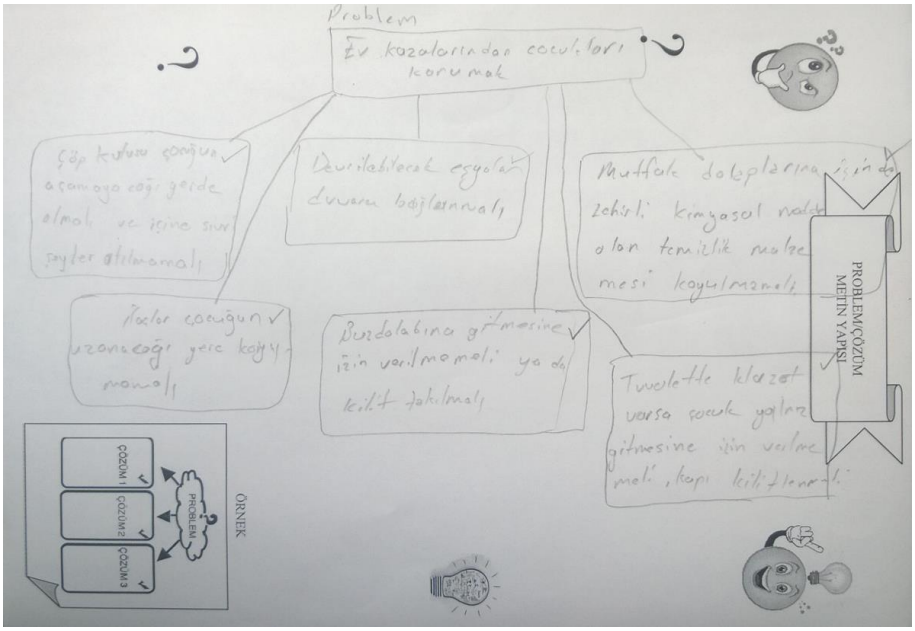
Bireysel okumalar sırasında yapılan ölçümde 4 puan alan öğrencilerden D.2.1'in çalışma kâğıdı Şekil 4.17'de sunulmuştur. Görüldüğü üzere öğrenci küresel ısınma problemini çözmek için önerilen çözüm yollarından dördünü belirleyerek not almıştır. Öğrencinin metinde verilen bilgilerin çoğunu belirleyip organize ettiği görülmektedir.



Şekil 4.35. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 11

Şekil 4.36'da ise bireysel çalışmalar sırasında ev kazalarından çocukları koruma hakkında yazılmış bir metin üzerinde çalışmayı tercih eden ve 5 puan alan öğrencilerden biri olan D.2.8'e ait çalışma kâğıdı örnek olarak sunulmuştur. D.2.8 metinde çocukları ev

kazalarından korumak için önerilen çözüm yollarının hemen hemen tamamını tespit etmiş, uygun organizasyon şemasını kullanarak bilgileri organize etmiştir.



Şekil 4.36. Metin yapılarının analizi stratejisi kullanım örneği - 12

Öğrencilerin her birinin kişisel performansı ve bireysel çalışma sırasında yapılan ölçümlerin ortalaması (x=4,00) dikkate alındığında ikinci deney grubundaki öğrencilerin bu stratejiyi öğrendiği ve kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öğretilen son strateji özetleme stratejisidir. Özetleme stratejisinin en sona bırakılmasının sebebi hem bilgileri organize etme stratejisinin hem de metin yapılarının analizi stratejisinin bu stratejinin kullanımına katkı sağlayacağının düşünülmesidir. Daha önce öğretilen bu stratejiler metnin önemli bölümlerini belirleme konusunda öğrencilerin ustalık kazanmasını sağlamıştır. Bu yolla metindeki önemli bilgileri belirleyebilme becerileri gelişen öğrencilerin özetleme stratejisinde daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilere istemeleri hâlinde metni okurken bilgileri organize etme veya metin yapılarının analizi stratejisini kullanabilecekleri ve okuma sonrasında özet çıkarırken aldıkları notları kullanabilecekleri öğretilmiştir. Çalışmalar sırasında öğrencilere üç metin sunulmuş ve öğrencilerden birini grup çalışmasında diğerini bireysel çalışmada kullanmak üzere iki metin seçmeleri istenmiştir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasındaki

strateji kullanım düzeylerinin ortalaması 3,83; bireysel çalışmalar sırasındaki strateji kullanım düzeylerinin ortalaması ise 3,91 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler grup hâlinde çalışırken yapılan ölçümlerde iki öğrenci 3 puan almıştır. Bu öğrenciler ana fikri ve/veya önemli düşünce/olayları kısmen sunmuş, bazı önemsiz detaylara yer vermiş, zaman zaman metindeki ifadeleri kullanmıştır. Geriye kalan on öğrenci 4 puan almıştır. Bu öğrenciler ise metindeki önemli bilgileri/olayları ve verilmek istenen mesajı etkileyici olmayan; ancak kabul edilebilir bir şekilde kendi cümleleriyle sunmuştur.

Öğrenciler bireysel olarak çalışırken yapılan ölçümlerde üç öğrenci 3, yedi öğrenci 4 ve iki öğrenci 5 puan almıştır. 5 puan alan öğrenciler önemli düşünce/olayları, mantıklı bir sıra ile ana fikri destekleyecek şekilde ve tamamen kendi cümleleriyle ifade etmiştir. Aşağıda bireysel çalışmalar sırasında 4 ve 5 puan alan öğrencilerin çıkardığı özetlere birer örnek verilmiştir.

Bireysel çalışmalarda 4 puan alan öğrencilerden D.2.3, begonya çiçeği hakkında bilgi veren açıklayıcı bir metin üzerinde çalışmıştır. D.2.3'ün akıcı olmayan bir şekilde ancak mümkün mertebe kendi cümlelerini kullanarak bir özet çıkardığı görülmektedir. D.2.3'ün çıkardığı özet şu şekildedir:

"BEGONYA

Begonyalar renk renktir. Çiçek ve yaprakları güzeldir. Bine yakın türü vardır. Adını Michel Begon'dan alır. Bütün begonyaların boyları kısa, gövdeleri etli ve suludur. Renkleri ve şekilleri türden türe değişmektedir. Hepsinin yüzeyi mumsu bir maddeyle kaplıdır. Yumru köklü ve saçak köklü begonyalar olarak ikiye ayrılır. Yazın yumru köklüler kışın saçak köklüler çiçek açar. Tohumdan da çıkar, bir parçasını toprağa gömerek de çıkar."

Bireysel çalışmalarda 5 puan alan D.2.12 Âşık Veysel'in biyografisi üzerinde çalışmayı tercih etmiştir. D.2.12 sıralı/kronolojik metin yapısı için uygun bir organizasyon şekli kullanarak metindeki bilgileri organize etmiş ve özetini, aldığı notları kullanarak oluşturduğu görülmüştür. Özette metindeki önemli bilgilerin tamamına yakını yer almaktadır. Sadece Âşık Veysel'in anne ve babasının adı yazılmamıştır. Oysa bu isimler metinde geçmektedir ve genellikle biyografilerde hayatı anlatılan kişinin anne ve babasının ismi eğer biliniyor ise verilmektedir. Bunun dışında çıkarılan özette ciddi bir eksiklik yahut hata görülmemiştir. D.2.12'nin çıkardığı özet aşağıda sunulmuştur.

"AŞIK VEYSEL

Aşık Veysel, 1894 yılında Sivas'ın Sivrialan köyünde doğdu. Yedi yaşında çiçek hastalığına yakalandı ve bir gözünü kaybetti. Diğer gözünü de daha sonra bir kazada kaybetti. Babası da ona oyalansın diye bir bağlama aldı. Çamşıhlı Ali Ağa da çalmayı öğretti. 25 yaşında evlendi. Önce anne ve babası, sonra da çocukları öldü. Karısı da onu bırakıp gitti.

Aşık Veysel Ahmet Kutsi Tecer sayesinde tanındı. Daha sonra Köy Enstitülerinde öğretmenlik yaptı. Ama daha sonra nu da bıraktı. 1965 yılında meclis özel bir kanun çıkarıp ona maaş bağladı. 21 Mart 1973 günü doğduğu köyde öldü."(D.2.12)

Bireysel çalışmalardaki ortalama puan (x=3,91) ve öğrencilerin ayrı ayrı performansları dikkate alındığında grubu oluşturan bütün öğrencilerin özetleme stratejisini öğrendiğine ve kullanabildiğine kanaat getirilmiştir.

4.5.2. İkinci Deney Grubunda Motivasyon Yapılarının Gelişimine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin görüşme öncesi performanslarıyla ilgili değerlendirmeleri hakkında bilgi verilecek, daha sonra müdahalede bulunulan motivasyon yapılarıyla ilgili bulgular değerlendirilecektir.

Çalışma kapsamında ikinci deney grubunun motivasyon yapılarıyla ilgili veriler birinci deney grubuyla eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bu doğrultuda verilerin ilki deneysel müdahale öncesinde, ikincisi deneysel müdahalenin birinci basamağı olan strateji öğretimi sonrasında ve sonuncusu deneysel müdahalenin bitiminde yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Diğer gruplarda olduğu gibi hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, öğrencilerin, görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performansı referans almaları sağlanmıştır. İlgilerle alakalı veriler toplanırken okul dışı okumalara odaklanılmıştır.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmada gösterdikleri performansları ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.31'de sunulmuştur. Görüşmelerde öğrencilere "*son okuma çalışmasında kendilerini başarılı bulup bulmadıkları*" sorulmuştur.

Tablo 4.31. İkinci Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**
D.2.1		x		x			x		
D.2.2	x			x			x		
D.2.3			x		x			x	
D.2.4			x	x			x		
D.2.5		x			x		x		
D.2.6			x	x			x		
D.2.7	x			x			x		
D.2.8			x	x			x		
D.2.9			x		x			x	
D.2.10		x		x			x		
D.2.11			x		x		x		
D.2.12	x			x			x		

Yapılan ilk görüşmede diğer gruplarda olduğu gibi kendi performanslarını değerlendirmede zorluk yaşayan veya değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelere dayandıramayan öğrencilere ek sorular sorularak açıklamalar yapılmış ve kendi okuma süreçlerini değerlendirmeleri konusunda farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır. Örneğin D.2.3 son okuma çalışmasında başarılı olup olmadığını değerlendiremeyen öğrencilerden biridir. D.2.3 ile yapılan görüşmede aşağıda görüldüğü şekilde farkındalık oluşturmaya yönelik sorular sorulmuş, açıklamalarda bulunulmuştur.

"Araştırmacı: D.2.3 bugün "Dünyada Herkeste Sevgi Var… Her Yerde Sevgi Günü Var..." adlı metni okudunuz. Beğendin mi metni?

D.2.3: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, metin üzerinde çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.2.3: Nasıl öğretmenim, başarılı olmak derken?

Araştırmacı: Yani takılmadan, zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

D.2.3: Yazının hepsini okuyup bitiremedim.

Araştırmacı: Peki bana hatırladıklarını anlatabilir misin?

D.2.3: Öğretmenim bir kadın varmış. Yabancı bir ülkeye gitmiş. Orada yaşadıklarını anlatıyor.

Araştırmacı: Neler yaşamış hatırlıyor musun?

D.2.3: İnsanlar sokakta yaşıyormuş. Ötekileri hatırlayamıyorum. Zaten hepsini yetiştiremedim.

Araştırmacı: İnsanlar sokakta mı yaşıyormuş? Emin misin?

D.2.3: Sanki öyleydi ama...

Araştırmacı: Aslında tam olarak öyle değildi. Neyse, şimdi kendimizi başarılı kabul edebilmemiz için okuduklarımızın hepsini anlamamız lazım. Ayrıca önceki okumalarımızdan daha az takılmamız, daha az kelimeyi yanlış okumamız lazım. Eğer bunları yapamazsak başarılı olduğumuzu söyleyemeyiz. Gördüğümüz kadarıyla sen okumaya ayrılan zaman içinde okuyup bitirememişsin. Ama daha da önemlisi okuduklarının çoğunu anlayamamışsın. Şimdi, bunlara bakarak bir değerlendirme yaparsan, sence başarılı olmuş musun?

D.2.3: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: O zaman sen önümüzdeki haftalarda okurken takılıp takılmadığına, okuduklarını anlayıp anlamadığına dikkat et. Okurken kaç defa durakladığını, anlatılanların hepsini anlayıp anlamadığını okuduktan sonra sayfanın kenarına not al. Sonra kontrol et. Ben de sana hatırlatayım önümüzdeki hafta olur mu?

D.2.9: Tamam öğretmenim."

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde ikinci deney grubundaki öğrencilerden üçü (D.2.2, D.2.7 ve D.2.12) okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını ifade etmiş, üç öğrenci (D.2.1, D.2.5 ve D.2.10) ise kendini "kısmen başarılı" olarak değerlendirmiştir. Geriye kalan altı öğrenci de "başarısız" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

İkinci görüşmeler strateji öğretim sürecinin bitiminde yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin değerlendirmelerinde önemli değişikliklerin olduğu görülmüştür. Tablo 4.31'de görüldüğü üzere ikinci deney grubundaki sekiz öğrenci son okuma çalışmasında "başarılı" olduğunu belirtmiştir. Dört öğrenci de kendisini "kısmen başarılı" bulmuştur. Aşağıda kendini başarılı bulan D.2.12 ve kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrencilerden D.2.3 ile yapılan görüşmeler örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: D.2.12 bu hafta "Kefil" adlı hikâyeyi seçtiniz, nasıl beğendin mi hikâyeyi?

D.2.12: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Güzel, okurken neler yaptın? Başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.2.12: Evet öğretmenim? Okurken hikâye haritasını kullandım. Her şeyi not aldım.

Araştırmacı: Tamam, o zaman neler yaptığına bir bakalım mı?

D.2.12: Olur öğretmenim."

...

"Araştırmacı: D.2.3 bugün "Başlıyooor... Nasrettin Hoca Festivali Başlıyooor..." başlıklı yazı üzerinde çalıştık, beğendin mi yazıyı?

D.2.3: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Ne kadar güzel. Peki okurken neler yaptın? Başarılı olduğunu düşünüyor musun?

D.2.3: Öğretmenim aslında Âşık Veyseli'in hayatındaki gibi Nasrettin Hoca'nın hayatını sıralı olarak yazdım. Ama yazı çok uzun olduğu için biraz karıştırdım. Yani tam istediğim gibi olmadı.

Araştırmacı: Anladım bir bakalım mı neler yaptığına?

D.2.3: Göstereyim öğretmenim.

Araştırmacı: Evet biraz karışmış ama başarısız da sayılmazsın. Bu durumda başarı durumun için ne diyebiliriz?

D.2.3: 'Kısmen başarılı' diyebiliriz öğretmenim."

Son görüşme deneysel işlemin son haftalarında yapılmıştır. Tablo 4.31'de görüldüğü üzere bu görüşmede ikinci deney grubundaki öğrencilerden sadece ikisi kendisini "kısmen başarılı" bulmuş, diğer öğrencilerin tamamı "başarılı" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur. Sonuç olarak sene başında yapılan ilk görüşmeler sırasında farkındalık oluşturmaya yönelik açıklamalar yapılması ve yıl boyunca öğrencilere çalışmaları hakkında düzenli geri bildirim verilmesi onların başarı düzeyleriyle ilgili algılamalarını geliştirmiştir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin incelenen ilk motivasyon yapısı hedef yönelimleridir. Hedef yönelimlerinin belirlenmesinde ana veri kaynağı olarak görüşmelerden elde edilen

veriler kullanılmış, öğrenci davranışlarına yönelik gözlemlere de ikincil kaynak olarak, bulguları doğrulamak ve desteklemek için başvurulmuştur. İkinci deney grubundaki öğrencilerin hedef yönelimlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
D.2.1	PY	Ö	Ö
D.2.2	Ö	Ö	Ö
D.2.3	PK	PK	PY
D.2.4	PY	PY	Ö
D.2.5	PY	PY	Ö
D.2.6	PK	Ö	Ö
D.2.7	PY	Ö	Ö
D.2.8	PK	PY	PY
D.2.9	PK	PK	PK
D.2.10	PK	Ö	Ö
D.2.11	PK	PY	Ö
D.2.12	Ö	Ö	Ö

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

İkinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmelerde, görüşülen öğrencilerden sadece ikisinin (D.2.2 ve D.2.12) öğrenme hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler çalışmalar sırasında öncelikli olarak daha iyi okumak ve okuduklarını daha iyi anlamak için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir: *"Öğretmenim ben daha iyi anlamaya çalıştım."* (D.2.2). Dört öğrencinin de performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler çalışmalar sırasında sınıftaki diğer arkadaşlarından daha iyi olduklarını gösterecek işler yapmak ve öğretmeninin takdirini kazanmak için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. *"Öğretmenim ben arkadaşlarımdan daha çabuk okumaya, daha çok soruya doğru cevap vermeye çalıştım. Sınıfın en iyisi olursam öğretmenimiz de yüksek not verir."* (D.2.7). Son olarak yedi öğrencinin de performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler genelde başarılı olamadıklarını, ama öğretmenlerinin kızmaması/üzülmemesi için okumaya çalıştıklarını dile getirmiştir: *"Öğretmenim ben çok güzel okuyamıyorum. Ama öğretmenimiz kızmasın diye okuyorum."* (D.2.9).

Görüşme öncesinde öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde, görüşmelerde elde edilen verileri doğrulayan bir tablo ile karşılaşılmıştır. Performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenen öğrencilerin sınıfta varlık göstermedikleri, çoğu çalışmaya katılmakta isteksiz davrandıkları, bazılarının iki ders boyunca bir kez bile çalışmalara katılmak için parmak kaldırmadıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenen öğrencilerin -özellikle D.2.1 ve D.2.7-

çalışmasını bitirdiğini yüksek sesle olarak söyleme, söz isterken ayağa kalkma, kendisine söz verilen arkadaşlarına müdahale etme gibi kendini gösterme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenen öğrencilerden D.2.12 birkaç kez söz isterken ayağa kalmak dışında herhangi bir kendini gösterme davranışı sergilememiştir. D.2.2 ise gözlemin yapıldığı iki ders saati boyunca hiçbir kendini gösterme davranışı sergilememiştir. Ayrıca hem öğrenme hem de performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler hemen hemen her çalışmada parmak kaldırmış ve derse katılmıştır.

İlk görüşmelerden sonra birinci deney grubunda olduğu gibi hedef yönelimlerine müdahale başlamıştır. Strateji öğretiminden sonra yapılan ikinci görüşmelerde öğrencilerden altısının öğrenme hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullandığı belirlenmiştir. İlk görüşmelerde bu öğrencilerden D.2.1 ve D.2.6'nın performans kaçınma, D.2.7 ve D.2.10'un performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Diğer iki öğrenci D.2.2 ve D.2.12 ise her iki görüşmede de öğrenme hedef yönelimli olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır.

İkinci görüşmelerde dört öğrencinin performans yaklaşma hedef yönelimli oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerden D.2.4 ve D.2.5 ilk görüşmelerde de performans yaklaşma hedef yönelimli; D.2.8 ve D.2.11 ise performans kaçınma hedef yönelimli olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır.

Son olarak D.2.3 ve D.2.9'un ikinci görüşmelerde performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. İlk görüşme ile ikinci görüşme arasında yapılan müdahaleye rağmen bu öğrencilerin durumlarında bir değişim olmamıştır.

İkinci görüşmelerle elde edilen veriler değerlendirildikten sonra deneysel işlemin ikinci basamağında her iki performans hedef yönelimi türünün de öğrenme hedef yönelimine dönüştürülmesi için müdahaleye devam edilmesine karar verilmiştir.

Deneysel işlemin son haftalarında yapılan üçüncü görüşmede müdahalelerin etkisi görülmüş, D.2.3 ve D.2.9 dışındaki öğrencilerin tamamının öğrenme hedef yönelimli olduklarını gösteren ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

D.2.3 görüşmelerde performans yaklaşma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Görüşme öncesi gözlemlerde ise öğrencinin söz isterken bir iki kez ayağa kalktığı görülmüş, bunun dışında belirgin bir kendini gösterme davranışına rastlanmamıştır.

Diğer öğrenci D.2.9 ise bütün müdahalelere rağmen son görüşmede de performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullanmıştır. Öğrencinin genel durumuna bakıldığında son iki görüşmede de kendini kısmen başarılı bulduğu, orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu ve tam olarak başarılı olamamasını (başarısız olmamasını) strateji kullanmasına atfettiği görülmüştür. Bu durumdaki bir öğrencinin -ki öğrenci her bakımdan deneysel müdahale öncesine göre ilerleme kaydetmiştir- performans kaçınma hedef yönelimli olması beklenmemekle birlikte, görüşme öncesindeki gözlemlerde de ifadesini doğrular nitelikte davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu öğrenci çalışmalar sırasında derse katılmak için parmak kaldırmamış, sadece bir kez -söz istememesine rağmen öğretmeni kendisini kaldırdığında- derse katılmamıştır. Sonuç olarak gözlem ve görüşmelerden hareketle öğrencinin performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna kanaat getirilmiş; diğer alanlardaki gelişimi dikkate alındığında bu motivasyon yapısıyla ilgili durumunu telafi edilebileceği düşünülmüştür.

Bütün eğitim öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle toplanan hedef yönelimlerine yönelik müdahalenin büyük oranda başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğrencilerin tamamına yakını öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimini açısından beklenen seviyeye ulaşmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı atıflardır. İkinci deney grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		D.2.1				**D.2.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.33'ün devamı

		D.2.3				**D.2.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x				
	Değişken					x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.33'ün devamı

		D.2.5				**D.2.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken			x		x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.33'ün devamı

		D.2.7				**D.2.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.33'ün devamı

		D.2.9				D.2.10			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

Tablo 4.33'ün devamı

		D.2.11				D.2.12			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			
3. Ölçüm	Durağan								
	Değişken	x				x			

İkinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmede, son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan D.2.2, D.2.7 ve D.2.12'nin başarılarını yeteneklerine atfettikleri belirlenmiştir. Yetenek kaynak olarak içsel, değişkenlik bakımından durağan ve kontrol edilebilirlik bakımından kontrol edilemeyecek bir faktördür. D.2.2 ile yapılan görüşme örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

D.2.2: Öğretmenim ben eskiden beri güzel okurum. Türkçe derslerinde hep başarılıyımdır.

Araştırmacı: Okurken özel bir şey yapmadın mı yani?

D.2.2: Nasıl yani öğretmenim?

Araştırmacı: Yani anlamadığın yerleri tekrar okuyabilirsin, anlamadığın kelimelerin veya önemli yerlerin altını çizebilirsin, not alabilirsin.

D.2.2: Yok öğretmenim bunları yapmadım, ben zaten anlıyorum."

Son çalışmada kendisini kısmen başarılı bulan öğrencilerin üçü (D.2.1, D.2.5 ve D.2.10) de tam olarak başarılı olamamalarını metne (uzunluğuna veya zorluğuna), yani dışsal kaynaklı, kontrol edilebilir olmayan ve durağan bir sebebe atfetmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ait bir örnek aşağıda verilmiştir:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.2.1: Öğretmenim yazı çok uzundu, bitinceye kadar başını unuttum.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa daha başarılı olur muydun?

D.2.1: Olurdum herhâlde öğretmenim."

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan altı öğrenciden üçü (D.2.6, D.2.9 ve D.2.11) başarısızlığın sebebi olarak yeteneklerini göstermiştir. Geriye kalan üç öğrenci (D.2.3, D.2.4 ve D.2.8) ise başarısızlıklarını metne atfetmiştir. Aşağıda bu iki farklı atıf türü için birer örneğe yer verilmiştir:

"*Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?*

D.2.9: Öğretmenim ben zaten çoğunda (çoğu zaman) pek yapamıyorum Türkçeyi (Türkçe dersindeki çalışmaları).

Araştırmacı: Neden acaba? Biraz daha yavaş ve dikkatli okumayı denesen belki daha başarılı olursun, daha iyi anlarsın okuduklarını. Hiç denedin mi?

D.2.9: Denedim ama olmuyor. Anlayamıyorum öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

D.2.4: Öğretmenim yazının bazı yerlerini anlamadım. Bir de anlamını bilmediğim kelimeler çoktu.

Araştırmacı: Peki anlamadığın kelimelere sözlükten bakmadın mı?

D.2.4: Hayır öğretmenim, sözlüğüm yanımda yok.

Araştırmacı: Peki sözlüğün yanında olsaydı ve anlamını bilmediğin kelimelere baksaydın başarılı olabilir miydin?

D.2.4: Olurdum öğretmenim."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin tamamı başarılarını, başarısız olduğunu düşünen öğrencilerin de üçü

başarısızlıklarını yeteneklerine atfetmiştir. Kendini kısmen başarılı bulan öğrenciler ile başarısız bulan öğrencilerin üçü ise başarılı olamayışlarını üzerinde çalıştıkları metne bağlamıştır.

Birinci deney grubunda olduğu gibi ikinci deney grubunda da yeteneğe yönelik atıfta bulunan öğrencilerin genellikle kendi tecrübelerinden hareketle atıflarını şekillendirdikleri, çevrelerinden (öğretmen, akran, aile vb.) herhangi bir değerlendirme veya geri bildirim aldıklarına yönelik ifadeler kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum sözlü geri bildirimler ile yapılacak müdahale açısından olumlu görülmüştür. Ayrıca D.2.9 dışındaki hiçbir öğrenci okumada yetenekleri yüzünden başarılı olamayacağına yönelik kesin ifadeler kullanmamıştır. Bu öğrencilerin başarılı olmak için özel bir yöntem veya teknik de denemedikleri tespit edilmiştir. Deneysel çalışma kapsamında yapılacak strateji öğretiminin bu boşluğu doldurarak öğrencilerin inançlarını değiştirmede kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

Birinci deney grubunda olduğu gibi deneysel çalışmanın birinci basamağı olan strateji öğretimi sürerken motivasyon yapılarına yönelik müdahale devam etmiş; öğrencilere, başarı gösterdikleri her çalışmada, harcadıkları eforun ve kullandıkları stratejilerin başarılı olmalarını sağladığına yönelik geri bildirim verilmiştir. Başarısızlık durumlarında ise başarısızlığın yine efora (az çalışmaya), stratejiye (stratejinin etkili bir şekilde kullanılamayışına) ya da şartlar değerlendirilerek mümkün olduğunca değişken ve kontrol edilebilir olan bir faktöre atfedilmesini sağlayacak şekilde geri bildirim verilmiştir.

Strateji eğitimi bittikten sonra yapılan ikinci görüşmelerde öğrencilerin atıflarında önemli düzeyde değişim gerçekleştiği tespit edilmiştir. Hatta birinci deney grubuyla mukayese edildiğinde ikinci deney grubunun müdahaleye daha iyi cevap verdiği görülmüştür.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen D.2.1 başarısını strateji kullanımına (ilk görüşmede kısmen başarılı başarılı/metin), D.2.2 harcadığı efora (ilk görüşmede başarılı/yetenek), D.2.4 strateji kullanımına (ilk görüşmede başarısız/metin), D.2.6 harcadığı efora (ilk görüşmede başarısız/yetenek), D.2.7. strateji kullanımına (ilk görüşmede başarılı/yetenek), D.2.8 harcadığı efora (ilk görüşmede başarısız/metin), D.2.10 strateji kullanımına (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin) ve D.2.12 strateji kullanımına (ilk görüşmede başarılı/yetenek) atfetmiştir. Başarılarını harcadıkları efora ve strateji kullanımına atfeden öğrencilerle yapılan görüşmelere birer örnek aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

D.2.1: Öğretmenim Nasrettin Hoca'nın hayatındaki önemli bilgileri sırayla not alıp organize ettim. İsterseniz özet de çıkarabilirim hemen.

Araştırmacı: Olur ama vaktimiz kalmadı, özeti ödev olarak yap, haftaya bakayım olur mu?

D.2.1: Tamam öğretmenim?"

...

"Araştırmacı: Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

D.2.6: Öğretmenim artık daha çok çalışıyorum. Dikkatli bir şekilde okumaya çalışıyorum. Anlamamışsam bir daha okuyorum.

Araştırmacı: Aferin D.2.6 bu şekilde devam edersen yakın zamanda hem daha akıcı okursun hem de tekrar tekrar okumana gerek kalmayacak kadar iyi olursun."

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen D.2.3 ve D.2.9 tam anlamıyla başarılı olamamalarının sebebi olarak metni göstermiştir. Bu öğrenciler kendi kontrolleri altında olmayan, dışsal ve durağan bir sebebe atıfta bulunmuştur. D.2.5 ise *"çalışma sırasında hasta olduğu için"* tam anlamıyla başarılı olamadığını dile getirmiştir. Öğrenci kontrol edemediği, içsel ve değişken bir sebebe atıfta bulunmuştur. D.2.10 *"yeterince çalışmadığı için (efor)"* tam anlamıyla başarılı olamadığını dile getirmiş, içsel, kontrol edilebilir ve değişken bir sebebe atıfta bulunmuştur.

Çalışma kapsamındaki ikinci görüşmelerden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde bütün öğrencilerin yapılan müdahaleden olumlu yönde etkilendiği, hemen hemen tamamının motivasyonlarını yükseltecek veya en azından düşürmeyecek faktörlere atıfta bulunduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlemin son haftalarında yapılan üçüncü görüşmede öğrencilerin tamamı yapılan müdahaleden olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. Öğrencilerden yalnızca ikisi (D.2.3 ve D.2.9) son yapılan çalışmada kendilerini kısmen başarılı bulmuş, diğer öğrenciler son çalışmayı başarıyla tamamladıkları yönünde değerlendirmede bulunmuştur. D.2.3 ve D.2.9 ile yapılan görüşmelerde; D.2.3 aslında gayret gösterdiğini, ancak istenen seviyeye ulaşamadığını (efor); D.2.9 ise anlamadığı yerleri belirleyip (strateji) tekrar okuduğunu, fakat bu şekilde okuyunca da yetiştiremediğini ifade etmiştir.

Diğer öğrencilerin başarıları ile ilgili atıfları şu şekildedir: D.2.1 strateji, D.2.2 strateji, D.2.4 strateji, D.2.5 efor, D.2.6 strateji, D.2.7 efor, D.2.8 efor, D.2.10 strateji, D.2.11 efor, D.2.12 strateji.

Sonuç olarak, deneysel çalışma süresince yapılan müdahale sonrasında öğrencilerin hedef yönelimlerinde belirgin bir değişimin yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilere verilen geri bildirimler beklenildiği gibi öğrencilerin tamamında hedeflenen değişimin gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Son yapılan görüşmelerde öğrencilerin, başarılarını motivasyonlarını artıracak sebeplere atfettikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlar atıfların öz düzenlemeye dayalı okumanın gelişimine uygun hâle geldiğini göstermektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimi içerisinde müdahalede bulunulan bir diğer motivasyon yapısı "öz yeterlilik algıları"dır. Öz yeterlilik algılarının ölçülmesinde diğer yapılarda olduğu gibi görüşme öncesindeki çalışmanın referans alınması sağlanmıştır. İkinci deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleriyle ilgili sonuçlar Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
D.2.1	D	Y	Y
D.2.2	Y	Y	Y
D.2.3	D	D	O
D.2.4	O	Y	Y
D.2.5	O	Y	Y
D.2.6	D	Y	Y
D.2.7	D	Y	Y
D.2.8	D	Y	Y
D.2.9	D	O	O
D.2.10	D	Y	Y
D.2.11	D	Y	Y
D.2.12	Y	Y	Y

D=Düşük Öz Yeterlilik, O= Orta Düzeyde Öz Yeterlilik, Y=Yüksek Öz Yeterlilik

Deneysel çalışma öncesinde yapılan ilk görüşmelerde D.2.2 ve D.2.12 ilerleyen günlerde benzer bir çalışma yapılması hâlinde başarılı olacaklarına inandıklarını net bir şekilde dile getirmiş ve yüksek öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermişlerdir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.2: Elbette öğretmenim. Aynı şekilde yapabilirim."

...

"Araştırmacı: Peki D.2.12 bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.12: Evet öğretmenim."

İlk görüşmelerde ikinci deney grubundaki öğrencilerden ikisi (D.2.4 ve D.2.5) orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.4: Öğretmenim bu metin çok uzun olduğu için zorlandım, böyle olursa yapamaya da bilirim, bilmiyorum."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.5: Öğretmenim bunun aynısı gibi olursa yine zor olur. Bilmiyorum."

Son olarak geriye kalan sekiz öğrenci net bir şekilde başarılı olamayacaklarına inandıklarını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin düşük öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.3: Hayır öğretmenim? Çünkü okuyup yetiştiremedim bile."

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.9: Hayır öğretmenim. Anlamadığım kelime çok olunca tam yapamıyorum."

Strateji eğitimi bittikten sonra birinci yarıyıl sonunda yapılan ikinci görüşmelerde on öğrencinin yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler bir sonraki çalışmada bitirdiklerine benzer bir görevle karşılaşırlarsa başarılı olup olamayacaklarına yönelik sorulara net bir şekilde olumlu cevap vermiştir. Öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

D.2.1: Evet öğretmenim. Artık birinin hayatını okurken ne yapacağımı biliyorum.

...

D.2.2: Evet öğretmenim.

...

D.2.4: Evet öğretmenim, sıralı metin stratejisini kullanarak başarılı olurum.

...

D.2.5: Evet öğretmenim.

...

D.2.6: Olurum öğretmenim.

...

D.2.7: Evet öğretmenim.

...

D.2.8: Tabiki öğretmenim.

...

D.2.10: Evet öğretmenim.

...

D.2.11: Evet öğretmenim, zaten artık eskisinden de çok çalışıyorum.

...

D.2.12: Evet öğretmenim, artık nasıl daha iyi okuyacağımı biliyorum."

İkinci görüşmede yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenen öğrencilerden ikisinin (D.2.2. ve D.2.12) ilk görüşmede de aynı şekilde yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. D.2.4 ve D.2.5 ise ilk görüşmede orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen öğrencilerdir. Asıl önemli gelişme D.2.1, D.2.6, D.2.7, D.2.8, D.2.10 ve D.2.11'de görülmüştür. Bu öğrencilerin ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmişken, ikinci görüşmede yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan müdahale kapsamında verilen geri bildirimler, sözlü telkinler ve

öğrencilerin strateji öğretimi sırasında başarıyı tecrübe etmeleri neticesinde algı düzeylerinin geliştiği görülmüştür.

İkinci görüşmede *"Öğretmenim okurken çok sıkıldım, böyle sıkıcı olursa başarılı olamayabilirim."* ifadesinden hareketle D.2.9'un orta düzeyde öz yeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak *"Öğretmenim bu kadar uzun olursa başarılı olamam."* diyerek başarılı olamayacağına yönelik inancını net bir şekilde ifade eden D.2.3'ün düşük öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden D.2.3'ün yapılan müdahaleye rağmen her iki görüşmede de düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanması beklenmeyen bir sonuçtur. Bundan dolayı öğrencinin öncelikle başarılı olup olmadığına yönelik değerlendirmesi ve diğer motivasyon yapılarındaki durumu incelenmiştir. Öğrenci görüşme öncesindeki son çalışmada kendini kısmen başarılı bulmuş ve tam anlamıyla başarılı olamamasını metnin uzunluğuna atfetmiştir. Diğer arkadaşlarına kıyasla biraz daha yavaş okuyor olması ve çoğu zaman okuma görevlerini geç bitirmesi hem müdahalenin (sözlü telkin ve geri bildirimlerin) etkisini zayıflatmış hem de öğrencinin mevcut inançlarını şekillendirmiştir. Deneysel çalışmanın ikinci bölümünde D.2.3'e atıflara yönelik verilecek geri bildirimlerde bu durumun dikkate alınmasına, ayrıca verilecek görevlerde D.2.3'e göre uyarlamalar yapılmasına karar verilmiştir.

Deneysel çalışmanın son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde D.2.3 ve D.2.9 dışındaki bütün öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. D.2.3 ve D.2.9'un orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki öğrenci de son çalışmada kısmen başarılı olduklarını dile getirmiş ve başarılı olmak için her ikisi de efor sarf ettiğini belirtmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere D.2.3'ün görece daha yavaş okuması, D.2.9'un okuma sırasında karşılaştığı zorluklar öğrencilerin mevcut algılarının daha yüksek olmasını engelleyen en önemli faktörlerdir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan veriler ve yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; deneysel çalışmanın birinci basamadığında stratejilerin öğretilmesi, bu stratejilerin öğrencilerin başarıyı tecrübe etmelerine yardımcı olması, öğrenciler başarılı olduklarında verilen sınırlı sayıdaki yeteneğe yönelik geri bildirimler öğrencilerin öz yeterlilik algılarında hedeflenen değişimin gerçekleşmesini sağlamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı ilgilerdir. İkinci deney grubundaki öğrencilerin ilgi düzeyleriyle alakalı analizlerin sonuçları Tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4.35. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
D.2.1	x					x						x			
D.2.2					x					x					x
D.2.3	x					x						x			
D.2.4	x							x			x				
D.2.5	x							x				x			
D.2.6	x						x					x			
D.2.7	x							x			x				
D.2.8	x						x				x				
D.2.9	x					x						x			
D.2.10	x							x				x			
D.2.11	x					x						x			
D.2.12					x					x					x

Öğrencilerle yapılan ilk görüşmede, D.2.2 ve D.2.12 dışındaki öğrencilerin okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Aşağıda D.2.2 ile yapılan görüşme örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.2.2: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.2.2: Kibritçi Kız öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.2.2: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.2.2: Bilmem, daha önce okumadığım için aldım öğretmenim. Bazılarını okumuştum geçen sene.

Araştırmacı: Öyle mi? Aferin sana. Peki kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

D.2.2: Evet öğretmenim seviyorum, tatillerde falan hep okuyorum."

Gruptaki diğer öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazıları okul dışında neredeyse hiç kitap okumadıklarını dile getirirken; bazıları ellerinde bir kitap olduğunu, ancak bu kitabı okumadıklarını belirtmiştir. Diğer gruplarda olduğu gibi bazı öğrenciler zorunlu olarak aldıkları kitabın adını dahi hatırlayamamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere aşağıda örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.2.4: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâye, roman hiçbir şey okumuyor musun?

D.2.4: Kitap alıyorum ama az okuyorum.

Araştırmacı: Neden? Okumayı sevmiyor musun yoksa?

D.2.4: Hayır öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.2.8: Evet öğretmenim aldım kitaplıktan.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.2.8: Adı neydiii? ... Hatırlayamadım öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.2.8: Kendim aldım.

Araştırmacı: Peki neden seçtin o kitabı?

D.2.8: Bilmem.

Araştırmacı: Peki okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

D.2.8: Öğretmenim sıkılıyorum, o yüzden çok kitap okumuyorum."

Yapılan görüşmelerde D.2.2 ve D.2.12 dışında öğrencilerin okumaya yönelik bir ilgisinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okumaya yönelik ilgisi olmasa da belirli bir konuya ilgi duyduğu için yahut kitaplardaki herhangi bir özellikten (konusu, yazarı, resimleri vb.) dolayı okumaya çalışan öğrenci de çıkmamıştır.

Öğrencilerin ilgileri ile ilgili bu ilk değerlendirmeden sonra, birinci deney grubundaki öğrencilerle birlikte deneysel çalışmanın ilk haftasında öğrencilerin ilgi duydukları konu alanları belirlenmiştir. Birinci deney grubundan farklı olarak bu grupta bazı öğrenciler tarihe ilgi duyduklarını, bazı kız öğrenciler ise hikâye okumayı sevdiklerini dile getirmiştir. Bu doğrultuda çoğu öğrencilerin ilgi duydukları konu alanlarına uygun olan kitaplar temin edilip sınıf kitaplığına konmuştur. Bu kitaplar birinci deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin ilgisini çekebilmek için hem deneysel çalışmanın ilk bölümü olan strateji eğitiminde hem ikinci bölümü olan karmaşık görevlerin tasarlanması ve uygulanmasında hem de okul dışı okumalarda kullanılmıştır. Ayrıca ilgileri geliştirmek için birinci deney grubunda olduğu gibi mümkün olduğunca hem strateji eğitiminde hem de diğer ders içi çalışmalarda öğrencilere istedikleri metin üzerinde çalışma imkânı verilmiştir.

Strateji öğretimi bittikten sonra yapılan ikinci görüşmelerde okumaya karşı iyi gelişmiş kişisel ilgileri olan öğrencilerin (D.2.2 ve D.2.12) ilgi düzeylerinde bir değişim olmadığı görülmüştür. Geriye kalan on öğrenciden dördünün (D.2.4, D.2.5, D.2.7 ve D.2.10) sürdürülen durumsal ilgiye, ikisinin (D.2.6 ve D.2.8) tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu, dört öğrencinin (D.2.1, D.2.3, D.2.9 ve D.2.11) ise hiçbir düzeyde okumaya karşı ilgi duymadığı belirlenmiştir. İkinci deney grubunda ilgileri geliştirmeye yönelik müdahale

birinci deney grubundaki kadar etkili olmamıştır. Bu durum birinci deney grubundaki öğrencilerden daha ileri bir yaşta olmalarına bağlanmıştır.

İyi gelişmiş kişisel ilgilere sahip olan ve bu durumlarını koruyan öğrenciler (D.2.2 ve D.2.12) yapılan görüşmede ilk görüşmede olduğu gibi okumayı sevdiklerini düzenli olarak kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Yine durumları değişmeyen, yani ikinci görüşmede de okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenen dört öğrenci de ilk görüşmede olduğu gibi okurken sıkıldıklarını, okumayı sevmediklerini belirtmişlerdir.

Tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrenciler okumakta oldukları kitabı çeşitli özelliklerinden (içeriği, resimleri vb.) hareketle tercih ettiklerini dile getirmiştir. D.2.6 ile yapılan görüşme örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.2.7: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.2.7: Kuşlar.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.2.7: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.2.7: Öğretmenim bizim evde güvercinlerimiz, dükkanda kanaryalarımız var. Babam da çok seviyor kuşları, ben de seviyorum. Ondan merak edip aldım.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı? Okurken mutlu oluyor musun?

D.2.7: Bunu sevdim öğretmenim. Öteki kitapları okurken sıkılıyordum, ama bu hoşuma gitti."

Sürdürülen durumsal ilgiye sahip öğrenciler, tetiklenmiş durumsal ilgiyi koruyan öğrencilerdir. Yani öğrenci içeriğinden hareketle bir kitabı seçmiş, daha sonra benzer bir kitabı yine aynı özelliğe sahip olduğu için okumayı tercih etmişse ilk kitapta tetiklenmiş olan ilginin sürdürülmesi söz konusu olmaktadır. Daha önce de dile getirildiği üzere her iki durumda da okuma eylemi içten gelen bir istekle ve sırf okumanın kendisinden alınan zevk için değil, ikincil dış değişkenlerin etkisi veya dışarıdan teşvik edilerek gerçekleştirilmektedir. Görüşülen öğrencilerden dördü sürdürülen durumsal ilgiye sahip

olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır. Aşağıda D.2.4 ile yapılan görüşme örnek olarak verilmiştir:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

D.2.4: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

D.2.4: Keşifler ve İcatlar.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

D.2.4: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

D.2.4: Öğretmenim daha önce icatlarla ilgili başka bir kitap okumuştum. Sonra bunu okuyayım dedim.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı, okurken mutlu oluyor musun?

D.2.4: Evet öğretmenim, bu kitapta komik şeyler de var."

İkinci görüşmeden elde edilen sonuçlar, bazı öğrencilerde beklenildiği gibi bir gelişim yaşandığını göstermektedir. Ancak bazı öğrencilerde ilerleme görülmemesi bu öğrencilerin ilgilerinin yeniden ve detaylı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerde ilk çalışmada elde edilenlerden farklı bir ilgi alanı tespit edilememiştir. Bunun üzerine, öğrencilerle daha önceden tespit edilen ilgi alanlarına yönelik sohbetler edilmesine bu arada da onlara hitap eden kitapların tanıtılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü görüşmelerde oldukça farklı bir tablo ile karşılaşılmıştır. İlk iki görüşmede iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrencilerin bu ilgi düzeylerini korudukları belirlenmiştir. Ayrıca ilk görüşmede herhangi bir düzeyde okumaya yönelik ilgilerinin olmadığı belirlenen öğrencilerin yapılan sohbetler ve kitap tanıtımlarının etkisiyle tetiklenmiş durumsal ilgi düzeyine ulaştıkları tespit edilmiştir. Ancak, ikinci görüşmede sürdürülen durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen öğrencilerin ilgi düzeylerini koruyamadıkları, D.2.4 ve D.2.7'nin herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadıklarını gösteren ifadeler kullandıkları ve görüşülen zamanda herhangi bir kitap okumadıklarını belirttikleri görülmüştür. D.2.5 ve D.2.10'un ise okumakta oldukları kitapları ikinci görüşmelerde belirttiklerinden farklı sebeplerle seçtikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak

Tablo 4.35'te görüldüğü üzere iki öğrencinin iyi gelişmiş kişisel ilgiye, yedi öğrencinin tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu; üç öğrencinin ise okumaya ilgi duymadığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgilerinin belirli bir düzeye kadar geliştirilebildiği görülmektedir. Öğrencilerin eskiden gelen okuma ilgi ve alışkanlıklarının olmaması, sınıftaki uygulamalar dışında özellikle ailede okuma alışkanlığını teşvik edici bir gayret bulunmaması öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin kişisel ilgi düzeyine çıkmasını engelleyen faktörler arasındadır. Özellikle ikinci görüşme ile üçüncü görüşme arasında ortaya çıkan farklılıkta havaların ısınması ile beraber okul dışındaki grup aktivitelerinin çoğalmasının ve daha da önemlisi 8. sınıfta okumakta olan öğrencilerin mezun olma zamanlarının yaklaşması sebebiyle okula ve okumaya olan ilgisinin iyice azalmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

4.5.3. İkinci Deney Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

İkinci deney grubundaki öğrencilerin bilişsel stratejileri bağımsız olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere, diğer gruplarda olduğu gibi öncelikle gözlemlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin üzerinde çalıştıkları materyallere ve hangi stratejinin kullanıldığına yönelik tereddüt yaşanması hâlinde yapılandırılmamış görüşmelere başvurulmuştur.

Eğer gözlemlerde öğrencilerin strateji kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılmamışsa, geriye dönük olarak okuma sürecini anlattıkları sırada strateji kullandıklarını gösteren bir ifadeye yer verip vermediklerine bakılmıştır. Son olarak da motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler taranmıştır.

Stratejilerin bağımsız olarak kullanılma durumlarıyla ilgili bilgi toplandığı için diğer gruplarda olduğu gibi öğretmenin müdahalesi veya çalışma kitaplarındaki etkinlikler gereği yapılan çalışmalar bağımsız strateji kullanımı kabul edilmemiştir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin bağımsız bilişsel strateji kullanımına yönelik bulgular Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. İkinci Deney Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm		Üçüncü Ölçüm	
Öğrenci	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
D.2.1		x	x		x	
D.2.2		x		x	x	
D.2.3		x	x		x	
D.2.4		x	x		x	
D.2.5		x		x	x	
D.2.6		x	x		x	
D.2.7		x	x		x	
D.2.8		x	x		x	
D.2.9		x		x	x	
D.2.10		x	x		x	
D.2.11		x		x	x	
D.2.12		x	x		x	

Deneysel işlem öncesinde yapılan gözlemler sırasında D.2.5 dışında herhangi bir öğrencinin okumakta olduğu metin üzerinde bir işaretleme veya çizim yapmadığı veya herhangi bir not almadığı görülmüştür. Geriye dönük olarak okuma sürecinin anlatımı sırasında ise D.2.5 de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci strateji kullandığını gösteren bir bilgi vermemiştir. Benzer şekilde motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında da strateji kullanımına yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır.

D.2.5'in ise metni okurken kitap üzerinde bazı işaretlemeler yaptığı görülmüştür. Çalışmasını tamamladıktan sonra ilgili materyal incelendiğinde "haşyet, şayak, tahassür ve hamiyyet" gibi bazı kelimelerin altını çizdiği görülmüştür. Sadece bu kelimelerin altının çizili olması önemli bilgileri işaretlemekten çok anlamadığı kelimelerin altını çizdiği şeklinde yorumlanmıştır. Daha sonra emin olmak için kelimelerin altını neden çizdiği D.2.5'e sorulmuş ve düşünüldüğü gibi öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerin altını çizdiği yani bilişsel bir strateji değil, üst bilişsel izleme stratejisinin kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle ikinci deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki çalışmalar sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlemin birinci basamağı olan strateji öğretimi tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde bilişsel strateji kullanımı bakımından kayda değer bir gelişme yaşandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde üç öğrencinin (D.2.5, D.2.9 ve D.2.11) herhangi bir stratejiyi kullandıklarını gösteren bir çalışma (işaretleme veya not alma) yapmadıkları, ancak diğer sekiz öğrencinin okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir.

Gözlemlerin ilk haftasında D.2.1'in metni okurken notlar aldığı ve bilgileri organize etme stratejisini kullandığı görülmüştür. Bu öğrenci gözlem sonrası görüşmelerde de hem strateji kullandığını ifade etmiş hem de başarısını strateji kullanımına atfetmiştir. D.2.2'nin de notlar aldığı gözlenmiştir. Daha sonra yapılan görüşmelerde ise başarısını strateji kullanımına değil, harcadığı efora atfettiği belirlenmiştir.

D.2.3 gözlem ve görüşmelerin yapıldığı hafta metin üzerinde çalışırken metin yapılarının analizi stratejisini kullanmıştır. Daha sonra yapılan görüşmeler sırasında da bu stratejiyi kullandığını ifade etmiştir. Ancak kendisini kısmen başarılı bulduğu için tam anlamıyla başarılı olamamasının sebebini metnin uzunluğuna atfetmiş, strateji kullanımına değinmemiştir. D.2.4'ün ise aynı şekilde metin yapılarının analizi stratejisini kullandığı gözlemlenmiş, geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de söz konusu stratejiyi kullandığını belirtmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da başarısını bu stratejiyi kullanmasına atfettiği belirlenmiştir.

D.2.5 metin üzerinde çalışırken strateji kullandığını gösteren bir çalışma yapmamıştır. Daha sonraki görüşmelerde de aksini gösteren bir ifade kullanmamıştır. D.2.6'nın ise metin üzerinde çalışırken birtakım notlar aldığı görülmüş, kullandığı materyaller incelenerek gözlem sırasında elde edilen bulgular doğrulanmıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken öğrencinin strateji kullandığını ifade ettiği, ancak başarısını harcadığı efora atfettiği tespit edilmiştir.

D.2.7 ve D.2.8'in metin üzerinde çalışırken notlar aldıkları gözlenmiştir. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken her iki öğrenci de strateji kullandıklarını dile getirmiştir. Ayrıca D.2.7 başarısını kullandığı stratejiye atfederken, D.2.8 başarısını strateji kullanımından ziyade harcadığı efora bağlamıştır.

D.2.9 metin üzerinde çalışırken strateji kullandığını gösteren bir çalışma yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de atıflara yönelik görüşmede de strateji kullanımına değinmemiştir. D.2.10 ise çalışırken hem metin üzerinde işaretlemeler yapmış hem de bazı notlar almıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken metin yapılarının analizi stratejisini kullandığını ifade eden D.2.10, atıflar ile ilgili görüşmede de başarısını strateji kullanımına bağlamıştır.

D.2.11'in çalışmalar sırasında herhangi bir strateji kullanmadığı görülmüş, ayrıca görüşmeler sırasında da strateji kullandığını gösteren bir ifadesi olmamıştır. D.2.12 ise okuma çalışması sırasında metindeki bilgileri not almış ve hikâye haritasına yerleştirmeye

çalışmıştır. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken strateji kullanımı hakkında bilgi veren D.2.12'nin elde ettiği başarıyı kullandığı stratejiye bağladığı tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde deneysel işlemin birinci basamağı sonrasında yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı konusunda ilerleme kaydettiği, sınıfın dörtte üçünün en az bir bilişsel stratejiyi kullandığı tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de aynı yol izlenerek öğrencilerin strateji kullanımları değerlendirilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi, ikinci deney grubunda da bütün öğrencilerin son gözlem ve görüşmeler sırasında en az bir bilişsel stratejiyi kullandığı tespit edilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi öğrenciler not alarak veya önemli gördükleri bilgilerin altını çizerek çeşitli stratejileri kullanmışlardır. Gruptaki bütün öğrenciler geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken gözlem verilerini doğrulamıştır. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da D.2.1, D.2.2, D.2.4, D.2.6, D.2.8, D.2.9, D.1.10 ve D.2.12 başarılı olmalarını strateji kullanımına atfetmiştir.

Çalışmanın sürdürüldüğü eğitim öğretim yılı boyunca toplanan verilerden hareketle ikinci deney grubundaki öğrencilerin tamamında istenen değişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Deneysel müdahale öncesinde yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin bağımsız olarak strateji kullanmadıkları belirlenirken, deneysel işlemin ilk basamağı olan strateji öğretiminden sonraki gözlem ve görüşmelerde grubun üçte ikisinin en az bir bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlem ve görüşmelerde ise karmaşık görevlerin de etkisiyle gruptaki bütün öğrencilerin okuma sırasında bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle yıl sonu itibari ile öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımının ikinci deney grubundaki bütün öğrencilerde gözlendiği ve bu öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney gruplarında öğretimi yapılan bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejilerdir. ikinci deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullanma durumları ile ilgili bulgular Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.2.1**	**D.2.2**	**D.2.3**	**D.2.4**	**D.2.5**	**D.2.6**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı				x	x	
		Kullanmadı	x	x	x			x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı		x		x		x
		Kullanmadı	x		x		x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x		x			x
		Kullanmadı		x		x	x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x	x		x
		Kullanmadı					x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x		x			x
		Kullanmadı		x		x	x	
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x	x		x	x	x
		Kullanmadı			x			
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x		x	x	x
		Kullanmadı			x			

Tablo 4.37'nin devamı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.2.7**	**D.2.8**	**D.2.9**	**D.2.10**	**D.2.11**	**D.2.12**
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı		x				
		Kullanmadı	x		x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x		x	x	x
		Kullanmadı			x			
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı	x	x		x		x
		Kullanmadı			x		x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x		x		x
		Kullanmadı			x		x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı	x	x		x		x
		Kullanmadı			x		x	
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı		x		x		x
		Kullanmadı	x		x		x	
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı	x	x	x	x	x	x
		Kullanmadı						
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı		x		x	x	x
		Kullanmadı	x		x			

Çalışma kapsamında deney gruplarında dört farklı üst bilişsel stratejinin öğretimi yapılmış ve bağımsız olarak kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi her bir stratejinin kullanımı ile ilgili veriler, stratejiye en uygun veri kaynağı veya kaynakları belirlenerek toplanmıştır. Üst bilişsel strateji kullanımı ile ilgili veriler diğer motivasyon ve strateji kullanımı ile ilgili verilerle eş zamanlı olarak deneysel işlem öncesinde, deneysel işlemin ilk basamağından sonra ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk gözlem ve görüşmelerde ikinci deney grubundaki üç (D.2.4, D.2.5 ve D.2.8) öğrencinin anlama süreçlerini izledikleri belirlenmiştir. Öğrenciler çalışırken yapılan gözlemlerde; D.2.5 anlamadığı kelimelerin altını çizmiştir. D.2.4 ve D.2.8 ise okuma sırasında bir işaretleme yapmamakla beraber anlamadıkları kelimelerin anlamlarını öğretmene sormuştur (D.2.4 hususiyet; D.2.8 haşyet, şayak). Geriye dönük olarak okuma sürecini anlattıkları bölümde her üç öğrenci de anlamadıkları kelimelere değinmiştir. Motivasyon yapıları hakkında veri toplanırken, kendisini başarısız olarak değerlendiren D.2.5 ve kendisini kısmen başarılı bulan D.2.8 başarılı olamamalarını anlamadıkları kelimelere atfetmiştir. Diğer öğrenciler ise kelime, cümle veya daha büyük metin birimlerinde anlama sorunu yaşadığına yönelik bir ifade kullanmamıştır. Oysa D.2.5, D.2.6, D.2.7 ve D.2.8 aynı metin üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde, D.2.5 ve D.2.8'in anlamını bilmediklerini söyledikleri kelimelerin (haşyet, şayak, tahassür ve hamiyyet) diğer öğrenciler tarafından da anlaşılması beklenmezken; ne D.2.6 ne de D.2.7 bu kelimelere değinmemiştir. Bu durum öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını izleme konusunda ne kadar zayıf olduklarını göstermesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Toplanan verilerden hareketle gözlemler sırasında öğretmene anlamını bilmedikleri kelimeleri soran iki öğrenciyle anlamadığı kelimelerin altını çizen bir öğrencinin anlama sürecini izledikleri, diğer öğrencilerin ise anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinin ise ikinci deney grubundaki öğrenciler tarafından hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Ne gözlemlerde ne de görüşmelerde öğrencilerden herhangi birinin üst bilişsel kontrol stratejilerini kullandığına yönelik bir kanıta ulaşılamamıştır.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde ikinci deney grubundaki sekiz öğrencinin (D.2.2, D.2.4, D.2.6, D.2.7, D.2.8, D.2.10,

D.2.11, D.2.12) üst bilişsel izleme stratejisini kullandığı görülmüştür. Bu öğrenciler anlayıp anlamadığını gösterecek şekilde metin üzerinde işaretlemeler yapmıştır. Gözlemlerde öğrencilerin anlamadığı kelimelerin altını çizdiği veya yanına işaret koyduğu görülmüştür. Birinci deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin hiçbirisi cümle düzeyinde anlama problemi yaşadığını gösteren işaretleme yapmamıştır. Ancak öğretildiği gibi her sayfanın sonuna o sayfada anlatılanları anlayıp anlamadıklarını gösteren işaretler koymuşlardır. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken bazı öğrenciler kendiliklerinden anlayıp anlamadıklarını izlediklerini belirtmiş, bazıları ise bu konuda bilgi vermemiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi bilgi vermeyen öğrencilere anlatım sonrasında sayfadaki işaretlemelerin ne anlama geldiği sorulmuş ve işaretlerin izlemeyle ilgili olduğu teyit edilmiştir. Diğer dört öğrenci ise onlar çalışırken yapılan gözlemler sırasında metin üzerinde anlamayı izlediklerine yönelik bir işaretleme yapmamışlardır. Daha sonra geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermemişlerdir.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinden hedef belirlemeyi ikinci deney grubundaki beş öğrencinin (D.2.2, D.2.4, D.2.5, D.2.9 ve D.2.11) kullanmadığı belirlenmiştir. Bu öğrenciler geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken belirli bir hedef belirlediklerini gösteren ifadeler kullanmamışlarıdır. Geriye kalan öğrenciler ise okumaya başlamadan önce hedef belirlediklerini gösteren cümleler kullanmıştır: *"Öğretmenim sizin yaptığınız gibi ben de hedef belirledim. Hem okuduklarım anlamayı hem de Nasrettin Hoca'nın hayatını sırayla yazmayı hedef yaptım."* (D.2.1), *"Öğretmenim asker uğurlarken yaptıkları önemli şeyleri not almayı hedef seçtim. Ödevimi yaparken bizimkilerle karşılaştırmak için bunlar lazım çünkü."* (D.2.10).

Bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olan bilişsel strateji seçimi ikinci deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanılmıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken öğrencilerin bazıları hedeflerine veya metne göre strateji seçtiğini, tercih ettiğini, bir stratejiyi kullanmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Örneğin; D.2.1 ve D.2.2 birinin hayatını okudukları için metin yapılarının analizi (sıralı/kronolojik metin) stratejisini seçtiklerini, yukarıdaki ifadesinde de görüldüğü üzere D.2.10 bilgileri organize etmeye karar verdiğini -ki bu da bir seçimi gösterir- dile getirmiştir. Görüşmeler sırasında birinci deney grubunda olduğu gibi "... stratejisini seçtim" gibi formel bir cümle kurulmasına gerek duyulmamıştır. Öğrenciler bu tür bir ifade kullanmamış olsa bile okuma çalışmaları sırasında bilişsel strateji kullanan öğrencilerin tamamı -öğretmen veya bir

başkasının yönlendirmesi olmadığı için- ya metne ya da amaçlarına göre bir strateji seçmiş kabul edilmiştir. Dolayısıyla çalışmalar sırasında bilişsel strateji kullanan dokuz öğrencinin strateji seçimi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinin sonuncusu olan değerlendirme, öğrencilerin yedisi tarafından kullanılmıştır. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken hedef belirleme stratejisini kullanmayan öğrencilerin hiçbiri değerlendirme stratejisini de kullanmamıştır. Diğer öğrenciler hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol ettiklerini gösteren ifadeler kullanmıştır. Örneğin, *"Öğretmenim alışkanlıklarla ilgili bilgileri not almaktı hedefim. Kontrol ettim, ama yazı kısa olduğu için çok not almamışım."* (D.2.7), *"Öğretmenim bitirdikten sonra seçtiğim hedefleri yaptım mı diye baktım."* (D.2.10), *"Öğretmenim bütün kahramanları, yeri, zamanı falan yazdım mı diye kontrol ettim. Nancy'i unutmuşum onu ekledim sonra."* (D.2.12).

Elde edilen verilerden hareketle deneysel işlemin ilk basamağı tamamlandıktan sonra öğrencilerin çoğunun -stratejiden stratejiye sayılar değişmekle beraber- üst bilişsel stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ikinci deney grubundaki öğrencilerin daha ileri yaşlarda olmaları ve son sınıfta okumaları sebebiyle müdahaleye verdikleri olumlu tepkinin birinci deney grubuna nazaran daha zayıf olduğu görülmüştür.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlemlerde öğrencilerin tamamının anlamanın izlenmesi stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Ancak gözlemlerde, birinci deney grubunda olduğu gibi, öğrencilerin yalnızca anlamını bilmedikleri kelimeleri belirledikleri ve sayfa sonlarına anladıklarını gösteren işaretleri koydukları dikkati çekmiştir. Bu ikisi dışında cümle ve paragraf düzeyinde anlamanın izlendiğine yönelik işaretleme tespit edilememiştir. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatan öğrencilerin bir bölümü üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını ifade ederken, bir kısmı buna hiç değinmemiştir. Kendiliklerinden süreci izlediklerini ifade etmeyen öğrencilere anlatımları bittikten sonra materyal üzerindeki işaretlerin ne anlama geldiği sorulmuş ve işaretlerin izleme amacıyla kondukları teyit edilmiştir.

Üst bilişsel kontrol stratejilerinden ilki olan hedef belirlemenin dört öğrenci (D.2.3, D.2.7, D.2.9 ve D.2.11) tarafından kullanılmadığı, bu öğrencilerin ikisinin bir önceki görüşmede de hedef belirleme stratejisini kullanmayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken bu dört öğrenci hedef belirlediklerini gösteren bir bilgi vermezken, geriye kalan sekiz öğrenci okuma öncesinde hedef belirlediklerini dile getirmiştir.

İncelenen bir diğer üst bilişsel kontrol stratejisi olan bilişsel strateji seçiminin bütün öğrenciler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bir önceki ölçümde olduğu gibi çalışma kapsamında öğretmen yönlendirmesi olmaksızın herhangi bir gerekçeyle bir bilişsel stratejiyi kullanan öğrenciler, doğal olarak diğerlerinin arasından kullanmış oldukları stratejiyi seçmiş sayılmıştır. Buradan hareketle son çalışmalar sırasında bilişsel strateji kullanan bütün öğrencilerin strateji seçimi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan değerlendirme, üç öğrenci dışında (D.2.3, D.2.7 ve D.2.9) gruptaki öğrencilerin dokuzu tarafından kullanılmıştır. Her ne kadar bu öğrencilerden biri (D.2.11) okuma çalışması öncesinde hedef belirlediğini gösteren ifadeler kullanmasa da, birinci deney grubundaki öğrenciler gibi, olası hedeflere uygun bir değerlendirme yaptığı, yani anlayıp anlamadığını ve önemli bilgileri belirleyip belirlemediğini kontrol ettiğini ifade etmiş, bu sebeple yaptığı değerlendirmenin kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan verilerden hareketle öğrencilerin tamamına yakınında üst bilişsel stratejilerin kullanımı konusunda hedeflenen değişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde diğer gruplarda olduğu gibi ikinci deney grubundaki öğrencilerin de üst bilişsel stratejileri kullanmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan ölçümde, sekiz öğrencinin üst bilişsel izleme stratejisini, yedi öğrencinin hedef belirleme stratejisini, sekiz öğrencinin strateji seçimi ve yedi öğrencinin de değerlendirme stratejisini kullandığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan gözlem ve görüşmelerde ise gruptaki bütün öğrencilerin üst bilişsel izleme ve bilişsel strateji seçimi stratejilerini, sekiz öğrencinin hedef belirleme ve dokuz öğrencinin de değerlendirme stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan üst bilişsel strateji kullanımının ikinci deney grubundaki öğrencilerde gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi kapsamında ele alınan ve öğretimi yapılan bir diğer strateji grubu öz düzenleme stratejileridir. İkinci deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanım durumları ile ilgili sonuçlar Tablo 4.38'de sunulmuştur.

Tablo 4.38. İkinci Deney Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.2.1**	**D.2.2**	**D.2.3**	**D.2.4**	**D.2.5**	**D.2.6**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı				x		
		Kullanmadı	x	x	x		x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı	x	x			x	
		Kullanmadı			x	x		x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı					x	x
		Kullanmadı	x	x	x	x		
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı			x			
		Kullanmadı	x	x		x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.38'in devamı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**D.2.7**	**D.2.8**	**D.2.9**	**D.2.10**	**D.2.11**	**D.2.12**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı					x	
		Kullanmadı	x	x	x	x		x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı	x					x
		Kullanmadı		x	x	x	x	
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı			x			
		Kullanmadı	x	x		x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı				x		
		Kullanmadı	x	x	x		x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı		x				
		Kullanmadı	x		x	x	x	x

Deneysel işlem öncesinde yapılan gözlemlerde iki öğrencinin (D.2.4 ve D.2.8) anlamını bilmedikleri kelimeler konusunda öğretmenlerinden yardım talep ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak bu öğrencilerin de yardım taleplerinin adapte edilebilir olmadığı belirlenmiştir. Çünkü öğrenciler doğrudan kelimelerin anlamlarını sormuştur. Oysa haşyet, şayak, tahassür gibi sınıflarındaki dar kapsamlı sözlüklerde bulunmayabilecek kelimelerin anlamlarını nasıl öğrenebileceklerini öğrenmeye yönelik bir yardım talep etmeleri gerekmekteydi. Buradan hareketle öğrencilerin adapte edilebilir bir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin ise herhangi bir yardım talebinde bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda deneysel işlem öncesinde adapte edilebilir yardım talebi stratejisinin öğrenciler tarafından kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk gözlemlerde ikinci deney grubundaki öğrencilerin kendilerine verilen okuma görevi üzerinde bir düzenleme yapmadığı belirlenmiştir. Zaten deneysel işlem öncesinde uygulanan program doğrultusunda öğrencilere böyle bir imkân sunulmadığından öğrencilerin bu tarz bir düzenleme yapması beklenmemiştir.

Yine deneysel işlem öncesindeki ilk gözlem ve görüşmelerde herhangi bir bilişsel strateji kullanmayan öğrencilerin, stratejiler üzerinde düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri görülmüştür. Geriye dönük okuma sürecinin anlatımı sırasında da çevresel koşullarda düzenleme yapıldığına yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılmamıştır. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin olması ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve hiçbir öğrencinin çevresel koşullardan etkilenerek anlama problemi yaşamadığı, dolayısıyla çevresel koşullarda da düzenleme ihtiyacının ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde 2 öğrencinin arkadaşlarından, 3 öğrencinin de öğretmenlerinden yardım talep ettiği görülmüştür. Arkadaşlarından yardım talep eden öğrenciler (D.2.5 ve D.2.6) metnin bilgi sunum yapısında tereddüt yaşadıkları için okumakta oldukları metnin yapısını arkadaşlarına sormuştur. Bu öğrenciler arkadaşlarına metnin yapısını nasıl bulduklarını değil, doğrudan yapının ne olduğunu sorduğu için adapte edilebilir bir yardım talebi söz

konusu olmamıştır. Öğretmeninden yardım isteyen D.2.8 yine doğrudan anlamadığı bir kelimenin anlamını öğretmenine sorduğu için yardım talebinin adapte edilebilir olmadığı görülmüştür. D.2.4 okumakta olduğu metnin yapısı hakkında öğretmeninden yardım istemiş, metnin yapısını bulmakta zorlandığını nasıl bulabileceğini sormuştur. D.2.11 ise çıkardığı özetin iyi olup olmadığını nasıl belirleyebileceğini, karmaşık görevler gereği okuduğu metinden özet çıkarırken kararsız kaldığını ifade etmiş ve özetini nasıl değerlendirebileceğini sormuştur. Son iki talep adapte edilebilir yardım talebinin şartlarını karşıladığı için, öğrencilerin adapte edilebilir yardım talebi stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görev üzerinde ayarlama yapma stratejisi ikinci gözlem ve görüşme döneminde beş öğrenci tarafından kullanılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi (D.2.2 ve D.2.7) kendi seçtikleri son metni değiştirmek istediklerini öğretmene iletmiştir. Gerekçe olarak iki öğrenci de metni anlayamadıklarını ifade etmiş, yeni metinler önermiş ve öğretmen tarafından talepleri uygun görülmüştür. Üç öğrenci (D.2.1, D.2.5 ve D.2.12) ise karmaşık görevler gereği hazırlayacakları "Kendi köylerindeki asker uğurlama geleneği hakkında bilgi verip okudukları metindekilerle benzer ve farklı yönlerini açıklama" çalışmasında asker uğurlama yerine düğün/kına gecesi gibi özel günlerde yapılanlar hakkında bilgi vermek istediklerini belirtmişlerdir. Gerekçe olarak "kına gecesi/düğünlere daha çok katılmalarını, dolayısıyla daha iyi bilgi verebileceklerini" göstermiştir. Öğretmen bu değişikliği ancak hem normalde okuyup özetlemeleri gereken metnin özetini eklemeleri hem de farklı bir bölgede düğün/kına gecesi geleneklerini anlatan bir metin okuyup özetini çıkarmaları ve karşılaştırmayı bu yeni metinden hareketle yapmaları şartı ile kabul edeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu şartı kabul etmesinden sonra öğretmen tarafından öğrencilere istedikleri konuya uygun bir metin temin edilmiş ve görev üzerindeki ayarlama hayata geçirilmiştir. Gruptaki diğer öğrenciler ise herhangi bir değişiklik yapma isteği iletmemiştir.

Deneysel işlemin ilk bölümü tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında sadece iki öğrenci metnin başlığından hareketle okuduğu metnin yapısını yanlış tespit etmiş ve bu öğrenciler daha sonra metnin yapısının farklı olduğunu görerek kullandıkları organizasyon şemasını değiştirmiştir. Her ne kadar yapılan değişiklik, bir stratejinin (metin yapılarının analizi) kendi içinde gerçekleşmiş olsa da ve farklı bir stratejiyle (özetleme, tahminde bulunma vb.) çalışmaya devam edilmese de; gerek duyulduğunda öğrencilerin strateji üzerinde ayarlama yapabildiklerini göstermesi

bakımından önemli görülmüş ve öğrencilerin değişen şartlardan hareketle kullandıkları stratejide ayarlama yapabildiği şeklinde yorumlanmıştır. Diğer öğrencilerin ise okumaya başladıktan sonra kullandıkları stratejide değişikliğe gitmediği belirlenmiştir. Gözlemlere ek olarak geriye dönük okuma sürecini anlatan bu öğrenciler de okuma sırasında kullandıkları stratejiyi değiştirdiklerine yönelik bilgi vermemiştir.

Son olarak yapılan gözlemlerde sadece bir öğrencinin (D.2.9) çevresel koşulları ayarlamaya yönelik bir girişimde bulunduğu, diğer öğrencilerin bu stratejiye başvurmadığı belirlenmiştir. D.2.9 okumaya başladıktan çok kısa bir zaman sonra arkadaşlarının davranışlarından rahatsız olduğunu ve dikkatinin dağıldığını gerekçe göstererek öğretmeninden izin almak suretiyle yerini değiştirmiştir. Yapılan görüşmelerde de D.2.9 dışındaki öğrencilerin çevresel koşulları ayarlamaya yönelik bir girişimden söz etmediği tespit edilmiştir. Buradan hareketle çevresel koşullarda düzenleme yapmayı gerektiren bir sorun yaşanıp yaşanmadığını belirlemek üzere atıflarla ilgili görüşmeler incelenmiş ve D.2.9 da dâhil olmak üzere hiçbir öğrencinin çevresel koşullardan etkilendiğini gösteren bir ifade kullanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla D.2.9 dışındaki öğrencilerin, çevresel koşullarda ayarlama yapmayı gerektirecek bir durum ortaya çıkmadığı için bu stratejiye başvurmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak deneysel işlemin ilk basamağı tamamlandıktan sonra diğer stratejilerde olduğu gibi öz düzenleme stratejilerinde de kullanım açısından ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin okudukları metni anlamayla ilgili bir konuda, öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı tespit edilmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi öğrenciler genellikle karmaşık görevler gereği hazırlayacakları rapor ve sunumlarla ilgili yardım talebinde bulunduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır.

Son veri toplama çalışmaları sırasında sadece iki öğrenci (D.2.3 ve D.2.10) görev üzerinde değişiklik yapmak için talepte bulunmuştur. Her iki öğrenci de kendi seçtikleri metni değiştirme isteğiyle öğretmenlerine başvurmuştur. Diğer öğrencilerin herhangi bir talebi olmamıştır.

Son gözlemler sırasında öğrencilerin hiçbiri kullandığı stratejide ayarlama yapmamış, görüşmelerde de strateji üzerinde ayarlama yapıldığını gösteren bir ifade kullanılmamıştır.

Son olarak yapılan gözlemlerde D.2.8'in çevresel koşullarda ayarlama yaptığı belirlenmiştir. Okuma sırasında arkadaşlarının çıkardığı sesten rahatsız olan D.2.8 sınıf içinde yerini değiştirmiştir. Diğer öğrencilerin herhangi bir çevresel düzenleme yaptıkları görülmemiştir. D.2.8 dışındaki öğrenciler görüşmeler sırasında çevresel koşullardan hareketle okumada problem yaşadıklarını veya çevresel koşulları ayarlamaya yönelik girişimde bulunduklarını gösteren bir ifade kullanmamışlardır.

Sonuç olarak yıl sonu itibariyle öğrencilerin ihtiyaç duymaları hâlinde öğretimi yapılan öz düzenleme stratejilerini kullanabilecek hâle geldikleri tespit edilmiştir.

4.5.4. İkinci Deney Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Daha önce de belirtildiği üzere öz düzenlemeye dayalı okuma çok boyutlu bir kavram olup hem motivasyon yapılarının gelişmesini hem de farklı türleri ve işlevleri olan stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Ancak bu sayede öğrenciler kendi okuma süreçlerini kontrol edip, sorumluluk alacak hâle gelebilmektedirler. Bunu sağlamak için yapılan deneysel müdahale boyunca ikinci deney grubunda kaydedilen gelişim şu şekilde değerlendirilebilir:

Öz düzenlemeye dayalı okumanın en önemli unsurlarından birisi motivasyondur. Dolayısıyla motivasyon yapılarındaki gelişim öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimi için önemli bir göstergedir. Bu doğrultuda, deneysel işlem öncesinde, gruptaki öğrencilerin yarısının performans kaçınma hedef yönelimli, dördünün performans yaklaşma hedef yönelimli, ikisinin de öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Çalışma boyunca yapılan müdahalenin etkisi ile öğrenme hedef yönelimli öğrenci sayısı giderek artmış ve yıl sonu itibari ile dokuz öğrencinin öğrenme hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan iki öğrencinin performans yaklaşma, bir öğrencinin de bütün müdahalelere rağmen performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Hedef yönelimlerinden hareketle, gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının başlangıçta düşük olduğu, ancak yıl sonunda öğrencilerin önemli bir kısmının -performans yaklaşma hedef yönelimlerinin de öğrenme hedef yönelimleri kadar etkili olmamakla birlikte başarı odaklı olduğu dikkate alındığında- başarılı olma isteğiyle hareket ettikleri, yani motivasyonlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlem öncesindeki görüşmelerde ikinci deney grubundaki öğrencilerin çoğu, başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri ve kendiliğinden de değişmeyecek

olan faktörlere atfetmiştir. Deneysel müdahalenin başlamasından sonra yapılan görüşmelerde, atıflara yönelik geri bildirimlerin etkisini gösterdiği ve yıl sonu itibari ile öğrencilerin tamamına yakının başarılarını kontrol edebildikleri içsel ve değişken faktörlere atfettiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, deneysel müdahalenin amacına ulaştığı ve atıflar dikkate alındığında öğrencilerin motivasyonunun yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlilik algıları müdahalede bulunulan diğer motivasyon yapısıdır. Deneysel işlem öncesinde grubu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasının düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu, sadece iki öğrencin yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren net ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Deneysel müdahaleye başladıktan sonra öğrencilerin öz yeterlilik algılarının yükselmeye başladığı, yıl sonu itibari ile düşük öz yeterliliğe sahip öğrenci kalmadığı tespit edilmiştir. Öz yeterlilik algılarından hareketle öğrencilerin başlangıçta düşük olan motivasyonlarının, yıl boyunca yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin gerektiğinde zor görevlerde başarılı olmak için ısrarcı olacakları ve daha çok çalışmak için kendilerini motive edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak deneysel işlem öncesinde grubu oluşturan öğrencilerin tamamına yakınının, diğer bütün gruplarda olduğu gibi, okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Deneysel müdahale ile birlikte öğrencilerde farklı düzeylerde durumsal ilgiler oluşturulmuştur. Başlangıçta okumaya karşı ilgisi olmayan öğrencilerde dönem dönem durumsal ilgilerin oluştuğu, ancak bazılarında bu ilgilerin korunamadığı görülmüştür. Yıl sonuna gelindiğinde üç öğrenci - ki bu öğrencilerde bir önceki görüşmelerde durumsal ilgilerin oluştuğu ancak korunamadığı belirlenmiştir- dışında bütün öğrencilerde en az durumsal ilgi düzeyinde ilgilerin oluştuğu belirlenmiştir. Birinci deney grubunda olduğu gibi ilgilere yönelik gelişimin beklenen düzeyde olmadığı görülmekle beraber durumsal ilgi düzeyinde de olsa deneysel müdahale öncesine göre bir gelişme yaşanması, ilgiler üzerinde etkili olan diğer dış faktörlerde dikkate alındığında, olumlu karşılanmıştır. İlgiler dikkate alındığında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin istenen seviyeye ulaşmamakla beraber deneysel işlem öncesinden daha iyi duruma geldiği söylenebilir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma, süreci başarıyla tamamlamayı sağlayacak bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Deneysel işlem öncesinde yapılan ölçümlerde ikinci deney grubundaki öğrencilerin hiçbirinin bilişsel stratejileri kullanmadığı görülmüştür. Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra, yani öğrencilere

bilişsel stratejiler öğretildikten sonra yapılan ölçümlerde ise grubun önemli bir kısmının öğretmenlerinin yönlendirmesi olmaksızın en az bir bilişsel stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Son ölçümlerde ise gruptaki bütün öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ikinci deney grubundaki öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel olarak sürecin izlenip kontrol edilmesini sağlayacak stratejilerin kullanımıdır. Deneysel işlem öncesinde ikinci deney grubundaki öğrencilerin dörtte üçünün üst bilişsel izleme stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir. Üst bilişsel kontrol stratejileri ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Deneysel işlemin ilk basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde üst bilişsel izleme stratejisinin kullanım oranlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Aynı şekilde üst bilişsel kontrol stratejilerinin de öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerdeyse üst bilişsel izleme stratejisi ile üst bilişsel kontrol stratejilerinden strateji seçiminin bütün öğrenciler tarafından; diğer üst bilişsel kontrol stratejilerinin ise öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip ve kontrol eder hâle geldiklerini söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında ele alınan son strateji grubu olan öz düzenleme stratejilerinin de deneysel işlem öncesinde ikinci deney grubundaki öğrenciler tarafından hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Deneysel müdahalenin ilk basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde ihtiyaç duyan bütün öğrencilerin karşılaştığı probleme bağlı olarak gerek duyduğu stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Okuma sırasında bu stratejilerin kullanımını gerektirecek sorunlarla karşılaşmayan öğrenciler ise doğal olarak bu stratejileri kullanmamışlardır. Son gözlem ve görüşmelerde de okuma sırasında sorun yaşamayan öğrencilerde öz düzenleme stratejilerinin kullanımı gözlenmezken, ihtiyaç duyan öğrencilerin uygun stratejileri kullanarak sorunlarını çözmeye çalıştığı belirlenmiştir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle ikinci deney grubundaki öğrencilerin hem motivasyonel açıdan hem de çalışma kapsamında incelenen stratejilerin kullanımı açısından gelişme kaydettiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla ikinci deney grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gerekliliklerini karşılayabilecek düzeye ulaştığı söylenebilir.

Grubun geneline yönelik yapılan değerlendirmelere ek olarak aşağıda sene boyunca kendini başarılı bulan bir öğrenci ile en az iki ölçümde başarısız bulan bir başka öğrencinin bireysel durumları değerlendirilmiştir.

D.2.2 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): D.2.2 ikinci deney grubundaki en iyi iki öğrenciden biridir. Deneysel müdahalenin ilk bölümü olan bilişsel strateji öğretimi sırasındaki puan ortalamaları hesaplandığında sınıfın en yüksek puanına (4,26) sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenci yapılan her üç veri toplama çalışmasında da kendisini başarılı olarak değerlendirmiştir. Bütün görüşmelerde öğrenme hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Görüşmeler öncesinde o çalışırken yapılan gözlemlerde de derslere düzenli olarak katılım sağladığı, bütün okuma çalışmalarında metinleri okumak ve anlamak için gayret gösterdiği, herhangi bir kaçınma veya kendini gösterme davranışı sergilemediği belirlenmiştir.

D.2.2 deneysel müdahale başlamadan önce yapılan görüşmeler sırasında, başarısını yeteneğine atfetmiş; yani kontrol edemediği, durağan ve içsel bir değişkene atıfta bulunmuştur. Zekâ ve yeteneğe yönelik atıfların taşıdığı bütün risklerin D.2.2 için de söz konusu olduğu görülmüştür. Bu ilk değerlendirmeler sonrasında deneysel müdahale başlamış, diğer öğrenciler gibi D.2.2'ye de stratejileri etkili bir şekilde kullandığı veya çok çalıştığı için başarılı olduğuna yönelik geri bildirimler verilmiş, ihtiyaç duymadığı için yeteneğe yönelik geri bildirim verilmemiştir. Deneysel müdahalenin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan ikinci ölçümlerde, beklendiği gibi, D.2.2 başarısını çok çalışmasına yani harcadığı efora atfetmiştir. Yıl sonu itibari ile yapılan son ölçümlerde ise D.2.2'nin başarısını kullandığı stratejiye atfettiği tespit edilmiştir. Böylece D.2.2 yıl sonu itibari ile başarısını kontrol edebildiği, değişken ve içsel bir kaynağa atfetmiş ve deneysel müdahaleden istenen yönde etkilendiğini göstermiştir.

D.2.2 yapılan bütün görüşmelerde yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Her görüşmede, "bir sonraki görevde benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışması gerekirse, başarılı olacağına inandığını" tereddütsüz bir şekilde dile getirmiştir.

Yapılan bütün görüşmelerde D.2.2 okumayı sevdiğini ve okul dışında da kitap okuduğunu, hatta *"...tatillerde falan hep okuyorum."* diyerek iyi gelişmiş bir ilgiye ve okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu durum bütün görüşmelerde aynı şekilde

tekrar etmiştir. Dolayısıyla D.2.2'nin iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu ve bu ilgisini yıl boyunca koruduğu belirlenmiştir.

Motivasyon yapılarıyla ilgili sonuçlardan hareketle D.2.2'nin deneysel işlem öncesinde yalnızca atıflarında sorun olduğu, bunun da deneysel müdahale ile çözüldüğü görülmektedir. Diğer motivasyon yapılarındaysa yıl boyunca durumunun iyi olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yıl sonu itibari ile D.2.2'nin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde yüksek motivasyona sahip olduğu ve gerektiğinde karşılaşacağı zor görevlerde kendini motive edebileceği söylenebilir.

Okuma sırasında bilişsel stratejileri kullanma durumuna bakıldığında D.2.2'nin de diğer öğrencilerle benzer durumda olduğu görülmektedir. Daha önceki eğitim hayatında bilişsel strateji eğitimi almadığı için deneysel işlem öncesindeki okuma çalışmasında herhangi bir stratejiyi kullanmamıştır. Yapılan ikinci gözlemlerde ise metin yapılarının analizi stratejisini kullandığı görülmüştür. Aynı şekilde eğitim öğretim yılı sonunda yapılan son gözlem ve görüşmelerde de D.2.2'nin bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir.

Üst bilişsel strateji kullanımında da aynı tablo ile karşılaşılmıştır. İlk gözlem ve görüşmelerde D.2.2 ne üst bilişsel izleme stratejisini ne de üst bilişsel kontrol stratejilerini kullanmıştır. Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmelerde ise üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontrol stratejilerinden strateji seçimini kullandığı belirlenmiştir. Ancak hedef belirleme ve değerlendirme stratejilerini kullandığına dair bir kanıta ulaşılamamıştır. Son ölçümlerde ise öğretimi yapılan bütün üst bilişsel stratejilerin D.2.2 tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan son strateji grubu olan öz düzenleme stratejileri ise D.2.2 tarafından ilk gözlem ve görüşmeler sırasında hiç kullanılmamıştır. İkinci ölçümlerin yapıldığı dönemde D.2.2'nin görev üzerinde ayarlama yapmak üzere öğretmenine başvurduğu görülmüştür. Bu durum ihtiyaç duyduğunda D.2.2'nin öz düzenleme stratejilerini kullanabildiğini göstermektedir. Son ölçümlerde ise D.2.2'nin herhangi bir öz düzenleme stratejisine başvurmadığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, D.2.2'nin bütün görüşmelerde kendisini başarılı olarak değerlendirmesi, çalışma kapsamında ele alınan öz düzenleme stratejilerine sık başvurmamasının sebebi olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca D.2.2 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde; özellikle deneysel müdahale başladıktan sonra motivasyonel açıdan

öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak duruma tam anlamıyla ulaştığı, yıl sonu itibariyle gerek bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanımı açısından gerekse ihtiyaç duyduğunda öz düzenleme stratejilerini kullanması açısından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak duruma geldiği görülmüştür. Buradan hareketle D.2.2'nin öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

D.2.9 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): D.2.9 ikinci deney grubundaki akademik başarısı ve motivasyonu en düşük öğrencidir. D.2.9'un özel olarak onu diğer öğrencilerden ayıran ciddi bir problemi -zaman zaman sesli okuma sırasında problem yaşamaktadır- olmamakla berber derse karşı genel bir ilgisizliği olduğu, özellikle okumayı pek sevmediği, okuma çalışmalarını isteksiz bir şekilde zoraki katıldığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonuçları öğretmenince de teyit edilmiştir.

D.2.9 deneysel işlemin ilk basamağı olan bilişsel strateji öğretimi sürecinde sınıf ortalamasının (3,90) üzerinde bir ortalamaya ulaşmıştır (3,96). Bu durumuyla D.2.9'un asgari sınırın üzerine çıktığı görülmektedir.

Motivasyon yapıları açısından bakıldığında, D.2.9'un gruptaki diğer öğrencilerden daha yavaş ilerleme kaydettiğini söylemek mümkündür. D.2.9 deneysel işlem öncesinde yapılan görüşmede kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Aynı görüşmede performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullanmış, başarısızlığını yeteneğine atfetmiştir. Yine aynı görüşmede öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu ve okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesindeki strateji kullanım durumu ise diğer öğrencilerle aynıdır. Okuma çalışmaları sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerinin kullanımı da gözlenmemiştir. Bütün bulgular bir arada ele alındığında, D.2.9'un deneysel işlem öncesinde motivasyonunun düşük olduğu, bilişsel kaynaklarını etkili kullanmadığı, okuma sürecini üst bilişsel olarak izleyip kontrol etmeye yönelik stratejilere de başvurmadığı görülmüştür. Ayrıca öz düzenleme stratejilerinin kullanımı da söz konusu olmamıştır. Buradan hareketle D.2.9'un deneysel işlem öncesinde öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir.

Deneysel işlemin birinci basamağı tamamlandıktan sonra yapılan görüşmelerde D.2.9 kendini kısmen başarılı bulan dört öğrenciden biri olmuştur -başarısız bulan öğrenci

yoktur-. Aynı görüşmede D.2.9 performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanırken, yaşadığı başarısızlığı metne atfetmiştir. Öz yeterlilik algı düzeyinin orta düzeyde olduğu ve okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Motivasyon yapılarındaki durum genel olarak değerlendirildiğinde D.2.9'un kendisini kısmen başarılı bulması sebebiyle öz yeterlilik algılarında kısmen yükselme olduğu görülmektedir. Ancak önceki çalışmalarda da kesin bir şekilde başarı yaşanmadığı için performans kaçınma hedef yönelimli olmaya devam ettiği ve bu olumsuz durumdan genel olarak etkilendiği açıktır. Diğer taraftan başarısızlığını da kontrol edemeyeceği, dışşal ve durağan bir değişkene atfetmiş olması da motivasyonel açıdan bir diğer olumsuz durum olarak dikkati çekmektedir. Bu değerlendirmelerin ardından benzer problemleri olan diğer öğrencilere yapıldığı gibi D.2.9'a da ihtiyaç duyduğu alanlarda ek geri bildirimler sağlanmış, detaylı ilgi analizi yapılmıştır. Deneysel işlemin ikinci basamağındaki uygulamalar bu değerlendirmeler ışığında şekillendirilmiştir.

Motivasyonel durumundaki bu olumsuz tablonun yanında D.2.9'un deneysel işlemin birinci basamağında öğretilen bilişsel ve üst bilişsel stratejilerden herhangi birini ikinci gözlem ve görüşmeler sırasında da kullanmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonrasında geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de herhangi bir strateji kullandığını gösteren bir ifadesine rastlanmamıştır. Bunun üzerine motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde strateji kullandığını gösteren bir ifadesi olup olmadığı incelenmiş ve bu görüşmelerde de strateji kullanımına yönelik bir ifadesi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda deneysel çalışmanın ikinci kısmında strateji kullanımına vurgu yapılması ve başarıyla tamamladığı görevlerde strateji kullanımın etkili olduğuna yönelik geri bildirim verilmesi kararlaştırılmıştır.

Bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımında görülen durumun aksine D.2.9'un okuma çalışmalarında öz düzenleme stratejilerinden birini (ayarlama-çevresel koşullar) kullandığı belirlenmiştir. D.2.9 ders başladıktan kısa bir süre sonra yanındaki arkadaşının dikkatini dağıttığını belirterek öğretmeninden başka bir yere oturmak için izin istemiştir. Bu durum, öğrencinin gerek duyduğunda öz düzenleme stratejilerini kullanabildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak deneysel işlemin ilk bölümü tamamlandıktan sonra yapılan gözlem ve görüşmeler sonrasında D.2.9'un motivasyonel durumunun gruptaki diğer öğrencilerden daha zayıf olduğu ve ek müdahaleye ihtiyaç duyulduğu, özellikle bilişsel ve üst bilişse stratejilerin kullanımı bakımından da öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak seviyeye ulaşamadığı, dolayısıyla bu alanlarda da ek müdahalede bulunulması

gerektiği tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonrasında deneysel işlemin ikinci basamağında standart uygulamalara ek olarak: (a)hedef yönelimlerini etkilemek için değerlendirmeler sırasında kendinin önceki performanslarını ve hedeflerini referans almasını sağlayacak ek sorular sorulmasına, açıklamalar yapılmasına, (b) böylece kendi başarısını fark ettiği durumlarda strateji kullanımına yönelik daha sık ve anlık geri bildirimler verilmesine, (c) genel ilgi alanlarına ek olarak daha detaylı gözlemler yapılıp D.2.9'un özel ilgilerinin belirlenmesine ve bu ilgilerin okumaya yönelik ilgilerini geliştirmek için kullanılmasına (ç) bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımına yönelik teşvik edici geri bildirimler sağlanmasına karar verilmiştir.

Deneysel işlemin ikinci bölümünde yapılan ek müdahaleler doğrultusunda D.2.9'un strateji kullanımının artırması sağlanmıştır. Aynı zamanda başarı ve başarısızlık durumunda stratejilerin etkisine yönelik verilen geri bildirimler de etkili olmuş ve öğrencinin atıflarında belirgin bir değişim sağlanmıştır. Ancak aynı etki hedef yönelimlerinde kendini göstermemiştir. Hem sesli okumada yaşadığı problemlerin hem de ikinci dönemin son haftalarında okuldan mezun olma fikrinin okula ve derslere olan ilgisini azaltmasının, bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmüştür.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan son görüşmelerde D.2.9'un kendisini kısmen başarılı bulduğu ve performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Nitekim görüşme öncesindeki çalışmalar sırasında da D.2.9'un derse katılma konusunda isteksiz davrandığı görülmüştür.

Aynı görüşmede D.2.9, başarılı olmak için çaba sarf ettiğini, ancak stratejiyi yeterince iyi kullanamadığı için tam anlamıyla başarılı olamadığını dile getirmiştir. Yani efora vurgu yapmış, ancak asıl sebep olarak stratejiyi göstermiştir. Strateji kullanımı onun kontrol edebileceği, istediğinde değiştirebileceği bir sebep olduğu için mümkün olan en sağlıklı kaynağa atıfta bulunduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada tam anlamıyla bir başarısızlık söz konusu olmadığı için D.2.9 orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Gösterdiği performans ve öz yeterlilik algı düzeyi karşılaştırıldığında başarı ve öz yeterlilik seviyelerinin örtüştüğü görülmüştür.

Grubun genelinde olduğu gibi D.2.9 da ilk iki görüşmede okumayı sevmediğini ve okul dışında okumaya zaman ayırmadığını ifade etmiştir. Özellikle ikinci görüşmeden sonra özel olarak D.2.9'un kişisel ilgileri hakkında daha detaylı bilgi toplamak için yapılan çalışmalarda belirlenenlerden farklı özel bir ilgi alanı olduğunu gösteren veriye

ulaşılamamıştır. Bunun üzerine öğrenciyle zaman zaman ilgi duyduğu konular ve kitaplıktaki bu konulara uygun kitaplar hakkında kısa sohbetler edilmiş, öğrencinin dikkati bu kitaplara çekilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonrasında D.2.9'da tetiklenmiş durumsal ilgilerin oluştuğu, ancak bu düzeyin üzerine çıkılamadığı görülmüştür. Nitekim son görüşmede de D.2.9'un tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde D.2.9'un motivasyonel durumunun yapılan ek müdahaleler sonrasında daha iyi duruma geldiğini söylemek mümkündür. Strateji kullanımı açısından da kayda değer bir ilerleme sağlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca D.2.9 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde; deneysel işlem öncesinde hem motivasyonel açıdan hem de strateji kullanımı açısından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamaktan uzak olduğu, özellikle deneysel işlemin ikinci basamağında yapılan ek müdahalelerle birlikte, yıl sonu itibari ile öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

4.6. Üçüncü Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular

4.6.1. Üçüncü Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular

Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon yapılarına ait veriler diğer kontrol gruplarıyla eş zamanlı olarak birinci dönemin başında birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Diğer gruplarda olduğu gibi hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, öğrencilerin, görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performansı referans almaları sağlanmıştır. İlgilerle alakalı veriler toplanırken ise okul dışı okumalara odaklanılmıştır.

Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmalarda gösterdikleri performansları ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.39'da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Üçüncü Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**
K.3.1			x		x			x	
K.3.2		x				x			x
K.3.3			x			x			x
K.3.4	x			x			x		
K.3.5			x			x			x
K.3.6		x			x		x		
K.3.7			x			x			x
K.3.8			x			x			x
K.3.9			x			x			x
K.3.10	x				x			x	
K.3.11			x			x			x
K.3.12	x			x			x		

Yapılan ilk görüşmede bu grupta da bazı öğrenciler değerlendirme ile neyin kastedildiğini anlayamamış, bazı öğrenciler ise değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelerle destekleyememiştir. Sorun yaşayan öğrencilere diğer gruplarda olduğu gibi ek sorular sorulmuş, açıklamalar yapılmış ve böylece kendi okuma süreçlerini doğru bir şekilde değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Tablo 4.39'da görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerden üçü (K.3.4, K.3.10 ve K.3.12) son okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını belirtirken, iki öğrenci (K.3.2 ve K.3.6) çalışmalarda "kısmen başarılı" oldukları yönünde değerlendirmede bulmuştur. Geriye kalan yedi öğrenci ise kendilerini "başarısız" bulmuştur.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşmelerde dokuz öğrencinin başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. İki öğrencinin (K.3.2 ve K.3.10) başarı durumunda gerileme, bir öğrencinin (K.3.1) durumunda ise olumlu yönde gelişme olmuştur. Bütün grubun sonuçlarına bakıldığında, son okuma çalışmasında iki öğrenci (K.3.6 ve K.3.12) kendini "başarılı" bulurken, üç öğrenci (K.3.1, K.3.6 ve K.3 10) kendini "kısmen başarılı" bulmuştur. Geriye kalan yedi öğrenci ise son okuma çalışmasında "başarısız" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Son görüşmeler sırasında öğrencilerin yaptığı değerlendirmelerde önemli bir değişiklik tespit edilmemiştir. Tablo 4.39'da görüldüğü üzere görüşme öncesindeki okuma

çalışmasında kendini başarılı bulan öğrenci sayısı üçe (K.3.4, K.3.6 ve K.3.12) çıkmış, kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı ikiye (K.3.1 ve K.3.10) inmiş ve başarısız olduğunu düşünen öğrenci sayısı bir önceki görüşmede olduğu gibi yedide kalmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde toplanan her üç veride de öğrencilerin kendi okuma başarılarıyla ilgili değerlendirmelerinin çok ciddi bir değişim göstermediği görülmektedir. K.3.4 ve K.3.12 her üç görüşmede de kendisini başarılı bulmuş, K.3.3, K.3.5, K.3.7, K.3.8, K.3.9 ve K.3.11 ise her üç görüşmede de başarısız olduklarını dile getirmiştir. Sonuç olarak on iki öğrenciden sekizinin başarı durumu kendi değerlendirmelerine göre hiç değişmemiştir.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında yer alan motivasyon yapılarıyla ilgili bulgular yorumlanırken öğrencilerin bu değerlendirmelerine zaman zaman atıfta bulunulacaktır.

İncelenen ilk motivasyon yapısı olan hedef yönelimlerinin belirlenmesinde diğer gruplarda olduğu gibi ana kaynak olarak görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu verileri doğrulamak için öğrencilerin derste sergiledikleri davranışlar gözlemlenmiş ve bu gözlemler ikincil kaynak olarak kullanılmıştır. Üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin hedef yönelimlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	**1. Görüşme**	**2. Görüşme**	**3. Görüşme**
K.3.1	PK	PK	PK
K.3.2	PY	PK	PK
K.3.3	PK	PK	PK
K.3.4	PY	PY	PY
K.3.5	PK	PK	PK
K.3.6	PY	PY	PY
K.3.7	PK	PK	PK
K.3.8	PK	PK	PK
K.3.9	PK	PK	PK
K.3.10	PY	PY	PY
K.3.11	PK	PK	PK
K.3.12	Ö	Ö	Ö

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

Yapılan ilk görüşmelerde üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerden K.3.12'nin öğrenme, K.3.2, K.3.4, K.3.6 ve K.3.10'un performans yaklaşma, diğer öğrencilerin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimli olduğunu belirten K.3.12 okuduklarını anlamaya ve etkinlikleri de en doğru şekilde yapmaya

çalıştığını dile getirmiştir: *"Öğretmenim okurken okuduklarımı en iyi şekilde anlamaya çalıştım. Bir de etkinlikleri doğru şekilde doldurmaya çalıştım."* Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler ise daha erken okuyup bitirmek, daha fazla soruyu doğru cevaplamak ve daha fazla söz almak için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir: *"Öğretmenim arkadaşlarımdan daha çok soruya doğru cevap vermeye çalışıyorum. Çünkü öğretmenimiz çok parmak kaldıranları, doğru cevap verenleri daha çok seviyor. Yanlış cevap verenlere kızıyor."* (K.3.4), *"Öğretmenim arkadaşlarımdan daha önce bitirmeye çalıştım. Onlardan geç bitirirsem daha iyiyim diyememki."* (K.3.10). Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine kızmaması için okumaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir: *"Öğretmenim, öğretmenimiz okumayınca sorulara cevap veremeyince kızıyor, o yüzden okuduklarımı anlamaya çalışıyorum."* (K.3.3), *"Öğretmenimiz kızmasın diye anlamasam da okudum."* (K.3.9). Görüşme öncesinde öğrenciler okuma çalışmalarıyla meşgulken yapılan gözlemlerde de görüşmede elde edilen verileri destekleyen bir tablo ile karşılaşılmıştır.

Gözlemler sırasında performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin çoğunun derse katılmakta isteksiz davrandığı, K.3.1'in zaman zaman K.3.4, K.3.10 ve K.3.12 ise sürekli derse katılım sağladığı görülmüştür. Ayrıca performans yaklaşma hedef yönelimli olan K.3.4 ve K.3.10'un sıklıkla kendini gösterme davranışı sergilediği gözlenmiştir. Örneğin K.3.4'ün sık sık ayağa kalkarak ve yüksek sesle söz istediği, zaman zaman konuşmakta olan arkadaşlarına müdahale ettiği gözlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimli K.3.12 ise neredeyse hiç kendini gösterme davranışı sergilememiş hatta yeni söz almışsa devamındaki çalışma için parmak dahi kaldırmamıştır. K.3.1 ise her ne kadar görüşmede performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmış olsa da derste zaman zaman kendini göstermeye yönelik davranışlar sergilemiştir.

Dersin öğretmeni bu grupta da performans yaklaşma hedef yönelimli olmayı teşvik edecek şekilde davranmıştır. Öğrencilerin kendini gösterme davranışlarını bastırmaya yönelik tedbir almamış, aksine bu öğrencilere sürekli takdir edildiklerini gösteren dönütler vermiş, daha da önemlisi öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Örneğin kontrol grubuna dâhil edilmeyen bir öğrenciye sorduğu soruya cevap alamayan öğretmen K.3.12'den soruyu cevaplamasını istemiş, doğru cevabı aldıktan sonra *"Bak K.3.12 biliyor da sen nasıl bilmiyorsun? Sen de aynı yazıyı okumadın mı?"* şeklinde karşılaştırma yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenin sınıftaki söz ve davranışlarının, öğrencileri performans kaçınma veya performans yaklaşma hedef yönelimli olmaya yönelttiği gözlemlenmiştir.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşme ve gözlemlerde öğrencilerin hedef yönelimlerinin çoğunlukla performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde bir öğrencinin (K.3.12) öğrenme, üç öğrencinin (K.3.4, K.3.6 ve K.3.10) performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Grubun diğer üyelerinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu tespit edilmiştir. Görüşme öncesindeki gözlemlerde de görüşmelerde elde edilen veriyi doğrulayan bir sınıf ortamı ile karşılaşılmıştır. Gözlemler sırasında ne öğrencilerin ne de öğretmenin davranışlarının değişmediği belirlenmiştir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde öğrencilerin hedef yönelimlerinde ciddi bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir. İkinci görüşmelerde olduğu gibi bir öğrencinin öğrenme, üç öğrencinin performans yaklaşma, sekiz öğrencinin de performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde üçüncü kontrol grubunda K.3.12 dışındaki bütün öğrencilerin eğitim öğretim yılı boyunca performans yaklaşma veya performans kaçınma hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Bu da öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde, sırf öğrenme ve başarma amacıyla görevlere yaklaşma ve kendini motive edebilme davranışının bu gruptaki öğrenciler tarafından sergilenemeyeceğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı "atıflar"dır. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.41'de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		K.3.1				**K.3.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken	x							

Tablo 4.41'in devamı

		K.3.3				**K.3.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								

Tablo 4.41'in devamı

		K.3.5				**K.3.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken							x	
3. Ölçüm	Durağan				x				
	Değişken					x			

Tablo 4.41'in devamı

		K.3.7				**K.3.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken							x	
3. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken							x	

Tablo 4.41'in devamı

		K.3.9				K.3.10			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken			x				x	
3. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								

Tablo 4.41'in devamı

		K.3.11				K.3.12			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken	x							
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								

Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerden son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan K.3.4 ve K.3.12 başarılarını içsel, ancak kontrol edemeyecekleri ve durağan bir sebebe yani yeteneklerine atfetmiş; K.3.10 ise içsel, kontrol edilebilir ve değişken bir sebebe yani çok çalışmaya (efora) atfetmiştir. Aşağıda görüşmelerden örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: K.3.4 bugün "Değişmek veya Kaybolmak" başlıklı yazıyı okudun. Beğendin mi yazıyı?

K.3.4: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, çalışırken başarılı olduğunu düşünüyor musun? Yani zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı?

K.3.4: Evet öğretmenim, zorlanmadım.

Araştırmacı: Aferin sana. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

K.3.4: Öğretmenim benim Türkçe dersim hep iyidir. Öğretmenimiz de hep bana söz verir.

Araştırmacı: Okurken özel bir şey yapmadın mı yani?

K.3.4: Yok öğretmenim, yapmadım."

...

"*Araştırmacı: Aferin sana K.3.10. Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?*

K.3.10: Öğretmenim derslerimde başarılı olmak için çok çalışıyorum.

Araştırmacı: Aferin sana K.3.10."

Kendisini kısmen başarılı bulan öğrencilerden K.3.2 tam anlamıyla başarılı olamamasının nedeni olarak kontrol edemeyeceği, dışsal ve durağan bir faktörü yani üzerinde çalıştığı metni göstermiştir. K.3.6 ise tam olarak başarılı olamamasını içsel, değişken ancak kontrol edemeyeceği bir sebebe, metni okurken sıkılmasına bağlamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.3.2: Öğretmenim yazı çok uzundu tam olarak anlayamadım, karıştırdım sonra da.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa, daha başarılı olur muydun?

K.3.2: Olurdum öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.3.6: Öğretmenim okurken çok sıkıldım. Yazı çok sıkıcı geldi. Ondan sonra da anlayamadım."

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden dördü (K.3.3, K.3.5, K.3.8 ve K.3.9) başarısızlık sebebi olarak yeteneklerini göstermiştir. K.3.1 başarısızlığını metne, K.3.7 içsel, durağan ve kontrol edilemez bir sebep olan Türkçe dersini sevmemesine, K.3.11 ise yeterince çalışmamasına yani efora bağlamıştır. Aşağıda örnek görüşmeler sunulmuştur:

"*Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?*

K.3.5: Öğretmenim benim Türkçe dersim hep kötü. Eskiden beri yapamıyorum.

Araştırmacı: Peki daha dikkatli, yavaş yavaş okumayı denesen. Hiç denedin mi?

K.3.5: Öğretmenim hızlı okumuyorum ki zaten."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.3.1: Öğretmenim yazı uzundu anlamadım.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa, daha başarılı olur muydun?

K.3.1: Bilmem, olurdum belki öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.3.12: Öğretmenim Türkçe dersini sevmiyorum. Çok sıkılıyorum. Ondan dolayı yazılılarda hiç iyi not da alamıyorum."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.3.6: Öğretmenim çalışmıyorum, çalışasım gelmiyor."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarını atfettikleri sebeplerin önemli ölçüde öz düzenleme kapasitelerini olumsuz etkileyecek türden olduğunu göstermektedir. Tablo 4.41'de görüldüğü üzere on öğrenci başarı veya başarısızlıklarını, kontrol edemeyecekleri değişkenlere atfetmiştir.

Yapılan ikinci görüşmede de ilk görüşmedekine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen K.3.4 ve K.3.12 başarılarını yeteneklerine (iki öğrenci de ilk görüşmede başarılı/yetenek) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen K.3.1 tam anlamıyla başarılı olamamasını metne (ilk görüşmede başarısız/metin), K.3.6 metne (ilk görüşmede kısmen başarılı/sıkılmasına), K.3.10 dikkatinin dağılmasına (ilk görüşmede başarılı/efor) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden K.3.2 başarısızlığını yeteneğine (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), K.3.3 yeteneğine (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.3.5 yeteneğine (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.3.7 okumayı sevmemesine (ilk görüşmede başarısız/Türkçe dersini sevmemesine), K.3.8 sağlık problemlerine (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.3.9 sıkılmasına (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.3.11 de metne (ilk görüşmede başarısız/efor) atfetmiştir.

İkinci görüşmelerde elde edilen verilere bakıldığında atıfların özellikle kontrol edilebilirlik açısından olumlu bir değişim göstermediği, aksine ikinci görüşmelerde hiçbir öğrencinin kontrol edilebilir bir sebebe atıfta bulunmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak kontrol edilemeyen bu değişkenlerin önemli bir kısmı da durağandır. Yani öğrenciler kendi iradeleri ile kontrol edemedikleri gibi, başarı ya da başarısızlıklarını atfettikleri sebeplerin çoğunun kendiliğinden değişme imkânı da bulunmamaktadır. Bu durum, Tablo 4.41'de net bir şekilde görülebilmektedir. Buradan hareketle ikinci görüşmeden elde edilen sonuçların da öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini yükseltecek nitelikte olmadığı söylenebilir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmede kendisini başarılı bulan öğrencilerden K.3.4 ve K.3.12 başarılarını önceki görüşmelerde olduğu gibi yeteneklerine, K.3.6 ise çok çalışmasına, yani efora atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen öğrencilerden K.3.1 tam anlamıyla başarılı olamamasını hızlı okumaya çalışmasına, K.3.10 ise metne bağlamıştır.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden K.3.3, K.3.5 ve K.3.9 başarısızlıklarını yeteneklerine, K.3.2 ve K.3.11 metne, K.3.7 önceki görüşmelerde olduğu gibi Türkçe dersini ve okumayı sevmemesine, K.3.8 ise dikkatini toplayamamasına atfetmiştir. Tablo 4.41'de görüldüğü üzere son görüşmede de yalnızca iki öğrenci başarı veya başarısızlığını kontrol edebileceği bir değişkene atfetmiş, diğer öğrencilerin tamamı kontrol edemedikleri değişkenlere atıfta bulunmuştur.

Bütün bir eğitim öğretim yılı boyunca öğrencilerin yaptıkları okuma çalışmalarındaki başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde önemli bir değişimin yaşanmaması, öğrencilerin atıflarına da yansımıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının sürekli başarısız olması, bu öğrencilerin ister istemez okurken başarılı olacak kadar becerilerinin gelişmemiş olduğunu düşünmelerine, isteseler ve hatta bu uğurda normalden fazla efor sarf etseler dahi başarılı olamayacaklarına inanmalarına sebep olmuştur. Sınıf içinde bu

öğrencilerin durumunun fark edilmemesi, onların cesaretlendirilip geri bildirimlerle desteklenmemesi, gerek başarı gerekse başarısızlıklarının yetenekleri ve zekâ düzeyleri dışında kontrol edebilecekleri değişkenlerle ilişkilendirilmemesi, öğrencilerin durumunun öz düzenleme kapasitelerini ve motivasyonlarını zayıflatacak şekilde kalmasına sebep olmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü motivasyon yapısı öz yeterlilik algılarıdır. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri Tablo 4.42'de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.3.1	D	D	O
K.3.2	O	O	D
K.3.3	D	D	D
K.3.4	Y	Y	Y
K.3.5	D	D	D
K.3.6	D	O	Y
K.3.7	D	D	D
K.3.8	D	D	D
K.3.9	D	D	D
K.3.10	O	O	O
K.3.11	D	D	D
K.3.12	Y	Y	Y

D=Düşük Öz Yeterlilik, O= Orta Düzeyde Öz Yeterlilik, Y=Yüksek Öz Yeterlilik

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk görüşmede iki öğrenci (K.3.4 ve K.3.12) benzer bir çalışma yapılacak olursa başarılı olacaklarına inandıklarını net bir şekilde dile getirmiş ve yüksek öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.4: Elbette öğretmenim.

...

Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.4: Olurum öğretmenim."

Görüşülen öğrencilerden ikisi (K.3.2 ve K.3.10) ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmıştır:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.2: Öğretmenim başarılı olurum herhâlde. Ama emin değilim. "

...

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.10: Öğretmenim bilmiyorum. Yani, bazen her şeyi anlıyorum bazen de takılıyorum böyle."

Geriye kalan sekiz öğrenci ise net bir şekilde başarılı olamayacaklarına inandıklarını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin düşük öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.9: Yok öğretmenim, yapamam.

...

Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.3.12: Hayır öğretmenim."

Birinci dönemin son haftalarında yapılan ikinci görüşmede öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinde neredeyse hiç değişim olmadığı görülmüştür. Sadece ilk görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen K.3.6 ikinci görüşmede orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Geriye kalan on bir öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyi aynı seviyede kalmıştır.

Genel olarak görüşme sonuçlarına bakıldığında K.3.4 ve K.3.12'nin yüksek, K.3.2 K.3.6 ve K.3.10'un orta seviyede, geriye kalan öğrencilerin ise düşük öz yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aslında bu sonuç sınıf içindeki atmosfer dikkate alındığında normal kabul edilebilecek bir sonuçtur. Birinci kontrol grubuna ait bulgular yorumlanırken ifade edildiği üzere öğretmenin çoğunlukla başarılı öğrencilerle ders işlemesi ve bu öğrencilere her koşulda sürekli olumlu geri bildirim vermesi, diğer taraftan başarısız öğrencilere ise yaptıkları her hatada sürekli olumsuz geri bildirim vermesi; zaman zaman

bu öğrencilerin benlik algılarını zayıflatacak söz ve davranışlar sergileyip öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapması öğrencilerin algılarını etkilemektedir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde üç öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinde değişim tespit edilmiştir. İlk iki görüşmede düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen K.3.1'in son görüşmede gelişim gösterdiği ve orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür. Yine ilk iki görüşmede orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenen K.3.2'nin algı düzeyinin gerilediği tespit edilmiştir. Son olarak ilk görüşmeden son görüşmeye doğru öz yeterlilik algı düzeyi istikrarlı bir şekilde yükselen K.3.6'nın son görüşmede yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarılarına yönelik değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığında öz yeterlilik algılarındaki değişimin başarı durumunu biraz geriden takip ettiği görülmektedir. Bunda yine öğretmenden alınan geri bildirimlerin etkisi olabileceği düşünülmüştür. Zira diğer gruplarda çoğu öğrenci başarıdaki değişime hemen tepki verirken bu grupta bu süre uzamıştır.

Son görüşmede elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde üç öğrencinin (K.3.4, K.3.6 ve K.3.12) yüksek, iki öğrencinin (K.3.1 ve K.3.10) orta seviyede öz yeterlilik algısına sahip olduğu ve geriye kalan yedi öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı boyunca toplanan veriler ışığında; öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin önemli bir gelişme göstermediği, sadece birkaç öğrencinin çalışmalardaki başarılarına paralel olarak algı düzeylerinde yükselme veya gerileme olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen desteğinin olmaması yüzünden, yani öğrencilere cesaretlendirici, benlik algılarını olumlu yönde etkileyecek geri bildirimlerin verilmemesi ve zayıf öğrencilere yönelik hiçbir çalışma yapılmaması, özellikle başarılı olmadığını düşünen öğrencilerin sürekli düşük öz yeterlilik algısına sahip olmasına sebep olmuştur. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin önemli bir kısmının öz düzenleme kapasitelerini olumlu yönde etkileyecek öz yeterlilik algı düzeyine ulaşamadığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı ilgilerdir. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeyleriyle alakalı analiz sonuçları Tablo 4.43'te sunulmuştur:

Öğrencilerle yapılan ilk görüşmede K.3.12'nin okumaya yönelik iyi gelişmiş kişisel ilgiye, K.3.4'ün ise gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğu, her iki öğrencinin de düzenli olarak okuduğunu belirttiği görülmüştür:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.3.12: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.3.12: Nasrettin Hoca Fıkraları öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.3.12: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.3.12: Hoşuma gittiği için aldım öğretmenim.

Araştırmacı: Peki genel olarak bu tür fıkralar dışında da kitap okumayı seviyor musun, okurken mutlu oluyor musun?

K.3.12: Evet öğretmenim ben okumayı seviyorum.

Araştırmacı: Peki farklı türlerden kitaplar okuyor musun?

K.3.12: Evet öğretmenim. Kitaplığa bakarım hoşuma giden kitabı alırım. Daha önce kalın kitaplar da okudum, böyle ince olanları da.

Araştırmacı: Tamam K.3.12, aferin sana."

...

Tablo 4.43. Üçüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
K.3.1	x					x					x				
K.3.2	x					x					x				
K.3.3	x					x					x				
K.3.4				x					x					x	
K.3.5	x					x					x				
K.3.6	x					x					x				
K.3.7	x					x					x				
K.3.8	x					x					x				
K.3.9	x					x					x				
K.3.10	x						x				x				
K.3.11	x					x					x				
K.3.12					x					x					x

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.3.4: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.3.4: Andersen Masalları öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.3.4: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.3.4: İçinde kısa kısa hikâyeler olduğu için.

Araştırmacı: Peki, bu tür kısa hikâyelerin olduğu kitaplar dışında da kitap okumayı seviyor musun?

K.3.4: Öğretmenim uzun olanları okurken sıkılıyorum. O yüzden kısa olanlarını okumayı seviyorum."

Diğer öğrenciler ile yapılan görüşmelerde okumaya karşı herhangi bir seviyede ilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu okumayı sevmediklerini, sıkıldıklarını dile getirmiştir. Bazı öğrenciler öğretmenleri sorduğunda anlatmak için okuduklarını ifade etmiştir. Bu öğrenciler az da olsa kendi istek veya merakları doğrultusunda okumadıkları için, onların durumu okumaya yönelik ilgilerinin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Aşağıda okumaya yönelik ilgisi olmadığı belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmelere örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.3.3: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâye, roman hiçbir şey okumuyor musun?

K.3.3: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: Kitaplığınızda kitaplar var, aslında birini alıp okuyabilirsin. Okumayı sevmiyor musun yoksa?

K.3.3:... (Öğrenci cevap vermemiştir)*"*

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.3.8: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.3.8: Pembe İncili Kaftan.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.3.8: ... (kitaplıktan sorumlu öğrenci) verdi.

Araştırmacı: Nasıl beğendin mi?

K.3.8: Cık...

Araştırmacı: Niye? Okumayı sevmiyor musun?

K.3.8: Sıkılıyorum. Ama öğretmenimiz bazen anlattırıyor. Anlatamayanlara da çok kızıyor.

Araştırmacı: Yani öğretmenin anlattırmasa okumayacak mısın?

K.3.8: Bilmiyorum öğretmenim belki okurum."

Öğrencilerle yapılan ikinci görüşmelerde de genel olarak ilk görüşmelerde ulaşılan sonuçlara ulaşılmış, bir öğrenci (K.3.10) dışında bütün öğrencilerin durumunun aynı olduğu görülmüştür. K.3.10, yapılan ikinci görüşmede tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğunu gösteren bir ifade kullanmıştır. Öğrenciyle yapılan görüşme aşağıdaki gibidir:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.3.10: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.3.10: Çitlembik Kız öğretmenim.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.3.10: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.3.10: Adı hoşuma gitti.

Araştırmacı: Peki kitap okumayı sevmeye başladın mı? Okurken mutlu oluyor musun?

K.3.10: Daha yeni başladım. En son kedisini takip ederken uçurumdan düştü Çitlembik Kız. Orada kaldım. Ama beğendim öğretmenim."

Diğer öğrencilerin durumuna bakıldığında K.3.4 bir önceki görüşmede olduğu gibi yalnızca kısa hikâyelerin olduğu kitapları okumayı sevdiğini belirterek gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğunu göstermiş, K.3.12 iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Geriye kalan dokuz öğrencinin ise bir önceki görüşmede olduğu gibi okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmelerde ise yine K.3.4'ün sadece kısa hikâyeleri okumakta ısrarcı olduğu yani gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğu, K.3.12'nin iyi gelişmiş kişisel ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir önceki görüşmede tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen K.3.10'un da aralarında bulunduğu on öğrencinin ilk görüşmede olduğu gibi okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Yıl boyunca toplanan veriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgilerinin gelişmediği, okul kütüphanesi ve sınıflardaki kitaplıklarının öğrencilerin ilgilerini geliştirmeye hizmet etmekten uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin okumaya yönelik ilgileri geliştirmek üzere özel bir çaba göstermediği de görülmüştür.

4.6.2. Üçüncü Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarına yönelik veriler, diğer kontrol gruplarıyla eş zamanlı olarak birinci dönemin başında, birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda toplanmıştır.

Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadığına yönelik bulgular Tablo 4.44'te sunulmuştur.

Birinci dönemin başında yapılan görüşmeler öncesinde yapılan gözlemler sırasında üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerden hiçbirinin üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamak için bilişsel bir strateji kullandıkları görülmemiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlattıkları sırada hiçbir öğrenci metin üzerinde çalışırken herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde de hiçbir öğrenci stratejiye yönelik atıfta bulunmamıştır.

Tablo 4.44. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm		Üçüncü Ölçüm	
	Kullandı	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
K.3.1		x		x		x
K.3.2		x		x		x
K.3.3		x		x		x
K.3.4		x		x		x
K.3.5		x		x		x
K.3.6		x		x		x
K.3.7		x		x		x
K.3.8		x		x		x
K.3.9		x		x		x
K.3.10		x		x		x
K.3.11		x		x		x
K.3.12		x		x		x

Tablo 4.44'te görüldüğü üzere birinci dönemin sonunda yapılan ikinci gözlemlerde ilk gözlemlerde olduğu gibi öğrencilerin metni anlamaya yönelik bilişsel bir strateji kullanmadıkları görülmüştür. Gerek geriye dönük okuma süreci anlatımında gerekse motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde öğrencilerin bilişsel strateji kullandıklarına yönelik bir kanıta ulaşılmamıştır.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de önceki iki gözlem ve görüşmede olduğu gibi öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıl boyunca toplanan verilerden hareketle üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbir çalışmada bilişsel strateji kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımının olmaması öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Strateji kullanımı ile ilgili verilerin ikincisinde üst bilişsel stratejilerin kullanımı incelenmiştir. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumlarına ilişkin bulgular tablo 4.45'de verilmiştir.

Üst bilişsel strateji kullanımıyla ilgili veriler diğer motivasyon ve strateji kullanımına ilişkin verilerle eş zamanlı olarak eğitim öğretim yılının başında, birinci yarıyılın sonunda ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır.

Tablo 4.45. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.3.1	K.3.2	K.3.3	K.3.4	K.3.5	K.3.6
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.45'in devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.3.7	K.3.8	K.3.9	K.3.10	K.3.11	K.3.12
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı	x					
		Kullanmadı		x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Eğitim öğretim yılının başında yapılan gözlem ve görüşmelerde üçüncü kontrol grubundaki hiçbir öğrencinin "anlamanın izlenmesi stratejisi"ni kullanmadığı belirlenmiştir. Çalışmalar sırasında öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları, geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da, anlayıp anlamadıklarını izlediklerini gösteren bilgi vermemeleri neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

"Okuma öncesinde hedef belirleme" incelenen bir diğer üst bilişsel stratejidir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin okumaya başlamadan önce herhangi bir özel hedef belirlemedikleri tespit edilmiştir.

Üçüncü kontrol grubundaki öğrenciler okuma sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için bir strateji seçimi de söz konusu olmamıştır. Görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi "değerlendirme"dir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır.

Birinci yarıyılın sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ilk görüşme ve gözlemlerde olduğu gibi hiçbir öğrencinin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadığı belirlenmiştir. İkinci çalışmalar sırasında da öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları, geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da, üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını gösteren bir bulguya ulaşılamaması neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci görüşmelerde hedef belirleme stratejisinin de öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Görüşülen hiçbir öğrenci okumaya başlamadan önce herhangi bir özel hedef belirlediğini gösteren bir ifade kullanmamıştır.

İkinci görüşme ve gözlemlerde de öğrenciler okuma sırasında herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları için üst bilişsel olarak, metne ve hedeflerine uygun bir bilişsel strateji seçmeleri söz konusu olmamıştır. Nitekim görüşmelerde de strateji seçimine yönelik ifade kullanmamışlardır.

İncelenen son üst bilişsel kontrol stratejisi olan değerlendirmenin de ikinci gözlem ve görüşmeler sırasında öğrenciler tarafından kullanılmadığı belirlenmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ilk iki görüşme ve gözlemde olduğu gibi, öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, incelenen üst bilişsel kontrol stratejilerinin de öğrenciler tarafından hiç kullanılmadığı belirlenmiştir.

Sene boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında üst bilişsel stratejilere hiç başvurmadıkları, bu sebeple de öz düzenlemeye dayalı okumanın önemli gerekliliklerinden birini karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer strateji grubu "öz düzenleme stratejileri"dir. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanımlarıyla ilgili sonuçlar Tablo 4.46'da sunulmuştur:

Eğitim öğretim yılı başında yapılan gözlemlerde iki öğrencinin öğretmenlerinden yardım talep ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin ders içindeki bu yardım taleplerinin etkinliklerle ilgili olduğu ve bu etkinliklerin de metni anlamayla değil, dil bilgisi konularıyla alakalı olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bu yardım talepleri dikkate alınmamıştır. Bu talepler dışında öğrencilerin herhangi bir yardım talebi olmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin adapte edilebilir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilere metinler üzerinde düzenleme yapma imkânı verilmediğinden, öğrencilerin, görev üzerinde değişen koşullardan hareketle düzenleme yapması söz konusu olmamıştır.

Yine sene başında yapılan ilk gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinleri daha iyi anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları belirlenmiş, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde şartlar doğrultusunda bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Tablo 4.46. Üçüncü Kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	Strateji	Durum	K.3.1	K.3.2	K.3.3	K.3.4	K.3.5	K.3.6
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.46'nın devamı

			Öğrenci					
Ölçüm	Strateji	Durum	K.3.7	K.3.8	K.3.9	K.3.10	K.3.11	K.3.12
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergiledikleri gözlenmemiştir. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin değinmesi ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde de hiçbir öğrencinin çevresel koşullardan etkilendiklerine veya çevresel koşulları düzenlediklerine ilişkin bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ilk gözlem ve görüşmelerde olduğu gibi, öğrencilerin okuma sırasında ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından bir yardım talebinde bulunduğu belirlenmiştir.

İkinci gözlem ve görüşmeler sırasında, öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılmadığı görülmüştür.

Birinci dönemin sonunda yapılan okuma çalışmaları sırasında öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmadıkları için stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde herhangi bir öğrencinin çevresel koşullardan etkilendiğine yönelik bilgi vermediği belirlenmiştir. Bu üç veri kaynağından gelen bilgiler doğrultusunda üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel koşulları düzenleme stratejisini kullanmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, beklendiği gibi, öğrencilerin okuma sırasında metni anlamayla ilgili bir konuda öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir.

Son gözlem ve görüşmeler sırasında, diğer iki görüşmede olduğu gibi öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılmadığı görülmüştür.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan okuma çalışmaları sırasında, önceki iki çalışmada olduğu gibi, öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmamış, buna bağlı olarak da stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak önceki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken de hiçbir öğrenci çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmelerde de aynı şekilde çevresel faktörlerle ilgili bir bilgiye ulaşılmamıştır.

Yıl boyunca toplanan veriler genel olarak değerlendirildiğinde üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.3. Üçüncü Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Öz düzenlemeye dayalı okuma içerisinde hayati rol üstlenen motivasyon açısından üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin genel durumuna bakıldığında; grubun tamamına yakının performans hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Sadece bir öğrencinin üç görüşmede de öğrenme hedef yönelimli olduğunu belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin üçte ikisi performans kaçınma, geriye kalanı da performans yaklaşma hedef yönelimlidir. Bir başka ifade ile çoğunluğu daha başlangıçta başarısızlığı kabullenmiş ve bu durumdan en az zararla kurtulmayı hedefleyen öğrencilerden oluşmaktadır. Diğer öğrenciler de eğer çevrelerinde kendilerini gösterip övgü alabilecekleri biri varsa çalışmaya yatkın olan öğrencilerdir. Buradan hareketle hedef yönelimleri dikkate alındığında gruptaki öğrencilerin her koşulda kendilerini motive edebilecek düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri ve kendiliğinden de değişmeyecek faktörlere atfetmiştir. Sekiz öğrenci, yani yine grubun üçte biri, bir kez bile kontrol edebilecekleri değişkenlere atıfta bulunmamıştır. Diğer öğrenciler de üç görüşmenin sadece birinde kontrol edebilecekleri değişkenlere atıfta bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında atıflardan hareketle öğrencilerin kendilerini motive edemeyecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruptaki öğrenciler öz yeterlilik algıları açısından değerlendirildiğinde de diğer yapılardakine benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Grubun yarısı her üç görüşmede de

düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Bütün görüşmelerde yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenen öğrenci sayısı sadece ikidir. Bu bulgulardan hareketle grubu oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun başarılı olabileceklerine inanmayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Doğal olarak bu öğrencilerin başarılı olamayacaklarına inandıkları bir işi yapmak istemeleri, yani kendilerini motive etmeleri beklenemez.

Son olarak grubu oluşturan öğrencilerin tamamına yakınının okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Okumadan zevk almayan, içten gelen bir arzu ile okumayan bu öğrencilerin ilgi duymadıkları okuma etkinliğini yapmak ve başarılı olmak için kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma içinde önemli bir yeri olan bilişsel kaynakların etkili kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbiri yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler sırasında bilişsel stratejileri kullanmamıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullandığını söylemek mümkün değildir.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin özellikle son iki gözlem ve görüşmede bu stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin okuma sürecini üst bilişsel olarak izledikleri ve kontrol ettiklerini söylemek mümkün değildir.

Toplanan veriler doğrultusunda üçüncü kontrol grubundaki hiçbir öğrencinin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile üçüncü kontrol grubundaki öğrenciler gelişen şartlara göre okuma sürecini düzenlememektedirler.

Bütün bu sonuçlardan hareketle üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Genel grup değerlendirmelerinin yanı sıra aşağıda bir başarılı bir de başarısız olduğunu belirten öğrencilerin bireysel durumları örnek olarak sunulmuştur.

K.3.12 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): K.3.12 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarılı olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de öğrenme hedef yönelimli olduğunu ifade eden yegâne öğrencidir. K.3.12 yapılan her üç görüşmede de başarısını yeteneğine atfetmiştir. Öğrencinin her üç görüşmede de okumaya yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevdiğini ve

okul dışında da kitap okuduğunu dile getirmiştir. Bu verilerden hareketle K.3.12'nin başarısını sürekli yeteneğine atfetmesi, yani kendi kontrolü altında olmayan bir değişkenden hareketle başarılı olduğunu düşünmesi bir sorun olarak görülmüştür. Zira bu şekilde başarıyı yeteneğine atfeden öğrencilerin çalışmaya yeterince önem vermedikleri, çalışmasalar dahi yetenekleri sayesinde başarılı olacaklarına inandıkları ve üstesinden gelemedikleri görevlerle karşılaştıklarında ısrarcı olmadıkları literatürde dile getirilmektedir. Bu problem dışında öğrenme hedef yönelimli oluşu, okumaya yönelik ilgisinin gelişmişliği, öz yeterlilik algı düzeyinin yüksekliği ile genel motivasyon durumunun yüksek olduğu, gerektiğinde kendini motive edebileceği söylenebilir.

Motivasyonu itibari ile durumu iyi olan K.3.12'nin üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için özel bir bilişsel strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında başarılı olduğunu belirttiğinde, başarılı olmak için özel bir şey yapıp yapmadığı özellikle tekrar sorulmuştur. K.3.12 bütün görüşmelerde özel bir şey yapmadığını, zaten Türkçe derslerinde her zaman başarılı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle K.3.12'nin bilişsel kaynakların etkili kullanımı bakımından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayamadığı görülmektedir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında K.3.12'nin üst bilişsel izleme stratejisini kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır. Ne çalışmalar sırasında metin üzerinde anlamaya yönelik bir işaretleme yapmıştır, ne de görüşmeler sırasında anlayıp anlamadığını izlediğini gösteren bir ifade kullanmıştır. Diğer üst bilişsel kontrol stratejilerini ise hiç kullanmamıştır. Bu bulgulardan hareketle üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.3.12'nin yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamadığı söylenebilir.

K.3.12'nin öz düzenleme stratejilerini kullanıp kullanmadığına yönelik bulgular incelendiğinde gözlemler sırasında öğretmen ya da diğer arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı görülmüştür. Diğer öğrencilerde olduğu gibi o da herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejiler üzerinde gelişmeler doğrultusunda düzenleme yapmamıştır. Ayrıca yine diğer öğrencilerde olduğu gibi kendisine metin üzerinde düzenleme hakkı verilmediği için görev şartlar doğrultusunda görev üzerinde bir düzenleme yapmamıştır. K.3.12'nin çevresel koşullara yönelik bir düzenleme de yapmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle K.3.12'nin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı ve bu açıdan da öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gerekliliklerini yerine getirmediği açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca K.3.12 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde motivasyonel açıdan öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılasa bile bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak süreci izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K.3.3 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): K.3.3 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. K.3.3 bütün görüşmelerde başarısız olmasını yeteneğine atfetmiştir. Her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevmediğini (İlk görüşmede "Okumayı sevmiyor musun?" sorusuna cevap dahi vermemiştir) ve okul dışında da kitap okumadığı dile getirmiştir. Bu veriler K.3.3'ün motivasyonun düşük olduğunu göstermektedir.

Motivasyonel açıdan durumu zayıf olan K.3.3'nın her üç çalışmada da üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı hem gözlemler hem de görüşmelerle belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle bilişsel strateji kullanımı bakımından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak durumda olmadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında durum şu şekildedir: K.3.3 metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecinin anlatımı sırasında ve motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde de anlama sürecini izlediğini gösteren bir bilgi vermemiştir. Herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için strateji seçimi yapması söz konusu olmamıştır. Diğer üst bilişsel kontrol stratejileri olan hedef belirleme ve değerlendirmeyi kullandığına yönelik bir bulgu da elde edilememiştir. Sonuç olarak üst bilişsel stratejilerin kullanımı açısından K.3.3'ün yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamatan uzak olduğu görülmektedir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerde K.3.3'ün öz düzenleme stratejilerini kullandığına yönelik bir kanıta ulaşılamamıştır. K.3.3 çalışmalar sırasında hiç yardım talebinde bulunmamış, herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapma ihtimali olmamıştır. Ayrıca çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca yapılan görüşmeler ve metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemler neticesinde K.3.3'ün kendini motive edebilecek seviyede olmadığı; bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Dördüncü Kontrol Grubunda Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Bileşenlerinin Durumuna Yönelik Bulgular

4.7.1. Dördüncü Kontrol Grubunda Motivasyon Yapılarına Yönelik Bulgular

Dördüncü kontrol grubunda da diğer gruplarda olduğu gibi motivasyon yapılarıyla ilgili verilerin ilki birinci dönemin başında, ikincisi birinci dönemin sonunda ve üçüncüsü ikinci dönemin sonunda yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Yine diğer gruplarda olduğu gibi öğrencilerin hedef yönelimleri, atıflar ve öz yeterlilik algılarıyla ilgili veriler toplanırken, daha sağlıklı ve gerçekçi bilgiler alabilmek için, öğrencilerin, görüşmenin hemen öncesinde yapılan okuma çalışmasında gösterdikleri performansı referans almaları sağlanmıştır. İlgiler ile ilgili veriler toplanırken de öğrencilerin okul dışı okumalarına odaklanılmıştır.

Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama öncesindeki çalışmada ortaya koydukları performansları ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 4.47'de sunulmuştur.

Yapılan ilk görüşmede öğrencilerden son okuma çalışmasındaki performanslarını değerlendirmeleri istendiğinde, diğer gruplarda olduğu gibi bu grupta da bazı öğrenciler değerlendirme ile neyin kastedildiğini anlayamamış, bazı öğrenciler ise değerlendirmelerini sağlıklı gerekçelere dayandırmamıştır. Bu grupta da sağlıklı değerlendirme yapamayan öğrencilere ek sorular sorulmuş, açıklamalar yapılmış ve böylece öğrencilerin kendi okuma süreçleri mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Tablo 4.47'de görüldüğü üzere, ilk görüşmelerde dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden ikisi (K.4.3 ve K.4.10) okuma çalışmasını "başarıyla" tamamladığını belirtirken, iki öğrenci (K.4.2 ve K.4.12) çalışmalarda kendini "kısmen başarılı" bulmuştur. Geriye kalan sekiz öğrenci ise "başarısız" oldukları yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Tablo 4.47. Dördüncü Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görüşme Öncesi Çalışmalardaki Başarı Düzeyleri ile İlgili Değerlendirmeleri

	1. Ölçüm			2. Ölçüm			3. Ölçüm		
Öğrenci	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**	**Başarılı**	**Kısmen Başarılı**	**Başarısız**
K.4.1			x			x			x
K.4.2		x		x				x	
K.4.3	x			x			x		
K.4.4			x			x		x	
K.4.5			x			x			x
K.4.6			x			x			x
K.4.7			x			x			x
K.4.8			x		x			x	
K.4.9			x			x			x
K.4.10	x				x		x		
K.4.11			x			x			x
K.4.12		x			x			x	

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşmelerde, öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili değerlendirmelerinde önemli değişim olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 4.47'de görüldüğü üzere son okuma çalışmasında kendini "başarılı" bulan öğrenci sayısı ikide kalmış (K.4.2 ve K.4.3), "kısmen başarılı" olduğunu düşünen öğrenci sayısı üçe çıkmış (K.4.8, K.4.10 ve K.4.12) ve geriye kalan yedi öğrenci ise kendilerini "başarısız" bulduklarını ifade etmiştir.

Son görüşmelerde öğrencilerin yaptığı değerlendirmeler bir önceki görüşmede olduğu gibi önemli bir değişiklik göstermemiştir. Tablo 4.47'de görüldüğü üzere ilk görüşmede kendini başarılı bulan iki öğrenci (K.4.3 ve K.4.12) son görüşmede de aynı şekilde kendilerini "başarılı" olarak değerlendirmiştir. "Kısmen başarılı" olduğunu düşünen öğrenci sayısı dörde çıkmış (K.2.2, K.2.4, K.4.8 ve K.4.12), geriye kalan altı öğrenci "başarısız" olduklarını dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde toplanan her üç veride de sekiz öğrencinin başarı durumunda değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerden K.4.3 her üç görüşmede de kendini "başarılı" bulmuş; K.4.12 her üç görüşmede de kendini "kısmen başarılı" bulmuş ve K.4.1, K.4.5, K.4.6, K.4.7, K.4.9 ve K.4.11 her üç görüşmede de kendini "başarısız" bulmuştur. Diğer dört öğrencide ise görüşmeler arasında farklılıklar gözlenmiştir.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında yer alan motivasyon yapılarıyla ilgili bulgular yorumlanırken öğrencilerin bu değerlendirmelerine zaman zaman atıfta bulunulacaktır.

Çalışma kapsamında incelenen ilk motivasyon yapısı hedef yönelimleridir. Hedef yönelimlerinin belirlenmesinde diğer gruplarda olduğu gibi görüşmelerden elde edilen veriler ana kaynak olarak kullanılmıştır. Derslerdeki okuma çalışmaları sırasında yapılan gözlemler ise görüşmelerden elde edilen verileri doğrulamak için ikincil kaynak olarak kullanılmıştır. Dördüncü deney grubundaki öğrencilerin hedef yönelimleri ile ilgili sonuçlar Tablo 4.48'de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.4.1	PK	PK	PK
K.4.2	PY	PY	PY
K.4.3	Ö	Ö	Ö
K.4.4	PK	PK	PY
K.4.5	PK	PK	PK
K.4.6	PK	PK	PK
K.4.7	PK	PK	PK
K.4.8	PK	PY	PY
K.4.9	PK	PK	PK
K.4.10	PY	PY	PY
K.4.11	PK	PK	PK
K.4.12	PY	PY	PY

PK=Performans Kaçınma Hedef Yönelimli, PY= Performans Yaklaşma Hedef Yönelimli, Ö=Öğrenme Hedef Yönelimli

Yapılan ilk görüşmelerde, dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden K.4.3'ün öğrenme hedef yönelimli, K.4.2, K.4.10 ve K.4.12'nin performans yaklaşma hedef yönelimli, diğer öğrencilerin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimli öğrenci metni okurken öncelikli olarak okuduklarını daha iyi anlamak için çaba sarf ettiğini belirtmiştir: *"Öğretmenim, daha iyi anlamaya çalıştım."* (K.4.3). Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler ise genel olarak arkadaşlarından daha erken okuyup bitirmek, daha fazla söz almak için çaba sarf ettiklerini dile getirmiştir: *"Öğretmenim ben zaten arkadaşlarımdan daha iyi okuyorum. Ondan dolayı daha çabuk bitirmeye çalıştım."* (K.4.10). Performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin bir kısmı okuma çalışmalarını tamamlayamadıklarını, Türkçe derslerinde sıkıldıklarını, ancak öğretmenleri kendilerine kızmasın diye okuduklarını belirtmiştir: *"Ben Türkçe derslerini sevmiyorum. Ama okumazsak, sorulara cevap veremezsek öğretmenimiz kızıyor."* (K.4.7). Görüşme öncesinde öğrenciler metni okurken yapılan gözlemlerde de görüşmede elde edilen verileri doğrulayan bir sınıf ortamı ile karşılaşılmıştır. Üçüncü kontrol grubunda olduğu gibi bu grupta da performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler derse katılmakta isteksiz

davranmış, bazıları iki ders saati içinde de söz almak için hiç parmak kaldırmamıştır. Zaman zaman öğretmen söz istemeyen öğrencilere de soru yöneltmiş, ancak bu öğrenciler ya soruyu cevaplamadan oturmuş ya da çekingen tavırlar sergileyerek kısık sesle cevap vermiştir. Örneğin K.4.4, K.4.6 ve K.4.11 gözlemin yapıldığı derslerde hiç söz almak için parmak kaldırmamıştır. Öğretmen tarafından kendilerine soru yöneltilen K.4.1 ve K.4.4 soruyu cevaplayamamış ve hiçbir şey söylemeden oturmuştur. K.4.9 ise öğretmenin doğrudan metinle ilgili olmayan *"Mehmet Âkif Ersoy ismi senin için ne ifade ediyor?"* sorusuna dahi cevap verememiştir.

Diğer taraftan performans yaklaşma hedef yönelimli olduğunu ifade eden öğrencilerden K.4.2 ve K.4.10'un bazı kendini gösterme davranışları sergiledikleri, fakat K.4.12'nin bu tür davranışlar da sergilemediği gözlemlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimli olduğu belirlenen K.4.3 de beklendiği gibi herhangi bir kendini gösterme davranışı sergilememiştir. Derse katılım açısından bakıldığında hem performans yaklaşma hem de öğrenme hedef yönelimli olduğunu belirten öğrencilerin derse katılım sağladıkları, hemen hemen her soruda söz istedikleri; sesli okuma çalışması sırasında okumak için gönüllü oldukları görülmüştür.

Dersin öğretmeni -aynı zamanda ikinci kontrol grubunun da öğretmenidir- ikinci kontrol grubundaki gibi mümkün olduğunca bütün öğrencilere söz vermeye çalışmıştır. Yine ikinci kontrol grubunda olduğu gibi öğrencilere verdiği geri bildirimlerde motivasyonu düşürecek nitelikteki söz ve davranışlardan kaçınmıştır. Fakat bu sınıfta da öğrencilerin kendini göstermeye yönelik davranışlarına müdahalede bulunmamıştır.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci görüşme ve gözlemlerde öğrencilerin hedef yönelimlerinin yine performans yaklaşma ve performans kaçınma ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde sadece bir öğrencinin durumunda (K.4.8) değişiklik olduğu görülmüştür. Bu öğrenci ilk görüşmede performans kaçınma hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullanırken, ikinci görüşmelerde performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirtmiştir. Öğrencinin başarı durumuna bakıldığında, hedef yönelimine paralel olarak olumlu yönde bir değişimin başarı durumuyla ilgili değerlendirmesinde de gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenci ilk görüşmede kendini başarısız bulurken ikinci görüşmede kısmen başarılı olduğunu dile getirmiştir. Diğer on bir öğrencinin durumlarında herhangi bir değişiklik tespit edilmemiştir.

İkinci görüşmeden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde bir öğrencinin (K.4.3) öğrenme hedef yönelimli, dört öğrencinin (K.4.2, K.4.8, K.4.10 ve K.4.12)

performans yaklaşma hedef yönelimli, geriye kalan yedi öğrencinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler çalışırken yapılan gözlemlerde elde edilen bilgiler görüşme sonuçlarını destekler niteliktedir. İlk çalışmalar sırasındaki gözlemlerde olduğu gibi öğrencilerin önemli bir kısmının derse katılmakta gönülsüz davrandığı belirlenmiştir. Yine benzer şekilde performans yaklaşma ve öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin derse daha fazla katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde de öğrencilerin hedef yönelimlerinde önemli bir değişim tespit edilememiştir. K.4.3'ün öğrenme, K.4.2, K.4.4, K.4.8, K.4.10 ve K.4.12'nin performans yaklaşma, geriye kalan altı öğrencinin ise performans kaçınma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden önceki çalışmalar sırasında yapılan gözlemlerin de yine görüşme bulguları ile örtüştüğü görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde dördüncü kontrol grubundaki K.4.3 dışındaki öğrencilerin tamamının bütün bir yıl boyunca yapılan görüşmelerde performans yaklaşma veya performans kaçınma hedef yönelimli olduğu görülmektedir. Bir diğer önemli bulgu, yıl içinde sadece K.4.4 ve K.4.8'in hedef yönelimlerinde değişim gözlenmesi olmuştur. Dördüncü deney grubundaki öğrencilerden onunun hedef yönelimleri yıl boyunca yapılan ölçümlerde sürekli aynı kalmıştır.

Sonuç olarak, elde edilen veriler, K.4.3 dışındaki öğrencilerin ortamda kendilerini göstereceği biri olmasa bile sırf öğrenme ve başarma amacıyla görevlere yaklaşma ve kendini motive etme davranışını sergilemeyeceğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci motivasyon yapısı "atıflar"dır. Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin atıflarına ilişkin sonuçlar tablo 4.49'da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atıflarına İlişkin Sonuçlar

		K.4.1				**K.4.2**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken	x							
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
3. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			

Tablo 4.49'un devamı

		K.4.3				**K.4.4**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken	x							
2. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken	x							
3. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								

Tablo 4.49'un devamı

		K.4.5				**K.4.6**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan				x			x	
	Değişken								
3. Ölçüm	Durağan							x	
	Değişken			x					

Tablo 4.49'un devamı

		K.4.7				**K.4.8**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x				x	
	Değişken								
2. Ölçüm	Durağan								x
	Değişken			x					
3. Ölçüm	Durağan				x				x
	Değişken								

Tablo 4.49'un devamı

		K.4.9				**K.4.10**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
2. Ölçüm	Durağan								
	Değişken			x				x	
3. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken							x	

Tablo 4.49'un devamı

		K.4.11				**K.4.12**			
		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında		Kontrolü Altında		Kontrolü Dışında	
		İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal	İçsel	Dışsal
1. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken					x			
2. Ölçüm	Durağan			x					
	Değişken								x
3. Ölçüm	Durağan			x					x
	Değişken								

Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan ilk görüşmede son okuma çalışmasında kendini başarılı bulan K.4.3 ve K.4.10'un başarılarını çok çalışmalarına ve çok kitap okumalarına atfettiği tespit edilmiştir: Her iki öğrenci de başarılılarını kontrol edilebilir, içsel ve değişken bir faktör olan efora atfetmiştir:

"Araştırmacı: Peki sence bu başarının sebebi ne? Ne yaptın da böyle başarılı oldun?

K.4.3: Öğretmenim ben çok çalışıyorum, çok kitap okuyorum. O nedenle okurken zorlanmıyorum.

Araştırmacı: Çok mu çalışıyorsun?

K.4.3: Evet öğretmenim.

Kendisini kısmen başarılı bulan iki öğrenciden K.4.2 tam anlamıyla başarılı olamamasını metne bağlamış, yazı uzun olduğu için okurken bazı yerleri karıştırdığını belirtmiştir. Öğrencinin atfı dışsal kaynaklı, kontrol edilemez ve durağandır. Diğer öğrenci K.4.12 ise sebep olarak hızlı okumaya çalışmasını göstermiştir. Bu öğrenci ise içsel, kontrolü altında

ve değişken olan bir sebebe atıfta bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.2: Öğretmenim yazı çok uzundu. Okurken karıştırdım biraz.

Araştırmacı: Yani metin daha kısa olsa, daha başarılı olur muydun?

K.4.2: Olurdum öğretmenim. Yani karıştırmazdım o kadar"

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden tam anlamıyla başarılı bir şekilde tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.12: Öğretmenim hızlı okuyup bitireyim dedim. Ama öyle yapınca bazı yerleri anlamamışım."

Son okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan öğrencilerden ikisi (K.4.4 ve K.4.5) başarısızlıklarını metne bağlamıştır. Dört öğrenci (K.4.6, K.4.7, K.4.9 ve K.4.11) ise başarısızlıklarını yeteneklerine atfetmiştir. K.4.1 başarısızlık sebebi olarak yeterince çalışmamasını, K.4.8 ise okumayı sevememesini göstermiştir.

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.5: Öğretmenim yazıda anlamadığım kelimeler çoktu, o yüzden tam anlamadım.

Araştırmacı: Sözlükten bakmadın mı kelimelere?

K.4.5: Öğretmenim sözlüğüm yanımda değil, bakamadım.

Araştırmacı: Eğer sözlüğün yanında olsaydı ve anlamını bilmediğin kelimelere baksaydın metni tam olarak anlar mıydın?

K.4.5: Anlardım öğretmenim."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.6: Öğretmenim okuyorum ama hepsini aklımda tutamıyorum.

Araştırmacı: Daha dikkatli okumayı denedin mi hiç?

K.4.6: Yok öğretmenim, ben anca bu kadar okuyabiliyorum"

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.1: Öğretmenim çalışmıyorum ondan."

...

"Araştırmacı: Sence çalışmanı neden başarıyla tamamlayamadın? Sebep ne olabilir?

K.4.8: Öğretmenim okumayı sevmiyorum, o yüzden canım okumak istemiyor, çok sıkılıyorum."

İlk görüşmelerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, aynı okulda bulunan ikinci kontrol grubunun öğrencileri gibi dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin de çalışmaya veya çalışmamaya yani efora diğer gruplara nazaran daha fazla atıfta bulunduğu görülmektedir. Bu iki grubun da aynı şekilde efora atıfta bulunması bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğrencilere bu yönde geri bildirim verilmiş olabileceğini akla getirmiştir. Sebebi ne olursa olsun öğrencilerin başarılarını efora atfetmesi onları daha fazla çalışmaya motive edeceğinden faydalı görülmüştür.

Diğer taraftan kendini kısmen başarılı ya da başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin atıfları ise diğer gruplardaki öğrencilerin atıflarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer gruplarda olduğu gibi bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğu da başarılı olamamalarını ya metne ya da yeteneğine atfetmişlerdir. Yalnızca bir öğrenci başarısızlığını efora bağlamıştır. Buradan hareketle sadece bir öğrencinin kontrol edebileceği, durağan olmayan ve içsel bir sebebe; diğer öğrencilerin kontrol edemeyecekleri ve durağan değişkenlere atıfta bulunduğu görülmektedir.

Yapılan ikinci görüşmede, son okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen K.4.2 başarısını yavaş ve dikkatli okumaya çalıştığını belirterek efora (ilk görüşmede kısmen başarılı/metin), K.4.3 yeterli zamanı olduğu için metni iki kez anlayarak okumasına yani efora (ilk görüşmede başarılı/efor) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen K.4.8 tam anlamıyla başarılı olamamasını metne (ilk görüşmede başarısız/okumayı sevmemesi), K.4.10 sıkılmasına (ilk görüşmede başarılı/efor), K.4.12 sağlık sorunlarına (ilk görüşmede kısmen başarılı/hızlı okumaya çalışma) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan yedi öğrenciden K.4.1 başarısız olmasını yeterince çalışmamasına yani efora (ilk görüşmede başarısız/efor), K.4.4

yeteneğe (ilk görüşmede başarısız/metin), K.4.5 metne (ilk görüşmede başarısız/metin), K.4.6 yeteneğe (ilk görüşmede başarısız/yetenek), K.4.7 yeteneğe (ilk görüşmede başarısız/yeteneğe), K.4.9 metne (ilk görüşme başarısız/yetenek) ve K.4.11 yeteneğe (ilk görüşme başarısız/yetenek) atfetmiştir.

İkinci görüşmelerde elde edilen sonuçlara bakıldığında atıfların kaynak, kontrol edilebilirlik, durağanlık bakımından önemli bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Son okuma çalışmasında başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin başarılarını efora atfettikleri; geriye kalan öğrencilerin tamamına yakınının başarı veya başarısızlıklarını kontrol edemedikleri değişkenlere atfettikleri görülmektedir. Bu durumda grubun önemli bir kısmının öz düzenlemeye dayalı okumanın gelişimini zayıflatan kaynaklara atıfta bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmede, son okuma çalışmasında kendisini başarılı bulan iki öğrenciden K.4.3 başarısını okuma çalışmalarında her zaman başarılı olduğunu dile getirmek suretiyle yeteneğine atfetmiştir. Bu öğrenci önceki görüşmelerde çok çalışması sebebiyle başarılı olduğunu dile getirmiş, ancak son görüşmede algılarındaki değişiklikten hareketle başarısını yetenekli olmasına bağlamıştır. K.4.10 ise kendisini başarılı olarak değerlendirdiği ilk görüşmede olduğu gibi son görüşmede de başarısını çalışmasına (efora) atfetmiştir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kısmen başarılı olduğunu düşünen dört öğrenciden K.4.2 tam olarak başarılı olamamasını hızlı okumaya çalışmasına; K.4.4, K.4.8 ve K.4.12 metne (uzunluğuna veya zorluğuna) atfetmiştir. Bu öğrencilerin bir önceki atıflarına bakıldığında, K.4.2'nin yine kontrol edebildiği ve değişken olan bir kaynağa atıfta bulunduğu; diğer öğrencilerin ise son görüşmede olduğu gibi durağan ve kontrol edemedikleri kaynaklara atıfta bulunduğu görülmektedir.

Görüşme öncesindeki okuma çalışmasında kendisini başarısız bulan altı öğrenciden K.4.6, K.4.9 ve K.4.11'in başarısızlıklarını yeteneklerine, K.4.1'in okumayı sevmemesine, K.4.5'in dikkatini toplayamamasına ve K.4.7'nin metne atfettiği belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen sonuçlar hemen hemen önceki görüşmeler ile aynıdır. Başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin çoğu bunu kontrol edilebilir değişkenlere atfederken, "kısmen başarılı" ve "başarısız" öğrencilerin önemli bir kısmı da başarılı olamamalarını kontrol edemeyecekleri sebeplere bağlamıştır. Sonuç

olarak öğrencilerin önemli bir kısmının atıflarının öz düzenleme kapasitelerini zayıflatacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü motivasyon yapısı öz yeterlilik algılarıdır. Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri Tablo 4.50'de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
K.4.1	D	D	D
K.4.2	O	Y	Y
K.4.3	Y	Y	Y
K.4.4	D	D	D
K.4.5	D	D	D
K.4.6	D	D	D
K.4.7	D	D	D
K.4.8	D	D	O
K.4.9	D	D	D
K.4.10	Y	Y	Y
K.4.11	D	D	D
K.4.12	Y	Y	Y

D=Düşük Öz Yeterlilik, O= Orta Düzeyde Öz Yeterlilik, Y=Yüksek Öz Yeterlilik

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk görüşmede öğrencilerin üçünün öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek, birinin orta seviyede, sekizinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan ilk görüşmelerde K.4.3, K.4.10 ve K.4.12 bir sonraki hafta benzer bir çalışma yapılacak olursa başarılı olabileceklerine inandıklarını net bir şekilde ifade etmiştir. Aşağıda K.4.3 ile yapılan görüşme örnek olarak sunulmuştur:

"Araştırmacı: Peki K.4.3, bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.4.13: Evet öğretmenim başarılı olurum."

Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden K.4.2 ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır:

"Araştırmacı: Bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.4.2: Aynı metin mi öğretmenim.

Araştırmacı: Aynı metin değil, ama buna çok benzeyen bir metin. Yani hemen hemen aynı uzunlukta, aynı zorluk düzeyinde bir metin düşün.

K.4.2: Bilmiyorum öğretmenim yapa da bilirim, yapamaya da."

Görüşülen öğrencilerden sekizi (K.4.1, K.4.4, K.4.5, K.4.6, K.4.7, K.4.8, K.4.9 ve K.4.11) benzer bir çalışma yapılması hâlinde başarılı olamayacaklarına inandıklarını net bir şekilde ifade etmiştir. Aşağıda K.4.1 ile yapılan görüşme örnek olarak verilmiştir.

"Araştırmacı: Peki K.4.1, bir sonraki çalışmada benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekse, başarılı olacağını düşünüyor musun?

K.4.3: Hayır öğretmenim."

Birinci dönemin son haftalarında yapılan ikinci görüşmelerde on bir öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinde değişme olmadığı belirlenmiştir. Tablo 4.50'de görüldüğü üzere sadece K.4.2'nin öz yeterlilik algısında, son çalışmasındaki başarısına paralel olarak bir değişim gözlenmiştir. Öğrenci ilk görüşmelerde orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanırken ikinci görüşmede yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Diğer öğrencilerden K.4.8 ve K.4.10'un da başarı durumlarında değişiklik olmasına rağmen bu durum öz yeterlilik algılarına yansımamıştır. Bunda atıflarının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ikinci görüşmelerde dört öğrenci (K.4.2, K.4.3, K.4.10 ve K.4.12) bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları hâlinde başarılı olabileceklerine inandıklarını net bir şekilde ifade etmiş ve yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir. Geriye kalan sekiz öğrenci ise bir sonraki çalışmada benzer bir görevle karşılaşmaları durumunda başarılı olamayacaklarını net bir şekilde ifade ederek düşük öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermişlerdir. Görüşülen öğrencilerden hiçbiri orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmamıştır.

Eğitim öğretim yılının son haftalarında yapılan üçüncü görüşmelerde yine on bir öğrencinin öz yeterlilik algı düzeyinin ikinci görüşmelerdekiyle aynı olduğu belirlenmiştir. İkinci görüşmede K.4.2'nin öz yeterlilik algı düzeyinde değişme görülürken, üçüncü görüşmede K.4.8'in öz yeterlilik algı düzeyinde bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Aslında, yukarıda da belirtildiği üzere, K.4.8'in başarı durumunda ikinci görüşmede bir değişim olmuş, ancak bu değişimin öz yeterlilik algılarını etkilemediği görülmüştü. Son görüşmeye gelindiğinde başarı durumundaki ilerlemenin istikrarlı bir şekilde devam etmesi, öz yeterlilik algısı üzerindeki beklenen etkinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Genel olarak son görüşmede elde edilen sonuçlara bakıldığında dört öğrencinin (K.4.2, K.4.3, K.4.10 ve K.4.12) öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek, bir öğrencinin orta seviyede (K.4.8) ve geriye kalan yedi öğrencinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bir yıl boyunca toplanan veriler dikkate alındığında öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinde yıl boyunca önemli bir değişimin gözlenmediği belirlenmiştir. Bunda hem başarı durumlarındaki durağanlığın hem de öğretmen tarafından verilen geri bildirimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Dersin öğretmeni öğrencilerin özellikle de başarısız öğrencilerin benlik algılarına zarar verebilecek geri bildirimler vermemekle beraber olumlu yönde değişim sağlayacak geri bildirimler de vermemiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının düşük öz yeterlilik algısına sahip olması -ki bu öğrenciler yıl boyunca yapılan görüşmelerde, bitirdikleri çalışmalara benzer çalışmalarda başarılı olamayacaklarına inandıklarını net bir şekilde ifade eden öğrencilerdir- onların ilerleyen dönemdeki çalışmalarda öz düzenleme kapasitelerinin de düşük olacağını göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen son motivasyon yapısı ilgilerdir. Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi düzeyi analiz sonuçları Tablo 4.51'de sunulmuştur:

Tablo. 4.51. Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma İlgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenci	1. Görüşme					2. Görüşme					3. Görüşme				
	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi	İlgi Yok	Tetiklenmiş Durumsal İlgi	Sürdürülen Durumsal İlgi	Gelişmekte Olan Kişisel İlgi	İyi Gelişmiş Kişisel İlgi
K.4.1	x					x					x				
K.4.2	x					x					x				
K.4.3				x					x					x	
K.4.4	x					x					x				
K.4.5	x					x					x				
K.4.6	x					x					x				
K.4.7	x					x					x				
K.4.8	x					x					x				
K.4.9	x					x					x				
K.4.10	x						x				x				
K.4.11	x					x					x				
K.4.12	x					x					x				

Yapılan ilk görüşmelerde dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden K.4.3'ün okumaya yönelik gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.4.3: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.4.3: Son Yaprak.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.4.3: Kendim seçtim öğretmenim.

Araştırmacı: Neden o kitabı seçtin?

K.4.3: İçinde kısa ama çok hikâye olduğu için seçtim.

Araştırmacı: Anladım. Uzun romanları veya başka türden kitapları okumuyor musun?

K.4.3: Öğretmenim daha çok kısa hikâyeleri seviyorum. Uzun olunca hemen bitiremiyorum, sonra sıkılıyorum.

Araştırmacı: Peki düzenli kitap okuyor musun?

K.4.3: Evet öğretmenim, tatillerde bile okuyorum.

Araştırmacı: Aferin sana."

...

Diğer öğrencilerle yapılan görüşmelerde okumaya karşı herhangi bir seviyede ilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Diğer gruplarda olduğu gibi bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğu da okul dışında kitap okumadığını, bazıları elinde bir kitap olduğunu ancak sıkıldıkları için okumadıklarını, bazıları da okumayı sevmediklerini bundan dolayı okumadıklarını belirtmiştir. Aşağıda okumaya yönelik ilgisi olmadığı belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmelere örnekler sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.4.1: Yok öğretmenim, yani var ama okumadım daha.

Araştırmacı: Kitabın var, ama henüz okumadın. Doğru mu anlamışım?

K.4.1: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Ama okuyacaksın değil mi?

K.4.1: Okumak istiyorum ama sıkılıyorum.

Araştırmacı: Neden okumayı sevmiyor musun yoksa?

K.4.1: Sıkılıyorum öğretmenim.

...

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.4.8: Öğretmenim ...(kitaplıktan sorumlu öğrenci) verdi ama ben okumadım.

Araştırmacı: Kitabın adı ne?

K.4.8: Bilmiyorum öğretmenim bakmadım.

Araştırmacı: Neden okumuyorsun?

K.4.8: Okumayı sevmiyorum öğretmenim."

Birinci yarıyıl sonunda yapılan ikinci görüşmelerde de hemen hemen ilk görüşmelerdekine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlk görüşmelerden farklı olarak bir öğrencinin (K.4.10) tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme aşağıda sunulmuştur:

"Araştırmacı: Bu günlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı?

K.4.10: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi kitap?

K.4.10: Harry Potter.

Araştırmacı: Kendin mi seçtin kitabı, yoksa biri mi tavsiye etti?

K.4.10: Öğretmenim geçen internette filmini izledik teyzemin kızıyla. Onda varmış kitabı ondan aldım.

Araştırmacı: Başladın mı okumaya?

K.4.10: Daha yeni başladım öğretmenim.

Araştırmacı: Peki, nasıl beğendin mi kitabı?

K.4.10: Öğretmenim beğendim ama biraz kalın.

Araştırmacı: Olsun, öyle çok fazla kalın da sayılmaz bence. Hem eğer beğenirsen, o kitabın devamı da var. Onları da okursun."

Gruptaki diğer öğrencilerden K.4.3'ün ilk görüşmede olduğu gibi gelişmekte olan durumsal ilgiye sahip olduğu, diğer on öğrencinin ise okumaya herhangi bir düzeyde ilgi duymadığı tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan üçüncü görüşmelerde ilk iki görüşmede olduğu gibi K.4.3'ün sadece hikâye kitaplarını okumaya devam ettiği, diğer türlere yönelik ilgisinde bir gelişme olmadığı, dolayısıyla öğrencinin gelişmekte olan kişisel ilgilerini koruduğu belirlenmiştir. Ayrıca ikinci görüşmede tetiklenmiş durumsal ilgiye sahip olduğu belirlenen K.4.10'un bu ilgisini koruyamadığı, son görüşmede okumaya yönelik ilgi duymadığına yönelik ifadeler kullandığı görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, eskiden gelen ilgi ve alışkanlıkların olduğu gibi korunduğu görülmüştür. Özellikle okumaya yönelik, gelişmekte olan kişisel ilgisi bulunan öğrencinin bu ilgi düzeyini koruduğu, bir öğrencinin bir dönem durumsal ilgilerinin tetiklendiği, on öğrencinin ise okumaya ilgi duymadığı ve bu durumlarının sürekli aynı kaldığı belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, ulaşılabilir durumda farklı özelliklere sahip, farklı ilgilere hitap eden kitapların olmamasının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü sınıf kitaplığının öğrencilerin ilgilerini geliştirmeye yönelik kitaplarla zenginleştirilmediği görülmüştür. Ayrıca ikinci kontrol grubuyla ilgili bulguların değerlendirilmesi sırasında ifade edildiği gibi okul kütüphanesinde çoğu güncelliğini yitirmiş ansiklopediler, eskimiş ve yıpranmış kitaplar dışında öğrencilerin ilgilerine hitap edecek güncel ve nitelikli kitaplar bulunmamaktadır. Ayrıca yine daha önce belirtildiği üzere okul kütüphanesi kullanıma açık değildir. Bunlara ek olarak öğretmenin de öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini geliştirmeye dönük özel bir gayreti gözlenmemiştir.

4.7.2. Dördüncü Kontrol Grubunda Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarına yönelik veriler, diğer kontrol gruplarıyla eş zamanlı olarak birinci dönemin başında, birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda toplanmıştır.

Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadığına yönelik bulgular Tablo 4.52'de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Dördüncü Kontrol Grubu Bağımsız Bilişsel Strateji Kullanımı

	Birinci Ölçüm		**İkinci Ölçüm**		**Üçüncü Ölçüm**	
	Kullandı	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**	**Kullandı**	**Kullanmadı**
K.4.1		x		x		x
K.4.2		x		x		x
K.4.3		x		x		x
K.4.4		x		x		x
K.4.5		x		x		x
K.4.6		x		x		x
K.4.7		x		x		x
K.4.8		x		x		x
K.4.9		x		x		x
K.4.10		x		x		x
K.4.11		x		x		x
K.4.12		x		x		x

Birinci dönemin başında yapılan gözlemler sırasında dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadıkları görülmüştür. Daha sonra motivasyon yapılarıyla ilgili durumu belirlemek üzere yapılan görüşmeler sırasında da hiçbir öğrenci metin üzerinde çalışırken strateji kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir.

Birinci dönemin sonunda yapılan ikinci gözlemler sırasında da öğrencilerin metni anlamaya yönelik herhangi bir strateji kullanmadığı görülmüştür. Gözlem sonrasındaki görüşmelerde de kendini başarılı bulan öğrenciler de dâhil olmak üzere hiçbir öğrenci metin üzerinde çalışırken herhangi bir stratejiyi kullandıklarına yönelik bilgi vermemiştir.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde de önceki iki gözlem ve görüşmede olduğu gibi dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin okuma sırasında strateji kullanmadıkları belirlenmiştir.

Yıl boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan bilişsel strateji kullanımı konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.53. Dördüncü kontrol Grubu Bağımsız Üst Bilişsel Strateji Kullanımı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.4.1	K.4.2	K.4.3	K.4.4	K.4.5	K.4.6
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.53'ün devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.4.7	K.4.8	K.4.9	K.4.10	K.4.11	K.4.12
Birinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Üst Bilişsel İzleme	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Hedef Belirleme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Strateji Seçme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Üst Bilişsel Kontrol (Değerlendirme)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Üst bilişsel strateji kullanımıyla ilgili veriler diğer motivasyon ve strateji kullanımıyla ilgili verilerle eş zamanlı olarak eğitim öğretim yılının başında, birinci yarıyılın sonunda ve eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları görülmüştür. Geriye dönük okuma sürecini anlatırken de anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da benzer şekilde üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını gösteren bilgi vermemeleri neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üst bilişsel kontrol stratejileri ise diğer kontrol gruplarında da olduğu gibi hiç kullanılmamıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin okumaya başlamadan önce herhangi bir özel hedef belirlemedikleri tespit edilmiştir. Grubu oluşturan öğrenciler okuma sırasında bilişsel strateji kullanmadıkları için metne veya metnin okunma amacına uygun bir strateji seçimi yapmaları da söz konusu olmamıştır. Son olarak görüşmeler sırasında öğrencilerin okuma sürecini ve sonuçlarını değerlendirdiğine yönelik bir bilgi vermedikleri görülmüştür.

Birinci yarıyılın sonunda yapılan gözlemler sırasında da öğrencilerin metin üzerinde, metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir işaretleme yapmadıkları görülmüş, geriye dönük okuma sürecini anlatırken anlayıp anlamadıklarını izlediklerine yönelik bir bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. Son olarak motivasyon yapılarıyla ilgili görüşmeler sırasında da, üst bilişsel izleme stratejisini kullandıklarını gösteren bir bulguya ulaşılamaması neticesinde öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci görüşmelerde üst bilişsel kontrol stratejilerinin yani hedef belirleme, strateji seçimi ve değerlendirmenin yine kontrol grubu öğrencilerince kullanılmadığı belirlenmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, ilk iki görüşme ve gözlemde olduğu gibi, öğrencilerin anlamanın izlenmesi stratejisini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, incelenen üst bilişsel kontrol stratejilerinin de öğrenciler tarafından hiç kullanılmadığı belirlenmiştir.

Sene boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında üst bilişsel stratejilere hiç başvurmadıkları, bu

sebeple de öz düzenlemeye dayalı okumanın önemli gerekliliklerinden birini karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen bir diğer strateji grubu olan öz düzenleme stratejilerinin dördüncü kontrol grubundaki öğrenciler tarafından kullanılma durumları ile ilgili sonuçlar Tablo 4.54'te sunulmuştur:

Tablo 4.54. Dördüncü kontrol Grubu Bağımsız Öz Düzenleme Stratejilerinin Kullanımı

			Öğrenci					
Ölçüm	**Strateji**	**Durum**	**K.4.1**	**K.4.2**	**K.4.3**	**K.4.4**	**K.4.5**	**K.4.6**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.54'ün devamı

Ölçüm	Strateji	Durum	Öğrenci					
			K.4.7	**K.4.8**	**K.4.9**	**K.4.10**	**K.4.11**	**K.4.12**
Birinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
İkinci Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
Üçüncü Ölçüm	Adapte Edilebilir Yardım Talebi	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Görev)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Strateji)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x
	Ayarlama (Çevre)	Kullandı						
		Kullanmadı	x	x	x	x	x	x

Eğitim öğretim yılı başında yapılan gözlem ve görüşmelerde dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden ikisinin yine etkinlikler konusunda öğretmenden yardım talep ettikleri ve yine etkinliklerin metni anlamayla ilgili olmadığı belirlenmiştir. Bunlar dışında öğrencilerin bir yardım talebi olmamıştır.

Eğitim öğretim yılının başında yapılan ilk gözlemlerde dördüncü kontrol grubundaki öğrencilere metin üzerinde düzenleme yapma hakkı verilmediği ve öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmadıkları için görev üzerinde veya stratejilerde değişen koşullara uygun düzenlemeler yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri görülmüştür. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecini anlatan öğrenciler de çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemiştir. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin olması ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde de hiçbir öğrencinin çevresel koşulları düzenlemeye ilişkin bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Birinci yarıyıl sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin okuma sırasında ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından bir yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir. İlk görüşme ve gözlemlerde olduğu gibi öğrencilere metin üzerinde düzenleme yapma hakkı verilmemesi ve herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmamaları sebebiyle görev üzerinde ve stratejilerde düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Öğrenciler metinler üzerinde çalışırken yapılan gözlemlerde çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Gözlem sonrasında geriye dönük okuma sürecinin anlatımında da çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemişlerdir. Son olarak özellikle çevresel koşulların etkisi ile okumada problem yaşayan öğrencilerin olması ihtimali dikkate alınarak motivasyon yapıları ile ilgili görüşmeler incelenmiş ve bu görüşmelerde de çevresel koşullarda düzenleme yapan bir öğrenci çıkmamıştır.

Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerde, beklendiği gibi, öğrencilerin okuma sırasında öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulunmadığı belirlenmiştir. Diğer iki görüşmede olduğu gibi öğrencilere çalıştıkları metin üzerinde düzenleme yapma imkânı sunulmadığından öz düzenleme stratejilerinden biri olan görev üzerinde düzenleme yapma stratejisinin kullanılmadığı görülmüştür. Aynı şekilde okuma sırasında öğrenciler herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejiler üzerinde değişen koşullardan hareketle bir düzenleme yapmaları söz konusu olmamıştır.

Son olarak önceki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin çevresel koşulları düzenlemeye yönelik bir davranış sergilemedikleri gözlenmiştir. Geriye dönük okuma sürecinin anlatımında da motivasyon yapılarına yönelik görüşmelerde de hiçbir öğrenci çevresel koşullarda düzenleme yaptıklarına yönelik bir bilgi vermemiştir.

Yıl boyunca toplanan verilerden hareketle dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.3. Dördüncü Kontrol Grubu Verilerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Öz düzenlemeye dayalı okumanın hayati unsurlarından birisi motivasyondur. Öğrencilerin daha fazla çalışmak, zor görevlerin üstesinden gelmek, karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmemek ve hedeflenen başarıya ulaşıncaya kadar ısrar etmek için mutlak suretle kendilerini motive etmeleri gerekmektedir. Sene boyunca yapılan görüşme ve gözlemlerde

dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerden sadece birinin öğrenme hedef yönelimli olduğu; görüşmeden görüşmeye sayıları değişmekle birlikte grubun yarısından fazlasının performans kaçınma, geriye kalanının da performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu belirlenmiştir. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin başarma isteği çevrelerinde kendilerini gösterebilecekleri birinin olmasına bağlı olduğundan kendilerini her zaman motive etmez, ancak uygun koşullarda yüksek performans sergilemek için motive olurlar. Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler ise daha önce de belirtildiği üzere çalışmaya başlamadan önce başarısızlığı kabullenmiş ve bu durumdan en az zararla kurtulmayı hedefleyen öğrencilerdir. Buradan hareketle gruptaki öğrencilerin tamamına yakınının her durumda başarılı olma isteğiyle çalışmayacakları ve kendilerini motive etmeyecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruptaki çalışmalarda başarılı olduğunu düşünen öğrenciler, başarılarını ilk iki görüşmede efora atfederken son görüşmede biri yeteneğine atfetmiştir. Genel olarak üç görüşmenin ikisinde efora atıfta bulunulması başarılı öğrenciler açısından olumlu bir durumdur. Zira bunlar başarının çalışarak elde edildiğini düşünen öğrencilerdir. Ancak başarısız öğrenciler başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri faktörlere atfetmiştir. Gruptaki yedi öğrenci hiçbir görüşmede kontrol edebileceği bir değişkene atıfta bulunmamıştır. Buradan hareketle grubun çoğunluğunun, başarı veya başarısızlığı kontrol edebilecekleri değişkenlere atfeden öğrenciler gibi daha zor görevlerde daha çok çalışarak ya da etkili bir strateji kullanarak başarılı olacaklarını düşünmeleri ve daha çok çalışmak için kendilerince bir sebep bulmaları, yani kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

Öz yeterlilik algıları incelenen diğer motivasyon yapısıdır. Grubu oluşturan öğrencilerin üçte biri yapılan üç görüşmenin en az ikisinde geride bıraktıklarına benzer metinler üzerinde çalışmaları gerektiğinde başarılı olabileceklerine inandıklarını net bir şekilde ifade etmiştir. Geriye kalan üçte ikisi ise hemen hemen her üç görüşmede de başarılı olabileceklerine inanmadıklarını dile getirmiş ve düşük öz yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle grubu oluşturan öğrencilerin üçte ikisinin başarılı olamayacaklarına inandıkları bir işte ısrarcı olmaları, yani kendilerini motive etmeleri beklenemez.

Son olarak grubu oluşturan öğrencilerin tamamına yakının okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Sadece bir öğrenci her üç görüşmede de gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin

tamamına yakınının ilgi duymadıkları okuma etkinliğini yapmak ve başarılı olmak için kendilerini motive etmeleri mümkün görünmemektedir.

Öz düzenlemeye dayalı okuma içinde önemli bir yeri olan bilişsel kaynakların etkili kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbiri yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler sırasında bilişsel stratejileri kullanmamıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde kullandığını söylemek mümkün değildir.

Öz düzenlemeye dayalı okumanın bir diğer hayati gerekliliği üst bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Bir başka ifade ile öz düzenlemeye dayalı okuma becerisi gelişmiş bireyler ulaşılacak hedefi belirler, okuma sürecini sürekli izler, olası problemleri tespit eder ve sonunda da değerlendirmesini yapar. Dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin üst bilişsel olarak okuma sürecini izledikleri ve kontrol ettiklerini söylemek mümkün değildir.

Öz düzenleme stratejilerinin kullanılması ile ilgili durum değerlendirildiğinde yine öğrencilerin gelişen şartlara göre okuma sürecini düzenlemeye yönelik herhangi bir strateji kullanmadıkları söylenebilir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Genel grup değerlendirmelerinin yanı sıra aşağıda bir başarılı bir de başarısız olduğunu belirten öğrencilerin bireysel durumları örnek olarak sunulmuştur.

K.4.3 (Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenci): K.4.3 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarılı olarak değerlendirmiş ve öğrenme hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. İlk iki çalışmada başarısını harcadığı efora, son çalışmasında ise yeteneğine atfetmiştir. K.4.3'ün her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her üç görüşmede de okumayı sevdiğini ve okul dışında da hikâye okuduğunu dile getirmiştir. Yani gelişmekte olan kişisel ilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle K.4.3'ün genel motivasyon durumunun yüksek olduğu, gerektiğinde kendini motive edebileceği söylenebilir.

Motivasyon düzeyi yüksek olan K.4.3'ün üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için özel bir bilişsel strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Motivasyon yapılarına yönelik görüşmeler sırasında başarılı olmak için özel bir şey yapıp yapmadığı özellikle tekrar sorulmuş, o da bütün görüşmelerde özel bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Buradan

hareketle K.4.3'ün bilişsel kaynakların etkili kullanımı bakımından öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayamadığı söylenebilir.

Okuma sırasında üst bilişsel stratejileri kullanma durumu açısından bakıldığında, K.4.3'ün üst bilişsel izleme stratejisini kullandığına yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır. Öğrenci çalışmalar sırasında metin üzerinde anlamaya yönelik bir işaretleme yapmamış, görüşmeler sırasında da anlayıp anlamadığını izlediğini gösteren bir ifadesi olmamıştır. Diğer üst bilişsel kontrol stratejilerini ise hiç kullanmamıştır. Bu sebeple üst bilişsel stratejilerin kullanımı açısından K.4.3'ün yetersiz olduğu görülmektedir.

Öz düzenleme stratejilerinin ise K.4.3 tarafından hiç kullanılmadığı görülmüştür. K.4.3 okuma çalışmaları sırasında arkadaşlarından veya öğretmeninden yardım talebinde bulunmamış, herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapma ihtimali olmamıştır. Ayrıca çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca K.4.3 ile yapılan görüşmeler ve o çalışırken yapılan gözlemler neticesinde motivasyonel açıdan öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılasa bile bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak süreci izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K.4.11 (Başarı Düzeyi Düşük Öğrenci): K.4.11 yapılan her üç görüşmede de kendisini başarısız olarak değerlendirmiştir. Yapılan her üç görüşmede de performans kaçınma hedef yönelimli olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır. Üç görüşmede de başarısız olmasını yeteneğine atfetmiştir. K.4.11'in her üç görüşmede de öz yeterlilik algı düzeyinin düşük olduğu, okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle K.4.11'in motivasyonun düşük olduğu ve gerektiğinde incelenen yapılardan hareketle kendini motive edemeyeceği söylenebilir.

Motivasyon durumu zayıf olan K.4.11'in her üç çalışmada da üzerinde çalıştığı metni daha iyi anlamak için herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı hem gözlemler hem de görüşmelerle belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle bilişsel strateji kullanımı bakımından K.4.11'in öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılayacak durumda olmadığı söylenebilir.

Gözlemler sırasında K.4.11 metni anlayıp anlamadığını izlediğine dair metin üzerinde bir işaretleme yapmamıştır. Geriye dönük olarak okuma sürecini anlatırken de motivasyon

yapılarıyla ilgili görüşmelerde de anlama sürecini izlediğine dair bir bilgi vermemiştir. Ayrıca okuma sırasında herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için strateji seçimi yapması söz konusu olmamıştır. Diğer üst bilişsel kontrol stratejileri olan hedef belirleme ve değerlendirmeyi kullandığına yönelik de herhangi bir bulgu elde edilememiştir. Sonuç olarak üst bilişsel stratejilerin kullanımı bakımından K.4.11'in yetersiz olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini karşılamadığı söylenebilir.

Yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında K.4.11 hiç yardım talebinde bulunmamış, herhangi bir bilişsel strateji kullanmadığı için stratejilerde düzenleme yapmamış, çevresel koşullarda veya görev üzerinde düzenleme yapması da söz konusu olmamıştır.

Sonuç olarak bütün bir yıl boyunca yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde K.4.6'nın motivasyonel açıdan kendini motive edebilecek seviyede olmadığı; bilişsel kaynaklarını etkili kullanma, üst bilişsel olarak okuma sürecini izleyip kontrol etme ve hedefi doğrultusunda öz düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin 8. Sınıf Seviyesinde Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Deneysel müdahalenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılacak kovaryans analizine geçilmeden önce toplanan verinin bu analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Aşağıda kovaryans analizinin varsayımları ve toplanan verinin bu varsayımları karşılama düzeyine yönelik kanıtlar sunulmuştur:

a) Kovaryans analizinin, yapılabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin puanların, her bir grupta normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001; Büyüköztürk, 2007). Puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Bu analizde "Her bir gruba ait öntest ve sontest puanları için ayrı ayrı H_0: Veriler %95 güven düzeyinde normal dağılımlıdır." hipotezi test edilmiş, sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.55. İkinci Deney ve Üçüncü ve Dördüncü Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

Grup	N	Testler	Test İstatistiği	p
İkinci Deney Grubu	12	Öntest	.875	.077
		Sontest	.960	.780
Üçüncü Kontrol Grubu	12	Öntest	.894	.133
		Sontest	.937	.465
Dördüncü Kontrol Grubu	12	Öntest	.895	.137
		Sontest	.872	.068

Tablo 4.55'te görüldüğü üzere her bir grubun öntest ve sontest puanları için hesaplanan p değerleri .05'ten büyüktür. Bu durumda bütün H_0 hipotezleri kabul edilmiş olmaktadır. Yani toplanan bütün bağımlı değişken ve kontrol edilen değişken puanları gruplarda normal dağılım göstermektedir. Buradan hareketle toplanan verilerin kovaryans analizinin varsayımlarından birini sağladığı söylenebilir.

b) Kovaryans analizi yapılabilmesi için grupların varyansları homojen olmalı, yani değişen varyans olmamalıdır (Tabachnick ve Fidel, 2001; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayım Levene İstatistiği ile test edilmiştir. Levene İstatistiği sonucuna göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarının varyansları homojendir ($F_{(2\text{-}33)}$=.804, p=.456). Buradan hareketle toplanan verilerin kovaryans analizinin bir diğer varsayımını da sağladığı söylenebilir.

c) Çalışmaya dâhil edilen birbirinden bağımsız olmalı, yani veriler birbirinden bağımsız olarak toplanmalıdır (Keskin, 2006). Eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki veriler birbirinden bağımsız olarak toplandığı için çalışma kapsamında toplanan veriler bu varsayımı karşılamaktadır.

d) Araştırma kapsamında incelenen bağımlı değişken ile kontrol edilen değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır (Keskin, 2006; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayımın yerine getirilip getirilmediğini belirlemek için analize tabi tutulan öntest ve sontest puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öntest ve sontest puanları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü (yani doğrusal) bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.46). Bu sonuçtan hareketle, bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir.

e) Gruplar için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri, yani regresyon katsayıları eşit olmalıdır (Keskin, 2006; Büyüköztürk, 2007). Bu varsayımın yerine getirilip

getirilmediğini incelemek için sontest puanları üzerinde kontrol altına alınan "öntest puanları ile grup" ortak etkisinin istatistiksel olarak manidar olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizde "öntest x grup" etkisinin istatistiksel olarak manidar olmadığı belirlenmiştir (F=2.128, P=.137). Bu sonuçtan hareketle gruplar için regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlanmış olduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen varsayımların sağlandığına yönelik kanıtlar toplandıktan sonra toplanan veriler ile kovarynas analizi yapılabileceği belirlenmiştir. Kovaryans analizinde öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar üzerinde öntestin olası etkisi hesaplanır ve çoklu karşılaştırma testinde kullanılacak düzeltilmiş sontest puanları üretilir. Tablo 56'da ikinci deney grubu ile üçüncü ve dördüncü kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde esas alınan düzeltilmiş sontest ortalama puanları ve standart hata değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.56. İkinci Deney ile Üçüncü ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

			Test Puan Ortalamaları		**Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları**	
Gruplar	**N**	**Test**	$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Birinci Deney Grubu	12	Öntest	7.41	.79		
		Sontest	11.58	1.44	11.64	.314
Birinci Kontrol Grubu	12	Öntest	7.55	.90		
		Sontest	8.58	1.83	8.45	.315
İkinci Kontrol Grubu	12	Öntest	7.41	.99		
		Sontest	8.33	1.15	8.39	.314

Tablo 4.56'da görüldüğü üzere gruplardaki öğrencilerin öntest - sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında bütün grupların sontest puanlarında yükselme olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bütün gruplarda verilen eğitimin belirli ölçüde faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Kovaryans analizinde esas alınan düzeltilmiş ortalamalar, yani gruplar arasındaki karşılaştırmada kullanılacak puanlar açısından bakıldığında ise birinci deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş puan ortalamasının ($\overline{X}=11.64$) hem birinci ($\overline{X}=8.45$) hem de ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ($\overline{X}=8.39$) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Görülen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.57'de sunulmuştur:

Tablo 4.57. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Model	115.202	3	38.401	32.510	.000
Öntest (Reg)	36.702	1	36.702	31.072	.000
Grup	*82.937*	*2*	*41.469*	*35.108*	*.000*
Hata	37.298	32	1.181		
Toplam	3402.000	36			

Yapılan kovaryans analizi sonucunda, öntest puanları kontrol edildikten sonra düzeltilmiş sontest puanları üzerinde gruplama ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-32)}$=35.108, p=.000). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Bu testte her bir grup diğer gruplarla ayrı ayrı karşılaştırılmaktadır. Sonuçlar Tablo 4.58'de sunulmuştur:

Tablo 4.58. Düzeltilmiş Sontest Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
İkinci Deney- Üçüncü Kontrol	3.195	.445	.000
İkinci Deney- Dördüncü Kontrol	3.250	.444	.000
Üçüncü Kontrol- Dördüncü Kontrol	.055	.445	1.000

Tablo 4.58'de görüldüğü üzere ikinci deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ile her iki kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (sırasıyla p=.000, p=.000). Kontrol grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p=1.000).

Buradan hareketle ikinci deney grubundaki öğrencilere deneysel müdahale kapsamında verilen eğitimin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka ifade ile öz düzenlemeye dayalı okuma becerileri gelişmiş olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin, yürürlükteki program doğrultusunda eğitim alan ve öz düzenlemeye dayalı okumanın gerekliliklerini sağlayamayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlarla alandaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur. Bu süreçte karşı karşıya kalınan iki durum yapılan işlemleri sınırlandırmıştır. Bunlardan ilki mevcut araştırmaya emsal teşkil edecek nitelikte bir başka araştırmanın ne ülkemizde ne de uluslararası literatürde bulunmayışı olmuştur. Daha önce öz düzenleme becerileri ve okuma üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında Duncko'nun (2006) dokuzuncu sınıfta okuyan ve okuma problemleri olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada zamanı planlama ve yönetme, hedef belirleme ve bu hedeflere uygun strateji kullanma gibi stratejilerin öğretimine odaklandığı, motivasyon yapılarına yönelik bir müdahalede bulunmadığı görülmektedir. Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma'nın (Schoolwide Enrichment Model-Reading) uygulandığı çalışmalarda (Housand ve Reis, 2008; Schreiber 2003) ise strateji öğretimi açısından benzerlik olmakla beraber yine motivasyon yapılarına yönelik müdahalelerin olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmaya içerik olarak -ilgilenilen motivasyonel yapı ve stratejiler açısından- en çok benzeyen çalışma Shen (2002) tarafından yürütülmüştür. Ancak bu çalışma da hem ikinci dil öğretimine odaklanılması hem de deneysel bir çalışma yerine nedensel-ilişkisel bir çalışmanın yürütülmesinin tercih edilmesi sebebiyle doğrudan mukayese edilebilecek sonuçları içermemektedir. Bundan dolayı yapılan karşılaştırmada deneysel müdahalenin bütünü ele alınamamış, bunun yerine, özellikle motivasyon yapıları başta olmak üzere müdahalede bulunulan her bir bileşenle ilgili sonuçlar ayrı ayrı sunulmuş ve o bileşenle ilgili önceki araştırma sonuçlarıyla -doğrudan mevcut çalışmaya benzemede de müdahaledeki benzerliklerde dikkate alınarak- karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma ve öneride bulunma çalışmalarını sınırlandıran bir diğer durum, araştırma kapsamında toplanan verilerin önemli bir kısmının nitel veri olması sebebiyle sonuçların

genellenebilirliğinin kısıtlanmasıdır. Dolayısıyla, gerek sonuçlar sunulurken gerekse önerilerde bu kısıtlayıcı durum göz önünde bulundurulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Bilişsel Stratejiler ve Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Öğretimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışma kapsamında ortaokul altıncı sınıf öğrencileri olan birinci deney grubuna ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri olan ikinci deney grubuna okuma sırasında kullanmaları beklenen bilişsel stratejiler ile üst bilişsel izleme stratejisi doğrudan öğretimi esas alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli kullanılarak öğretilmiştir. Alandaki pek çok araştırmacı, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin içerdiği doğrudan öğretim, öğretmenin model olması, sesli düşünmenin kullanılması, öğretmen nezaretinde uygulama yapılması ve son olarak bağımsız olarak stratejilerin kullanılması uygulamalarının strateji öğretimini etkili hâle getirdiğini ifade etmektedir (Bereiter ve Bird, 1985; Duffy, Roehler ve Hermann, 1988; Baker, 1994, 2002; Duffy, 2002; Pearson ve Dole, 1987; Pressley, 2000, s. 555; 2002, s. 306; Silven ve Vauras, 1992; Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 40; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Paris vd., 1991, s. 609-640; Rosenshine ve Meister, 1997; Loxterman, Beck, ve McKeown, 1994). Öğretim sonrası yapılan ölçümlerde öğrencilerin her birinin stratejiyi asgari düzeyde öğrendiği tespit edilmiştir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden oluşan birinci deney grubunda en düşük puan ortalaması soru sorma stratejisinin öğretimi sırasında elde edilmiştir (grup çalışması ortalaması 2.91; bireysel çalışma ortalaması 3.08). En yüksek ortalamaya ise metin yapılarının analizi (tahkiyeli metinler) stratejisinin öğretimi sırasında ulaşılmıştır (grup çalışması ortalaması 4.17; bireysel çalışma ortalaması 4.66). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden oluşan ikinci deney grubunda ise en düşük ortalama yine soru sorma stratejisinin öğretimi sırasında elde edilirken (grup çalışması ortalaması 3.17; bireysel çalışma ortalaması 3.17); en yüksek ortalamaya aynı şekilde metin yapılarının analizi (tahkiyeli metinler) stratejisinin öğretimi sırasında ulaşılmıştır (grup çalışması ortalaması 4.42; bireysel çalışma ortalaması 4.92). Elde edilen bulgular ışığında doğrudan öğretimi esas alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin okuma stratejilerinin öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yakın zamanda yapılan diğer araştırmalarda da doğrudan öğretimin strateji eğitiminde etkili bir yöntem olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Guthrie, Anderson, Alao ve Rhinehart, 1999; Van Keer, 2004; Van Keer ve Verhaeghe, 2005; Nelson ve Manset-

Williamson, 2006). Buradan hareketle elde edilen sonuçların ilgili literatürler örtüştüğünü söylemek mümkündür.

5.1.2. Motivasyon Yapılarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Deneysel işlem kapsamında müdahalede bulunulan ilk motivasyon yapısı hedef yönelimleridir. Birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde çoğunlukla performans kaçınma ve performans yaklaşma hedef yönelimli olduğu (sırasıyla N=11 ve N=10), yapılan müdahale sonrasında eğitim öğretim yılı sonunda öğrencilerin tamamına yakınının öğrenme hedef yönelimli olduğuna yönelik ifadeler kullandığı belirlenmiştir (sırasıyla N=10 ve N=9). Bu bulgulardan hareketle yapılan deneysel müdahalenin deney grubundaki öğrencilerin hedef yönelimlerini olumlu yönde etkileyerek öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alandaki çalışmalar incelendiğinde hedef yönelimlerini şekillendiren en önemli unsurun sınıftaki hedef yapıları -yani öğrencinin sınıf içinde öğretmenden başarı konusunda aldığı mesajlar- olduğu görülmektedir (Ames, 1992; Midgeley vd., 2000; Urdan, 2004). Bu bilgi, öğretmen davranışları ile şekillenen hedef yapılarının öğrencilerin hedef yönelimleri üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Anderman ve Anderman, 1999; Stipek, Givvin, Salmon, ve MacGyvers, 2001; Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Urdan ve Midgley, 2003). Daha sonra Linnenbrink (2005), yürüttüğü yarı deneysel çalışma sonucunda mevcut araştırmada kullanılan karmaşık görevlere benzer görevlerin öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerini desteklediğini ve bunun da başarı ve diğer motivasyon yapıları üzerinde olumlu etki gösterdiğini ifade etmiştir. Mevcut araştırmada yapılan müdahalenin ve elde edilen sonuçların, alandaki diğer araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kontrol gruplarında ise yapılan bütün görüşmelerde öğrencilerin çoğunun performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimli olduğu, mevcut programa göre verilen eğitim sonrasında öğrencilerin durumunda önemli bir değişim gözlenmediği tespit edilmiştir. Kontrol gruplarındaki öğretmen davranışlarının oluşturduğu hedef yapılarının öğrencileri performans yaklaşma veya performans kaçınma hedef yönelimli olmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kontrol gruplarındaki öğrencilerin yoğun olarak performans hedef yönelimli olması beklenen bir sonuç olup ilgili literatürle örtüşmektedir (Church, Elliot ve Gable, 2001; Ames, 1992; Midgeley vd., 2000; Urdan, 2004). Elde edilen bulgulardan hareketle kontrol gruplarındaki öğrencilerin hedef

yönelimlerinin performans ağırlıklı kaldığı, bunun da öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini zayıflatacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lemos, 1999; Pintrich, 2000b, s. 472-489).

Müdahalede bulunulan diğer motivasyon yapısı atıflardır. Deneysel işlem öncesinde yapılan görüşmelerde her iki deney grubundaki öğrencilerin de başarı ve başarısızlıklarını kontrol edemedikleri ve durağan sebeplere atfettiği belirlenmiştir (sırasıyla N=12 ve N=12). Özellikle başarısızlık durumunda yapılan atıfların benlik algılarına zarar verecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Deneysel işlem kapsamında başarı ve başarısızlık durumunda verilen geribildirimler yoluyla yapılan müdahale sonrasında yıl sonu itibari ile deney gruplarındaki öğrencilerin başarılarını efor ve bilişsel strateji kullanımı gibi gerektiğinde kontrol edebildikleri, değişken ve içsel kaynaklara atfeder hâle geldikleri belirlenmiştir (sırasıyla N=11 ve N=12). Elde edilen bulgulardan hareketle yapılan müdahalenin öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimine katkı sağlayacak şekilde öğrencilerin atıflarında olumlu değişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Atıflara müdahale etmede daha önceki çalışmalarda da geribildirimlerin kullanıldığı görülmektedir (Schunk, 1983, 1984b; Short ve Ryan, 1984, Wilson ve Linville, 1982, 1985, Perry ve Penner, 1990). Örneğin Schunk (1984b) dört farklı grupla çalışmış ve başarı durumunda birinci gruba sadece yeteneğe, ikinci gruba sadece efora, üçüncü gruba deneysel işlemin ilk yarısında yeteneğe ikinci yarısında efora, dördüncü gruba ise üçüncü gruba uygulananın tesri olacak şekilde önce efora sonra yeteneğe yönelik geri bildirim vermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere verilen geribildirimlerin hem atıflarını hem de öz yeterlilik algılarını etkilediğini belirlemiştir (Schunk, 1984b). Mevcut araştırmada da öğrencilere verilen geri bildirimlerin benzer şekilde etkili olduğu, kullanılan müdahalenin etkililiği açısından sonuçların örtüştüğünü görülmektedir.

Kontrol gruplarında yapılan ilk görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun başarı ve başarısızlıklarını kontrol edemeyecekleri, durağan ve içsel değişkenlere atfettikleri belirlenmiştir. Özellikle başarısızlık durumunda yapılan atıfların öğrencilerin benlik algılarını zayıflatacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir. İkinci ve üçüncü görüşmelerde de durumun değişmediği yani mevcut programa göre aldıkları eğitimin atıflarında olumlu bir değişim sağlamadığı ve yıl boyunca atıflarının öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini zayıflatacak şekilde kaldığı (Schunk, 2008) sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında ele alınan diğer motivasyon yapısı öz yeterlilik algılarıdır. Deney gruplarında deneysel işlem öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu düşük öz

yeterlilik algısına sahip olduğunu gösteren ifadeler kullanmıştır (sırasıyla N=7 ve N=8). Yapılan müdahale sonrasında öğrencilerin öz yeterlilik algılarında belirgin bir yükselme tespit edilmiş ve yıl sonu itibari ile her iki deney grubunda da öğrencilerin tamamına yakınının yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduklarını gösteren ifadeler kullandığı belirlenmiştir (sırasıyla N=11 ve N=10). Bulgulardan hareketle deneysel müdahalenin deney gruplarındaki öğrencilerin öz yeterlilik algılarını yükselttiği ve bunun da öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimini destekleyecek nitelikte olduğu (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 2000b; Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002, s. 200-201) sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin öz yeterlilik algılarını yükseltmek için başvurulan uygulamaların etkili olduğu alan uzmanları tarafından dile getirilmiştir (Jackson, 2002; Schunk, 1984a,b; Urdan ve Schoenfelder, 2006; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Özellikle öz yeterlilik algıları çok düşük olan öğrencilere verilen yeteneğe yönelik geri bildirimlerin önceki çalışmalarda da öz yeterlilik algılarını yükselttiği tespit edilmiştir (Schunk, 1984b). Ayrıca deneysel çalışmanın ikinci bölümünde öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini desteklemek için kullanılan karmaşık görevlerin öz yeterlilik algılarını yükselttiği de literatürde ifade edilmektedir (McCaslin ve Good, 1996; Perry, Phillips ve Dowler, 2004, Turner, 1995). Sonuç olarak gerek mevcut çalışmada yapılan uygulamaların gerekse deney gruplarında ulaşılan sonuçların alan uzmanlarının görüşleri ve araştırma sonuçları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Kontrol gruplarında yapılan ilk görüşmelerde öğrencilerin çoğunun öz yeterlilik algılarının deney gruplarında olduğu gibi düşük olduğu belirlenmiştir. Mevcut programa göre aldıkları eğitim süresince yapılan görüşmelerde durumlarının önemli bir değişim göstermediği tespit edilmiştir. Kontrol gruplarında dersin işlenişi sırasında zayıf öğrencilerin başarılarına vurgu yapılmaması, özellikle bu öğrencilerin başarıyla tamamlayabileceği çalışmaların gerçekleştirilmemesi, daha da önemlisi öğretmen tarafından verilen geribildirimlerin öğrencilerin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilemek bir yana zayıflatacak nitelikte olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Sonuç olarak kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz yeterlilik algılarının sürekli düşük kaldığı ve bunun da öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini zayıflatacak nitelikte (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma dâhilinde müdahalede bulunulan son motivasyon yapısı ilgilerdir. Deneysel işlem öncesinde yapılan ilk görüşmelerde her iki deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla N=11 ve N=10). Daha sonra öğrencilerin ilgilerini artırmaya yönelik müdahalede bulunulmuş ve yıl sonu itibariyle hemen hemen bütün öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinde gelişme sağlanmıştır (sırasıyla N=12 ve N=9). Ancak elde edilen bulgular ilgilerdeki gelişimin beklenen düzeye ulaşmadığını göstermektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin ilgilerini geliştirmek için mevcut ilgilerinin kullanılabileceğine pek çok kuramsal ve uygulamalı çalışmada değinildiği görülmektedir (Renninger ve Hidi, 2002, s. 175-187; Harackiewicz ve Hulleman, 2010). Özellikle Renninger ve Hidi'nin (2002, s 175-187) örnek olay çalışması bu konuda detaylı bilgiler sunmaktadır. Çalışmada öğrencinin var olan ilgileri yazmaya yönelik ilgilerini geliştirmek için kullanılmış ve başarı sağlanmıştır. Literatürde ilgilerin geliştirilmesinde önemli etkiye sahip olduğu ifade edilen bir diğer husus seçme şansıdır (Cordova ve Lepper, 1996; Schraw, Flowerday, ve Lehman, 2001; Parker ve Lepper, 1992; Flowerday, Schraw ve Stevens, 2004). Bu konuda da yapılan deneysel çalışmalar sonrasında özellikle öğrencilerin durumsal ilgilerinin geliştirildiği görülmektedir (Schraw, Flowerday ve Reisetter, 1998). Alandaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında mevcut çalışmada da durumsal ilgilerin geliştirildiği yani sonuçların önceki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak çalışma kapsamında asıl hedeflenen öğrencilerde kişisel ilgiler geliştirmek olduğundan elde edilen başarı beklentiyi karşılayamamıştır. Öğrencilerin ilgilerindeki bu zayıf gelişimde geçmişten gelen alışkanlıkları ile okul dışı okumalar konusunda aile ve sosyal çevrenin katkısının olmayışının etkisi olduğu düşünülmüştür. Ayrıca Renninger ve Hidi'nin (2002, s. 175-187) örnek olay çalışmasında olduğu gibi okul dışında da çeşitli aktiviteler düzenleyerek öğrencileri meşgul etme imkânının olmaması gelişimin beklenen düzeye ulaşmamasının sebeplerinden bir diğeri olabilir.

Genel olarak değerlendirilecek olursa her ne kadar istenen seviyede olmasa da deney gruplarındaki bütün öğrencilerde durumsal ilgilerin oluşturulmuş olması, dış değişkenlerin olumsuz etkileri de dikkate alındığında deneysel müdahalenin etkili olduğu ve öz düzenlemeye dayalı okumayı destekleyecek nispette gelişim sağlandığını göstermektedir.

Kontrol gruplarında da ilk görüşmeler sırasında okumaya yönelik herhangi bir düzeyde ilgiye sahip olmayan öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu ve yıl içinde program doğrultusunda aldıkları eğitimin ilgilerinde herhangi bir gelişim sağlamadığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilgi düzeylerinin öz düzenlemeye dayalı okuma gelişimini desteklemekten uzak olduğu (Hidi ve Ainley, 2008, s. 85-98) sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler ile Öz Düzenleme Stratejilerinin Bağımsız Olarak Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Deneysel işlem başlamadan önce yapılan ölçümlerde her iki deney grubunda da öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında bağımsız olarak herhangi bir bilişsel stratejiyi kullanmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla N=0 ve N=0). Araştırma kapsamında yapılan müdahalenin amacı deneysel çalışmanın ilk basamağında öğretimi yapılan stratejilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde bağımsız olarak kullanılmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için, hazırlanan karmaşık görevler deneysel müdahalenin ikinci basamağında deney gruplarında uygulanmıştır. Bu görevler hem öğrencilerin motivasyonel durumlarını geliştirmek hem de diğer stratejiler ile birlikte bilişsel stratejilerin bağımsız olarak (öğretmen, ebeveyn veya akran yönlendirmesi olmaksızın) kullanımını desteklemek üzere tasarlanmıştır. Karmaşık görevler uygulanmaya başladıktan sonra yapılan ölçümlerde öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel strateji kullanımlarının kademeli olarak arttığı ve eğitim öğretim yılı sonunda yapılan son ölçümlerde bütün öğrencilerin en az bir bilişsel stratejiyi bağımsız olarak kullandığı belirlenmiştir (sırasıyla N=12 ve N=12). Bu bulgulardan hareketle deney gruplarında yer alan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde bağımsız olarak bilişsel stratejileri okuma sırasında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında gözlemlenen dört kontrol grubunda ise bilişsel stratejilerin bağımsız olarak kullanımı yıl boyunca hiç gözlenmemiştir. Bu durumun öncelikli sebebi ülkemizde öğrencilere nitelikli bir strateji eğitimi verilmemesidir. Diğer taraftan bazı stratejiler doğrudan öğretimle bir strateji olarak öğretilmese de zaman zaman öğretmen yönlendirmesi ya da çalışma kitabındaki etkinlik gereği kullanılabilmektedir. Örneğin özetleme veya tahkiyeli metin yapısının belirlenmesi ve bilgilerin organize edilmesi bir strateji olarak öğretilmese de zaman zaman öğrenciler çalışma kitaplarındaki etkinlikler gereği bu tür görevleri yerine getirebilmektedir. Fakat hiçbir öğrencinin bu şekildeki çalışmaları kendiliklerinden yaptıkları da gözlemlenmemiştir. Bunun temelde iki sebebi olduğu düşünülmektedir. İlki, öğrencilere nitelikli bir strateji eğitimi verilmemesi, bir başka ifade ile programda strateji eğitimine yer verilmemesidir. Bu durumda öğrenciler bu

çalışmaların bir strateji olduğunu, bunların önemini, değerini, okuduklarını daha iyi anlamak ve öğrenmek için sürekli kullanabileceklerini bilmemektedirler. Dolayısıyla yaptıkları çalışmayı belirli bir derste ve o derste okunan metin üzerinde çalışırken yapılması gereken günlük bir görev olarak görmektedirler. İkinci sebep ise öğrencilerin sınıflarda meşgul oldukları görevlerin stratejilerin bağımsız olarak kullanılmasını sağlayacak nitelikte olmamasıdır.

Deneysel işlem başlamadan önce yapılan gözlem ve görüşmelerde hem birinci hem de ikinci deney gruplarındaki öğrencilerin çoğunun okuma çalışmaları sırasında bağımsız olarak herhangi bir üst bilişsel stratejiyi kullanmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla N=2 ve N=3). Strateji kullanımı tespit edilen öğrenciler de sadece üst bilişsel izleme stratejisini kullanmış, üst bilişsel kontrol stratejilerinin kullanımı hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Deneysel müdahalenin ikinci basamağında uygulanan karmaşık görevler diğer stratejiler ile birlikte üst bilişsel stratejilerin de bağımsız olarak (öğretmen, ebeveyn veya akran yönlendirmesi olmaksızın) kullanımını desteklemek üzere tasarlanmıştır. Karmaşık görevler uygulanmaya başladıktan sonra yapılan ölçümlerde öğrencilerin bağımsız olarak üst bilişsel strateji kullanımlarının kademeli olarak arttığı ve eğitim öğretim yılı sonunda yapılan son ölçümlerde sayıları stratejiden stratejiye değişmekle beraber öğrencilerin tamamına yakınının üst bilişsel stratejileri bağımsız olarak kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle deney gruplarında yer alan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde bağımsız olarak üst bilişsel stratejileri okuma sırasında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol gruplarında üst bilişsel stratejilerin kullanımına bakıldığında ise beklenen bir tablo ile karşılaşılmıştır. Üst bilişsel izleme stratejisini birinci kontrol grubunda üç, üçüncü ve dördüncü kontrol grubunda birer öğrencinin kullandığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler de sadece kelime düzeyinde anlama problemlerini tespit etmiştir. Üst bilişsel kontrol stratejileri ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, bilişsel stratejilerde olduğu gibi, öğrencilere üst bilişsel stratejilerle ilgili eğitim verilmemesinin en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Kontrol gruplarındaki derslerde öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı esas alarak dersleri işlediği görülmüştür. Dolayısıyla programda ve Kılavuz Kitabı'nda olmayan bir strateji öğretimine sınıflarda yer verilmemektedir. Yine sınıf içinde öğrencilerin meşgul oldukları görevler de üst bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirecek nitelikte değildir.

Deneysel işlem başlamadan önce yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin hiçbirinin okuma çalışmaları sırasında bağımsız olarak herhangi bir öz düzenleme stratejisini kullanmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla N=0 ve N=0). Öz düzenlemeye dayalı okuma ihtiyaç hâli ortaya çıktığında amaca ulaşabilmek için okuyucunun çevresini, kullandığı stratejiyi veya üzerinde çalıştığı görevi yeniden düzenlemesini ya da tek başına üstesinden gelemeyeceği bir sorunun çözüm yolunu öğrenmek için daha yetenekli birinden yardım talep etmesini gerektirmektedir. Bu stratejiler öğrencilere dolaylı öğretimle zaman içinde rol model olarak öğretilmiştir. Daha sonra deneysel müdahalenin ikinci basamağında uygulanan karmaşık görevlerse gerektiğinde bu stratejilerin kullanımını mümkün kılacak şekilde tasarlanmıştır. Karmaşık görevler uygulanmaya başladıktan sonra yapılan ölçümlerde öğrencilerin ihtiyaç duymaları hâlinde bağımsız olarak öz düzenleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle deney gruplarında yer alan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okumanın gerektirdiği şekilde bağımsız olarak öz düzenleme stratejilerini okuma sırasında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol gruplarında ise hem stratejilerin öğretiminin yapılmaması hem de bu stratejilerin kullanımına uygun görev ve şartların sağlanmaması sebebiyle öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmaları beklenmemiştir. Beklentilere uygun olarak çevresel koşulları düzenleme -ki bu strateji zaman zaman bütün öğrenciler tarafından kullanılabilmektedir- dışındaki stratejilerin kullanımı hiç gözlenmemiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerinin bağımsız kullanımları ile ilgili sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde deneysel müdahalenin başarılı olduğu görülmektedir. Alandaki benzer çalışmalara bakıldığında, ki Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma'nın uygulandığı çalışmalarda aynı şekilde karmaşık görevler kullanılmaktadır, hemen hemen aynı sonuçların elde edildiği görülmektedir (Housand ve Reis, 2008; Schreiber, 2003). Bu açıdan elde edilen sonuçların ilgili literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.4. Deneysel İşlemin Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Birinci deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş puan ortalamasının ($\overline{X}$ =11.15) hem birinci ($\overline{X}$ =7.46) hem de ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ($\overline{X}$ =8.29) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama testlerinden alınan puanlar üzerinde yapılan ANCOVA analizi sonucunda deneysel müdahalenin ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı tespit edilmiştir ($F_{(2-32)}$=21.364, p=.000). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden oluşan birinci deney ile birinci ve ikinci kontrol gruplarının düzeltilmiş okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığında, birinci deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının ($\overline{X}$=11.15) hem birinci ($\overline{X}$=7.46) hem de ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ($\overline{X}$=8.29) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde yapılan ANCOVA analizi sonucunda deneysel müdahalenin ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını da artırdığı tespit edilmiştir ($F_{(2-32)}$=35.108, p=.000). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden oluşan birinci deney ile birinci ve ikinci kontrol gruplarının düzeltilmiş okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığında, ikinci deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş puan ortalamasının ($\overline{X}$=11.64) hem üçüncü ($\overline{X}$=8.45) hem de dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ($\overline{X}$=8.39) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanda yapılan ilişkisel ve deneysel araştırmalar incelendiğinde müdahalede bulunulan motivasyon yapılarıyla -*hedef yönelimleri* (Bouffard, Boisvert, Verzeau ve Larouche, 1995; Elliott ve Dweck, 1988; Greene ve Miller, 1996), *atıflar* (Schunk, 1981, 1982; Soric, 2009), *öz yeterlilik algıları* (Baker ve Wigfield, 1999; Bandura ve Locke, 2003; Pajares, 1996; Flannagan, 2007; Jinks ve Lorsbach, 2003; Schunk, 1981; 1982) ve *ilgiler* (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Hidi, 1990; Schiefele, Krapp ve Winteler, 1992)- akademik başarı arasında ilişki olduğu gösteren pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunda sadece motivasyon yapılarından biri ve ya birkaçı ele alınmış, strateji kullanımı incelenmemiştir.

Diğer taraftan sadece strateji öğretimini esas alan Okul Çapında Güçlendirme Modeli - Okuma'nın uygulandığı çalışmalarda da okuduğunu anlama başarısında artış olduğu belirlenmiştir (Housand ve Reis, 2008; Schreiber, 2003). Yine bir başka çalışmada Duncko (2006) öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

Uluslararası literatürde hem strateji öğretimini hem de motivasyon yapılarını bir arada ele alıp başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Örneğin sadece bilişsel stratejiler ile atıflara yönelik müdahaleyi kapsayan çalışmasında Short ve Ryan

(1984) okuma düzeyi zayıf olan öğrencilerle çalışmıştır. Araştırmacılar zayıf öğrencilerden üç grup oluşturmuştur. Ayrıca başarılı öğrencilerden bir grup da karşılaştırma için kullanılmıştır. Zayıf öğrencilerden oluşan grupların birine sadece strateji eğitimi verilmiş, bir gruba sadece atıflara yönelik müdahalede bulunulmuş, bir gruba ise hem strateji eğitimi verilmiş hem de strateji kullanımına yönelik geribildirimler verilerek atıflarına müdahalede bulunulmuştur. Çalışma sonunda hem strateji eğitimi verilen hem de atıflara yönelik müdahalede bulunulan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında en yüksek gelişimi gösterdiği belirlenmiştir (Short ve Ryan, 1984). Bu araştırma tek başına strateji öğretimi yahut tek başına motivasyon yapılarına yönelik müdahaleden ziyade her iki alana yönelik müdahalenin gerekliliğini gösteren ilk çalışmalardan biri olarak mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Son dönemde Kavram Odaklı Okuma Eğitimi (Concept Oriented Reading Instruction/CORI) çalışmaları hem strateji eğitimini hem de motivasyonu bir arada ele alan bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda da hem strateji eğitimi hem de motivasyon yapılarındaki gelişimin öğrencilerin okuma başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Guthrie vd., 1996; Guthrie vd., 1998; Guthrie vd., 1999; Wigfield vd., 2008). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar da mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışma sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda alanda çalışan araştırmacılar ve eğitim öğretim faaliyetlerindeki uygulamalara yönelik öneriler aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ortaokul 6 ve 8. sınıfların katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde de benzer çalışmaların yapılması özellikle ülkemizde bu alanda hiç çalışma olmaması sebebiyle önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bundan dolayı farklı sınıf düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Mevcut araştırma sosyoekonomik ve kültürel çevre olarak köy ortaokulunda okumakta olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin sosyal çevreden önemli düzeyde etkilendiği düşünüldüğünde farklı sosyal çevrelerde de benzer araştırmaların yürütülmesi gerektiği açıktır.

3. Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmek için farklı yaklaşımlar denenebilir. Hem motivasyon yapılarını hem bilişsel, üst bilişsel ve öz düzenleme stratejilerini bir arada değerlendiren yeni yaklaşımların denemesinin elzem olduğu düşünülmektedir.

4. Bu çalışmada gerek motivasyon yapıları gerekse stratejiler konusunda sınırlandırılmaya gidilmiştir. Bu çalışmaya dâhil edilemeyen motivasyon yapıları ve stratejilerin de uygulamalara dâhil edildiği çalışmalar yapılmalıdır.

5. Öz düzenlemeye dayalı okumanın ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçeklerin olmaması sebebiyle özellikle nicel veriler sınırlı kalmıştır. Bundan dolayı nitel verileri -ki bu veriler öz düzenlemeye dayalı okumanın doğası gereği her zaman birinci önceliğe sahip olmak zorundadır- destekleyecek nicel verileri toplamak üzere geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmesi gerekmektedir. İlerleyen dönemde araştırmacılar bu alanda çalışmalar yapmalıdır.

6. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve okumanın ölçülmesi konusu hâlâ gelişmekte olan bir alandır. Dolayısıyla özellikle teknolojik imkânların kullanıldığı yeni ölçme teknikleri üzerinde çalışılması gerekmektedir.

7. Mevcut çalışma bir eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Oysa bu tür çok boyutlu modellerin uzun yıllar sınanması, verimliliğinin test edilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı uzun süreli çalışmaların planlanıp uygulanmasının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

8. Bu çalışmada özellikle ilgilerin geliştirilmesi çalışmalarında aile ve sosyal çevrenin etkisi belirgin bir şekilde hissedilmiştir. Ülkemiz koşulları da dikkate alındığında ilerleyen dönemlerde aile eğitimini de kapsayan veya sosyal çevreyi de kontrol altına alabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

9. Bu araştırmanın önemli sınırlılıklarından bir tanesi okuduğuna anlama düzeyinin tespitinde standartlaştırılmış testlerin kullanılamaması olmuştur. Ülkemizde standartlaştırılmış okuma testlerinin önemli bir ihtiyaç olduğu ve bu tür testlerin hazırlanması gerektiği görülmüştür. İlerleyen dönemde bu tür testler geliştirilebilir ve yapılan bilimsel çalışmaların etkisi daha güvenilir bir şekilde alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırılabilir.

10. Çalışmanın başlangıç döneminde çalışmaya yönelik farkındalık eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin özellikle motivasyonel yapılar konusunda bireysel farkındalıklarının zayıf olduğu ve sağlıklı değerlendirmeler yapamadıkları görülmüştür. İlerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalarda öğrencilerin kendileri ve kendi motivasyon düzeylerine yönelik

farkındalık eğitimlerinin daha detaylı ve uzun süreli yapılmasında fayda olduğu düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalarda bu hususa dikkat edilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek için deneysel işlemde başvurulan müdahaleleri kullanabilirler. Bu bağlamda;

a) Sınıflarında öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olması için gereken hedef yapılarını oluşturabilirler. Bu maksatla öğrenme hedeflerine değer verdiklerini sürekli vurgulayabilir, öğrenciler arasında rekabeti ortadan kaldırabilir, sınıfta öğrencileri birbiri ile kıyaslamadan her bir öğrencinin kendi gelişimini referans alarak öğrencilerin de kendilerini arkadaşları ile karşılaştırarak değil, geçmişte ulaştıkları seviyeden hareketle değerlendirmelerini sağlayabilir. Ayrıca "görmezden gelme" vb. yöntemlerle öğrencilerin kendini gösterme davranışlarını söndürebilir, kaçınma davranışlarını ortadan kaldırmak için her bir öğrenciyi uygun görevlerde çalışması için cesaretlendirebilir.

b) Öğrencilerin yaşadıkları başarı ve başarısızlıklarla ilgili, atıflara yönelik müdahalede olduğu gibi anlık dönütler verebilir, başarı ve başarısızlığın içsel ancak kontrol edilebilir ve değişken sebeplere (çok çalışma veya az çaba gösterme, stratejiyi etkili kullanma veya yanlış yahut yetersiz strateji kullanımı gibi) atfedilmesini sağlayabilirler. Özellikle öğrencilerin benlik algılarına zarar verecek atıflarını engellemeye gayret gösterebilirler.

c) Öz yeterlilik algılarının en önemli kaynağı öğrencilerin kendi tecrübeleri olduğundan, en zayıf öğrencinin bile başarıyı yaşamasını sağlayacak görevler tasarlayabilirler. Başarı durumunda öğrencinin bunu fark etmesi sağlanabilir. Ayrıca model olarak (dolaylı tecrübelerle) öğrencilerin öz yeterlilik algılarını geliştirebileceği gibi, sözel ikna yoluyla da öğrencilerin başarılı olacaklarına inandığını ifade ederek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişimine katkı sağlayabilirler. Son olarak öğrencilerin başarılı olduğu önceki görevler ile yeni çalışmalar arasında bağlantı kurarak da öz yeterlilik algılarının yükselmesine katkıda bulunabilirler.

d) Öğrencilerin var olan ilgilerini kullanarak, yani hâlihazırda ilgi duydukları konular ile ilgili okumalarını sağlayarak, onlara seçme şansı sunarak, ilgilerine hitap edecek zengin kaynaklar sunarak öğrencilerin ilgilerini geliştirebilirler.

2. Ülkemizdeki öğrencilerin okuma gelişimi açısından en önemli eksikliklerinden birisi bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerini bilmemeleridir. Öğretmenlerimiz çalışma kapsamında stratejileri öğretmek için kullanılan yöntem ve modelleri sınıflarında uygulayabilirler. Bu uygulamalar sırasında çalışmadakine benzer bir sıralama kullanabilecekleri gibi öğrencilerinin özelliklerinden hareketle farklı bir sıralama da takip edebilirler.

3. Ayrıca tek başına stratejileri öğretmek veya öğrencileri yönlendirerek stratejileri kullanmalarını sağlamak yeterli değildir. Stratejileri bağımsız olarak kullanmaları için onları teşvik etmek de gerekmektedir. Bu amaçla mevcut araştırmada kullanılan karmaşık görevler gibi görevler tasarlayıp öğrencileri bu görevlerle meşgul edebilirler. Çalışmada kullanılan karmaşık görevler tematik yaklaşımın kullanıldığı ülkemiz programları dikkate alınarak tasarlandığından öğretmenlerimiz benzer görevleri kendi derslerine kolaylıkla uygulayabilirler.

4. İlk üç öneride öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin farklı bileşenlerine ayrı ayrı yer verilmesinin sebebi öğretmenlerimizin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her bir bileşenle ilgili bağımsız bir müdahale geliştirebileceklerini göstermektedir. Temel amaç öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek olduğundan bütün bu uygulamalar tamamlandıktan sonra öğretmenin model olmak suretiyle öz düzenlemeye dayalı okuma becerisini desteklemeye devam etmesi önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerimiz öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlardaki çalışmaları tamamladıktan sonra rol model olarak öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimine destek olmaya devam etmelidir.

5. Okullardaki uygulamalar tamamen öğretim programlarına bağlı olarak yapıldığından strateji öğretimi Türkçe dersi öğretim programına dâhil edilmelidir.

6. Öğretmenlerin öğrencilere okuyacakları metinler, üzerinde çalışacakları temalar ve bunların sırasının belirlenmesi vb. konularda seçme şansı verebilmesi için programlar da buna uygun olarak hazırlanmalıdır.

7. Programlarda öğrencilerin tutumlarını ölçmek için ölçme araçları sunulduğu görülmektedir. Aynı şekilde başta ilgiler olmak üzere diğer motivasyon yapılarıyla ilgili bilgi toplamayı sağlayacak ölçme araçlarının da sunulması gerekmektedir. Özellikle ilgiler, hedef yönelimleri ve öz yeterlilik algılarının akademik başarı üzerindeki etkileri dikkate alındığında bu konudaki ihtiyaç daha net olarak görülebilmektedir.

8. Ayrıca hizmet içi eğitimler, uzaktan eğitim programları veya mesleki gelişim programları gibi programlarla çalışmakta olan öğretmenlerimize stratejiler ve öğretimi, motivasyon yapıları ve geliştirilmesi konularında eğitimler verilmelidir.

9. Son olarak öğretmen yetiştirme programlarında da hem stratejiler ve öğretimi hem de motivasyon yapıları ve geliştirilmesi gibi konularda mümkün olduğunca uygulamaya dayalı eğitim verilmesini sağlayacak değişiklikler yapılmalı; bu konular başta özel öğretim yöntemleri dersi olmak üzere okuma eğitimi ve diğer özel alan derslerinin içeriklerine eklenmelidir.

KAYNAKLAR

Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, *18*(3), 267–286.

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning Instruction, 15*, 433–447.

Ainley, M., Hidi, S.,& Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 545–561.

Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Individual and situational interest: Gender and interest in prescribed English texts. *Learning and Instruction*, *12*, 411–428.

Akbaş, O. M., & Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme *Millî Eğitim*, (155-156). 12 Ekim 2013 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm adresinden erişilmiştir.

Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*. (233), 26-28.

Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2009). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (Yeni Programa Uygun 8. Baskı). Ankara: Pegem A.

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning.* (2'nd Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.

Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology, 90*, 435–447.

Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). Teaching strategic processes in reading, (2nd ed.) New York, NY: Guilford Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80* (3), 260-267.

Anderman E. M., Griesinger, T., Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90(1),* 84-93.

Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. (pp. 197-220), San Diego, CA: Academic Press.

Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 21-37.

Antalyalı, Ö. L. (2006). Kümeleme analizi (Cluster analysis)., Şeref Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 349-376). İkinci Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aranson, E.; Wilson, T.D. & Akert, R. M. (2004). *Social Psychology*, (4th Edition). Boston: Pearson Education.

Armbruster, B. B., Anderson, T.H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure / summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly, 22*(3),331- 346.

Ayres, L. (2008). Semi-structured interviews. In *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Volume 1&2, pp. 810-811*).* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning, 4*(1), 87-95.

Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition - Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science, 33*(5-6), 367-379.

Bagnal, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *Int. J. Of Lifelong Education, 25* (3) 257-269.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Baker, L., & Zimlin, L. (1989). Instructional effects on childrens'suse of two levels of standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 340-346.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandalos, D. L., Yates, K. & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 611-623.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanism governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(5), 1017-1028.

Baron R. A & Byrne, D. (2003) *Social Psychology* (10th Edition). Boston: Pearson Education

Bartels, J. M. & Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 459-463.

Bean, T.W., & Steenwyk, F. (1984). The effect of three forms of summarization on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *16*, 297-307.

Bergin, D. A. (1999). Influence of classroom interest. Educational Psychologist, *34*, 87–98.

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension : Strategies for independent learners.* 2nd ed., New York, NY: The Guilford Press.

Block, C. C., Rodgers, L. L. & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K–3*. New York, NY: Guilford Press.

Boekaerts, M (1997). Self-regulated learning a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction 7 (2)*, 161-186.

Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, *41*, 377–397.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today? *International Journal of Educational Research* 31(6), 445-457.

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* (pp. 417-450), San Diego, CA: Academic Press.

Boekearts, M. (2002). Bringing about change in the classroom, strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction, 12*(6) 589–604.

Boekearts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54* (2),199–231.

Bohner, G & Wänke, M. (2004). *Attitudes and Attitude Change*. East Sussex: Psychology Press.

Brassel, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Alexandria, VA: ASCD

Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development, 54*(4), 968-979.

Brown, J., & Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*. *76*(1), 146-158.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions: A social cognitive perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. *Adolescence and education* (Vol. V; pp. 201-223). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to ınvestigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*(1), 59-63.

Butler, D. L. (2003). Structuring instruction to promote self-regulated learning by adolescents and adults with learning disabilities. *Exceptionality, 11*(1), 39–60.

Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 346-360). NY, NY: Routledge.

Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A Key to successful teaching and learning. *Teachers College Record, 106*(9), 1729-1758.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*, 245-281.

Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., & Gagnon, F. (2006). Secondary students' self-regulated engagement in "learning through reading": Findings from an integrative research project. Paper presented at the 2006 meetings of the Canadian Society for Studies in Education, Toronto, ON, Canada.

Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F, & Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*(1), 73-105.

Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90,* 630–643.

Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15–44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Butler, R., & Neuman, O. (1995) Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87(2),* 261–271.

Caldwell, J. A. (2008a). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches.* 2'nd Ed, New York: Guilford Press.

Caldwell, J. A. (2008b). *Comprehension assessment: A classroom guide.* New York: Guilford Press.

Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C. et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal Of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.

Carrell, P. L. (1983), three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*(2), 183–203.

Cartier, S. C., Butler, D. L., & Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52*(4), 382-418.

Cary, M. & Reder, L. M. (2002). Metacognition in strategy selection. In P. Chambres, M. Izaute & P.-J.Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use,* (pp. 63-78), Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Chandler, T. A. & Spies, C. J. (1984). Semantic differential placement of attributions and dimensions in four different groups. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1119-1127.

Cimmiyotti, C. B. (2013). *Impact of reading ability on academic performance at the primary level*. Master's Theses. California, Dominican University of California.

Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology, 30,* 225-249.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). New York: Routledge.

Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Millî Eğitim*, (155-156) http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/colakoglu.htm (ET: 2.6.2013)

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginnings of idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy, learning and the design of social futures.* London: Routledge.

Crano, W. D. & Brewer, M. B. (2002). Principles and methods of social research (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 17-27.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., & Garrett, A.L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research*. (pp. 66-83) Chippenham, Wiltshire: Sage Publications Ltd.

Cromley, J. (2009). Reading achievement and science proficiency: International comparisons from the programme on international student assessment. *Reading Psychology, 30*(2), 89- 118.

Damico, J. S., Campano, G., & Harste, J. C. (2009). Transactional theory and critical theory in reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routhledge.

Diken, İ. H. (2010). *Erken çocukluk döneminde davranış problemleri ile başetme.* (3. Baskı) Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 20*(4), 391-409.

Dole, J. A., Nokes, J. D. & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York, NY: Routhledge.

Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland: Stenhouse Publishers.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256-273.

Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, *28* (3), 304–334.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169.

Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218-232.

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475.

Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(1), 231-242.

Erman Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 25-36.

Espin, C., & Deno, S. (1993). Performance in reading from content area text as an indicator of achievement. *Remedial & Special Education*, *14*(6), 47-59.

Evcilioğlu, İ. (1995). Okuma ilgileri güdüsü ve alışkanlıklarını geliştirme. *Çağdaş Eğitim*, *20*(216), 42-43.

Feltz, D. L. & Lirgg, C. D. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology,* 2nd ed. (pp. 340-361). New York: John Wiley & Sons.

Fisher, D. & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching : A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Flannagan, J. S. (2007). *A study of student achievement based on autonomous learning and self-efficacy*. Doctor of Education Thesis, Regent University, Virginia.

Fox, E. & Riconscente, M. (2008) Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.

Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8'th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Frederiksen, J. R. (1982). *Sources of process interactions in reading*. Technical Report no 242. Champaign, LA: Center for the Study of Reading. University of Illinois.

Fuente Arias J., & Díaz, A. L. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothetna 22*(2), 278-283.

Galda, L. (2013). Learning from children reading books: Transactional Theory and the teaching of literature. Journal of C.hildren's Literature, *39*(2), 5-13.

Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42*, 480-488.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*. *49*(7), 518-533.

García, M. C. (2007). *Motivation, language learning beliefs, self-efficacy, and acculturation patterns among two groups of English learners*. Unpublished Doctor of Education Thesis. University of Southern California.

Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1993). Self Schemas, Motivational Strategies and Self Regulated Learning. *Annual Meeting of The American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April, 12-16, 1993).

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1991) Student motivation and self-regulated learning, A Lisrel model. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7, 1991).

Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology, 143*(4), 405–426

Gaskill, P. J. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology* (pp. 183-206). New York, NY: Academic Press.

Gavelek, J. & Bresnahan, P. (2009). Ways of meaning making: Sociocultural perspectives on reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 140-176). New York, NY: Routhledge.

Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M., & Goodwin, D. (1986). A componential analysis of the effects of derived and supplied strategy-utility information on children's strategy selections. *Journal of Experimental Child Psychology, 41*(1), 76-92.

Goodman, K. (1988). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21), Cambridge: Cambridge University Press.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*(4), 126-135.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-53.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

Graham, S., & Long, A. (1986). Race, class, and the attributional process. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 4-13.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541-553.

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*(2), 181–192.

Greene, B. A., & Miller, R. B. Crowson, H. M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004) Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4) 462–482.

Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S.E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, K. Kinnucan-Welsch (Eds.), Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development. (pp.3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grimm, K. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 410-426.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research, 36*, 1-30.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 59-85.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*, 387–416.

Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T., Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp.87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal, 99*(4), 343-366.

Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*, 317-353.

Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282 - 313.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*, 9-26.

Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*, 237 - 250.

Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low-achieving and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 195-214.

Guthrie, J. T., Van Meter, P. McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly, 31*, 306-332.

Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy-use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90(2)*, 261-278.

Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Lois Bennett, L., Poundstone, C. C. vd. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Qurterly*, *31*(3), 306-332.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*. *92*(2), 331–341.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. vd. (2004).Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*. *96*(3), 403–423.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research, 99*, 232-245.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2*)*, 331-341.

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., et al (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*(3), 306-332.

Hacker, D. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165–191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graeeser, A. C. (Eds.) (2009). *Metacognition in education theory and practice.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Hackett, G. (2002). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.232-258) . Cambridge: Cambridge University Press.

Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher, 17*(9), 5-8.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 562–575.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 316–330.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 105-122.

Haris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods (Ninth Ed.)*. Longman, New York.

Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 92–102.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* New York: State University of New York Press.

Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M. (2009). A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 227-272). Netherland: Springer

Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*. *48*(6), 470-482.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60,* 549–571.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 309–339). San Diego: Academic Press.

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review, 13,* 191–208.

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.

Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationship between two variables that influence learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and application* (pp. 77-109). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70,* 151–179.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111-127.

Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 51–75.

Ho, A. N. & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, *34*, 101-147.

Homan, S.P., Klesius, J.P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*. *87*, 94-99.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), 127-160.

Hopper, R. (2005). What are teenager reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, *39*(3), 113-120.

Horner, S. L., & O'Connor, E. A. (2007). Helping beginning and struggling readers to develop self-regulated strategies: A reading recovery example. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 97–109.

Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice 41*(2), 102-109.

Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 108-136.

Howard-Rose, D., & Winne, P. H. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 591-604.

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading.* New York: Macmillan. (Tıpkıbasım: Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press).

Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, *15*(1), 38–52.

Jinks, J. & Lorsbach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 113-118.

Jinks, J., Morgan, V. (1999) Children's perceived academic self-efficacy: An ınventory scale. *The Clearing House, 72*(4), 224-230.

Kan, A. (2007). Ödev ve projeler. İçinde H. Atılgan (Ed.) *Eğitimde ölçme de değerlendirme* (ss. 269-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning what's the purpose. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 477-484.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22,* 415–435.

Karabenick, S. A. (2006). Introduction. In S. A. Karabenick & R.s. Newman (Eds). *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karpicke, J. D. (2009). Metacognitive control and strategy selection: Deciding to practice retrieval during learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 138(4),* 469–486.

Kist, W. (2000). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *43*(8), 710-718.

Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310-321.

Koriat, A. & Shitzer-Reichert, R. (2002). "Metacognitive judgments and their accuracy". In P. Chambres, M. Izaute & P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use,* (pp. 1-18), Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Krapp, A. (1999). Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. *Europian Journal of Psychology of Education*, *14*(1), 23-40.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, *12*, 383–409.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* New York, NY: Routhledge.

Kurbanoğlu, S. S. (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, *59*(6), 635-646.

LaBerge, D. & Samuels S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*, 293-323.

Laforest, J. (2009).Safety diagnosis tool kit for local communities: Guide to organizing semi-structured interviews with key informants: Québec: Institut National de Santé Publique du Québec

Langer, J. A. (1984). Examining Background Knowledge and Text Comprehension. *Reading Research Quarterly, 19*(4), 468-481.

Langford, P. E. (2005). Vygotsky's developmental and educational psychology. New York, NY: Psychology Press.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting - A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, *8*(2), 68-80.

Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person–context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100(1),* 15-29.

Law, Y-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1), 77-95.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 265-268.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in learning: An observational study of elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research, 100*, 3 - 20.

Lynch, J. (2002) Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, *25*(1), 54-67.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J.M. (2001). Opreant Theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, (pp. 77-104). New York: Routhledge.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*(3), 399-427.

Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu öğrenme, *Millî Eğitim*, *33*(167), 154-172.

Martin, V. L., & Pressley, M. (1991). Elaborative-interrogation effects depend on the nature of the question. *Journal of Educational Psychology, 83*,113–119.

Mason, J. M. & Kendall, J. R. (1978). Facilitating Reading Comprehension through Text Structure Manipulation. Technical Report No. 92.

Mason, L. H. (2002). *Self-regulated strategy instruction: Effects on expository reading comprehension among students who struggle with reading.* Unpublished Doctoral Dissertation, Maryland: University of Maryland.

McCaslin Rohrkemper, M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 143-168). New York, NY: Springer

McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology, 92*, 492–502.

McGivern, J. E., Levin, J. R., Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). A developmental study of memory monitoring and strategy selection. *Contemporary Educational Psychology*, *15*(2) 103-115.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 381-395.

McKechnie, L. E. F. (2008). Naturalistic observation. In L. M. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods.* California: Sage Publication. (pp.550-551)

McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 311-329.

MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor-PIRLS (2001*), Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları.* Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor.* Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu.* Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2013). *PISA 2012 projesi ulusal ön raporu.* Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı* ve kılavuzu Ankara: MEB Yayınları

Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 582–590.

Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 207-229.

Migray, K. (2002). *The relationships among math self-efficacy, academic self-concept, and math achievement.* Doctor of Philosophy Thesis. Arizona State University.

Miller, D. (2006). *Reading with meaning*: *Teaching comprehension in the primary grades.* Portland: Stanhouse Publishers.

Miller, R. B., Grene B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4) 388–422.

Miller, S. D., & Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 286-299.

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 424–436.

Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact.* Chicago: American Library Association.

Morgan, D. N., Mraz, M., Padak, N. D., & Rasinski, T. (2009). *Independent reading: Practical strategies for grades K–3.* New York, NY: Guilford Press

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*(2), 165-183.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instructionon the reading-specific self-efficacy, attributions, affect of studentswith reading disabilities. Learning Disability Quarterly, *29*(3), 213-230.

Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review,* 20(3), 350–404.

Notaa, L., Soresia, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41* (3), 198–215.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* (2. Baskı), Ankara: Öncü Kitap

Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri I - Okuma eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap

Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Science Academy, 4*(2), 632-651.

Ozgungor, S., & Guthrie, J. T. (2004). Interactions among elaborative interrogation, knowledge, and interest in the process of constructing knowledge from text. *Journal of Educational Psychology, 96,* 437–443.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pajares, F. (1999). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press

Pajares, F. (2002a) Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*. *41*(2), 81-92.

Pajares, F. (2002b) Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*. *41*(2), 116-125.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self efficacy beliefs in in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and application* (pp. 111-139). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Palinscar, A. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175.

Panksepp, J. (2000). Emotions as natural kinds within the mammalian brain. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 137–156). New York: Guilford.

Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routhledge.

Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*. *36*(2), 89-101.

Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55,* 2083-2093.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. Journal of Educational Psychology, *76*(6), 1239-1252.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixon, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(3), 293-316.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr,M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Paris, S.G., & Carpenter, R.D. (2004). Children's motivation to read. In J.V. Hoffman & D. L. Schallert (Eds.), *The texts in elementary classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.

Parsons, S. A. (2008). Providing all students ACCESS to self-regulated literacy learning. *The Reading Teacher*, *61*(8), 628–635.

Patrick, H., Ryan, A.M., & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *11*(2), 153-171.

Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education, 46*(7), 731-768.

Pearson Canada (2003). DRA 4-8 (Developmental Reading Assessment), Canadian Edition. BC: Pearson Canada.

Pearson, D. P. & Kamil, M. L. (1978). Basic process and instructional practices in teaching reading. Reading Education Repot No 7, Champaign, LA: Center for the Study of Reading. University of Illinois.

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983a). *The instruction of reading comprehension*, National Institute of Education, Washington, DC. October 1983. TECHNICAL REPORT, retrieved https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?sequence=1.

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983b). The instruction of reading comprehension, *Contemporary Educational Psychology 8*(3), 317-344. doi: 10.1016/0361

Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, *11*(3), 201-209.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*, 715–729.

Perry, N. E. (2002). Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understandings of Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, *37* (1), 1-3.

Perry, N. E., Hutchinson, L, & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *47*, 97-108.

Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance, (pp.122-136). New York NY: Routhledge.

Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. Reading & Writing Quarterly, *23*, 27–50.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teaclhers College Record, 106* (9), 1854-1878.

Perry, R. P., & Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology 82*(2), 262-271.

Pintrich, P. R. (1999a). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*, 459 - 470.

Pintrich, P. R. (1999b) Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self regulated learning perspective: Comments on Dempster and Corkill. *Educational Psychology Review, 11*(2), 105-115.

Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, *92*(3), 544-555.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Blumenfeld, P. C. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and conduct. *Journal of Educational Psychology*, *77*(6), 646-657.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53,* 801-813.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, School of Education, The University of Michigan.

Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (Eds.) (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Platt, C. W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 569-578.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. Educational Psychologist, *30*(4), 207-212.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mawah, NJ: Earlbaum.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). USA: International Reading Association.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., A. McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal, 90*(1), 3-32

Randi, J., & Corno, L. (2005). Teaching and learner variation. Pedagogy- Learning from teaching, *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II* (3), 47–69.

Rawsthorne, L. J., & Elliot, A, J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 3*(4), 326–344.

Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 16-20.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp. 173–195). New York: Academic Press.

Renninger, K.A., Ewen, L, & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction, 12*(4), 467-491.

Renninger,K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624–632.

Rheinberg,F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2000) Motivation and Self-Regulated Learning. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development***.** **(**pp. 81-108). Amsterdam: Elsevier Science BV

Roeser, R. W., Midgely, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.

Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading:Transactional Theory. Technical Report No 416 Champaign, LA: Center for the Study of Reading. University of Illinois.

Rosenblatt, L. M. (2013). The Transactional Theory of reading and writing. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. Review of Educational Research, *64*(4), 479-530.

Rozendaal, J. S., Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2003) Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences***,** *13*(4), 273–289.

Ruddell, R. B., & Speaker, R. B. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (3rd Ed., pp. 661-686). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Brucae, and W.F. Brewer (Eds.) *Theoritical issues in reading comprehension* (pp. 33-58) New Jersey: Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (2013). Toward an interactive model of reading. In D.E. Alverman, N. J. Unrau, and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 719-747). Newark, DE: International Reading Association.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom, *journal of Early Adolescence, 17*, 152-17

Salinger, T. (2005). Assessment of young children as they learn to read and write. In S.G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 319-345). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers

Sandoval, B. A., & Lee, F. (2006) When Is Seeking Help Appropriate? How Norms Affect Help Seeking in Organizations In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 151–173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sansone, C. & Smith, J. L. (2000) The "how" of goal pursuit: Interest and self-regulation. *Psychological Inquiry 11*(4) 306-309.

Schallert, D. L. & Tierney, R. J. (1980). *Learning from expository text: The Interaction of Text structure with reader characteristics.* (Report No. 79-0167). Washington, DC: National Institute of Education.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3&4), 299-323.

Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, *12*, 3–18.

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routhledge.

Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, *8*, 141–160.

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *13*, 23–52.

Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behaviour*, *27*, 1–17.

Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 2 11-224.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, *73*(1), 93-105.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 548-556.

Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *75*(6), 848-856.

Schunk, D. H. (1984a). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*. *78*(1), 29-34.

Schunk, D. H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *76*(6), 1159-1169.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *25*(1), 71-86.

Schunk, D. H. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (pp.125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 159-172.

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review 20*(4), 463-467.

Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self efficacy. In A. Wigfield & Eccles J. S. (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Michigan: Academic Press.

Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Educational Research, 79*, 238-244.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, *23*, 7-25.

Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2006). Self-efficacy, adolescents' risk-taking behaviours, and health. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. *Adolescence and education* (Vol. V; pp. 139-159). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Scott, J. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, *36*, 195-213.

Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, (pp. 278-298) New York, NY: Routledge.

Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin.

Shanahan, C. (2004). Teaching science through literacy. T. L. Jetton, & J. A. Dole (Eds.) *Adolescent literacy research and practice,* (pp. 75-93) New York, NY: Guilford Press.

Shaw M. A., & Wright J. M. (1967). *Scales for measurement of attitudes*. New York NY: McGraw-Hill Book Company.

Shell, D. F., Colvin Murphy, C. & Bruning R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 91-100.

Shell, D.F., Colvin, C. & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386-398.

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478

Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology, 5*, 270-290.

Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion, 5,* 89-102.

Skinner, B. F. (1953). *Science and behavior*. New York, NY: MacMillan

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snape, D., & Spancer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritche & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for social science students and researchers.*(1-23). London: Sage

Sorić, I. (2009).Regulatory styles, causal attributions and academic achievement. *School Psychology International, 30*(4), 403-420.

Sorić, I., & Palekčić, M. (2009). The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 545-565.

Spooren, W., Mulder, M., & Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading, 21*(2), 109-120

Sprenger, M. (2005). *How to teach so students remember*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individiual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32-71.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics : An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning.* Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp. 309–332). New York: Academic Press.

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. & MacGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. Teaching and Teacher Education. *17* (2), 213 - 226.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *22*, 85-106.

Tankersley, K. (2005) *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly, 19* (2), 134-146.

Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford. J. S. (2009) Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education.* (pp.85-106) New York, NY: Routledge.

Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in pragraph reading. *Journal of Educational Psychology, 8* (6), 323-332.

Tierney, R. J. & Mosenthal, J. (1980). *Discourse Comprehension and Production: Analyzing Text Structure and Cohesion.* Technical Report No. 152.

Tunmer, W. E. & Chapman, J. W. (2002). The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*(3-4), 341-358.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30,* 410–441.

Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C., & Patrick, H. (2003). Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms. *The Elementary School Journal, 103*(4), 357–378.

Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*(3), 213–243.

Usher E. L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement, 68* (3), 443-463.

Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. In R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Volet, S., & Karabenick, S. A. (2006). Help seeking in cultural context. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 117–150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vollmeyer R. & Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review, 18*(3), 239-253.

Wagner, D. A., Spratt, J. A., Gal, I., & Paris, S. G. (1989). Reading and believing: Beliefs, attributions, and reading achievement in moroccan schoolchildren *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 283-293.

Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly, 18* (4), 328-346.

Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39,* 162-186.

Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 110-118.

Weiner B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3-25.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.

Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol. 4, Research on sociocultural influences on motivation and learning, pp. 13–29). Greenwich, CT: Information Age.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation,* (pp. 73-84).New York: Guilford.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. Journal of Educational Psychology, *86*(2), 173-182.

Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. A. Wigfield, & J. Eccles. (Eds), *Development of achievement motivation*. (pp. 221-246). San Diego, CA, US: Academic Press

Whitehead, G. I., Anderson,W. F., & Mitchell, K. D. (1987).Children's causal attributions to self and other as a function of outcome and task. *Journal of Educational Psychology*. *79*(2), 192-194.

Whitley, B. E., & Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *77*(5), 608-616.

Wigfield, A. (1988). Children's attributions for success and failure: Effects of age and attentional focus. *Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 76-81.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, *32*(2), 59-68.

Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 420-432.

Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). The role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *45*, 432-445.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*. *97* (6), 299-309.

Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy – value theory in cross-cultural perspective. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Research on sociocultural influences on motivation and learning volume 4, pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Williams, (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, (pp. 199-219). New York NY: Lawrence Erlbaum.

Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser

(Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 26-43). New York, NY: Routhledge.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *8*(4), 327-353.

Winne, P. H. (1996). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 277-304) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekarts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. (pp 531-566).Orlando, FL: Academic

Wolf, F. M. & Savickas, M. L. (1985). Time perspective and causal attributions for achievement *Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 471-480.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005) Assessing academic self-regulated learning. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* (pp.251-270), New York, NY: Springer

Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *8*(3), pp. 211-238.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(3), 407-415.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zainal, Z. (2003). Critical review of reading models and theories in first and second languages. *Jurnal Kemanusiaan, 2*, 104-124.

Zaleski, Z. (1988). Attributions and emotions related to future goal attainment. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 563-568.

Zimmerman B. J. (2002). Becoming a self regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990a). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review, 2*, 173–201.

Zimmerman, B. J. (1990b). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*, 3–17.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, *30*(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: a self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly, 11*, 47–66.

Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist, 33*, 73–86.

Zimmerman, B. J. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp.1-19) New York, NY: Guilford.

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation.* (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82–91.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-*

regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 45–69). Information Age Publishing.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) *Motivation and sel-regulated learning: Theory, research, and application.* (pp. 1–30). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614-628.

Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation . *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 77-95.

Zwiers, J. (2010). *Building Comprehension Habits in Grades 6-12: A Toolkit of Classroom Activities.* (2'nd ed). Newark: International Reading Association.

EKLER

Ek-1. Araştırma İzin Yazısı

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.03.00.10–605.99/ 08.04.2011- 11161
Konu :Araştırma İzinleri

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İlgi: 30/03/2011 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/2739 sayılı Yusuf UYAR'ın araştırma izin talebi yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için. Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" toplanarak **"Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı"** tarafından 28.02.2007 tarih ve B.08.4.EGD.0.33.03.311–311/1084 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan **"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"** doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru", "Araştırma Değerlendirme Formu","Uygulama Yapılacak Okullar Listesi" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hidayet YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1. Valilik Oluru (1 Sayfa)
2. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3. Onaylanmış Veri Toplama Aracı (24 Sayfa)
4. Uygulama Yapılacak Okullar Listesi (1 sayfa)

EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek! EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI
haydi kızlar okula!

İl Milli Eğitim Müdürlüğü | Eğitim Öğretim Şubesi
Tel : 0 272 213 76 03 | E-posta : afyonmem@meb.gov.tr
Edep : 0 272 214 05 87 | egitim03@meb.gov.tr
Fax : 0 272 213 76 05 | Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi

Ek-2. Kişisel Bilgi Toplama Formu

KİŞİSEL BİLGİ TOPLAMA FORMU

Sevgili öğrenciler, elinizdeki bu form çalışmamıza katkıda bulunan siz kıymetli öğrencilerimizi dada iyi tanımak için hazırlanmıştır.

Bu formdan elde eceğimiz bilgileri, okulunuzdaki öğretmen ve idareciler de dâhil hiç kimseyle paylaşmayacağız. Sadece bu çalışma kapsamında elde ettiğimiz sonuçları yorumlamak için kullanacağız. Vereceğiniz her doğru bilgi araştırmamıza önemli bir katkı sağlayacaktır. İlginiz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Adınız ve Soyadınız:..... Cinsiyetiniz: .....

Okulunuz: ..... Sınıfınız: .....

Annenizin eğitim düzeyi nedir?

( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezununu

( ) Üniversite mezunu ( ) Okuryazar değil

Babanızın eğitim düzeyi nedir?

( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezununu

( ) Üniversite mezunu ( ) Okuryazar değil

Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadardır?

( ) 0-500 TL ( ) 501-1000 TL ( ) 1001-1500 TL

( ) 1501-2000 TL ( ) 2001 TL ve üzeri

Kaç kardeşiniz var?

.....

Ek-3. Okuduğunu Anlama Testleri

6. Sınıf Kümeleme Analizi - Bilgilendirici Metin

Turizm, milletler arasında ekonomik, siyasî, kültürel tanışmayı sağlıyor; barışsever kaynaşmalara yol açıyor. Çağımızda büyük bir hızla gelişen taşıtlar, insanları birbirine yaklaştırıyor. Bu durum, dünya insanlarının karşılıklı tanışıp anlaşmalarında köklü bir etken oluyor. Dolayısıyla da turist çeken bir ülke zenginleşiyor.

Yurdumuz, doğa ve tarih zenginliğiyle turizm bakımından eşsiz bir hazinedir. Bir bölgeden öteki bölgeye değişen görünüş ve iklim ayrılıkları, Türkiye'yi her mevsimde, her turistin faydalanabileceği ideal bir ülke yapmaktadır. Dünyanın hiçbir ülkesi Türkiye kadar uzun ve zengin bir tarihin mirasına sahip değildir. En eski uygarlıkların izleri, anıtları bizim topraklarımızdadır.

Batılı bir turizm uzmanı diyor ki:

"Doğu ile batı arasında bir köprü olan İstanbul, Boğaziçi, Büyükada, Yalova, Bursa, Uludağ, Bergama, Efes, İzmir, Antalya bir turist için o kadar çekicidir ki buralar, birer altın damarı hâline getirilebilir."

Bir başka Batılı uzman da: "Yeryüzünde pek az memleket turist çekme bakımından Türkiye ile boy ölçüşebilir." diyor.

Bu değerli övgüler, birer nezaket değildir. Gerçekten yurdumuz, doğa güzellikleriyle harika bir yerdir. En eski medeniyetlerin hatıraları da yurdumuz sınırları içindedir.

Özellikle Anadolu'nun yüzeyinde yayılmış bulunan dört bin yıllık Hitit medeniyetinin eserleri, bir turist için akılları durduracak derecede ilgi çekicidir. Bizans, Selçuklu ve Osmanlı medeniyetlerinin sayılamayacak kadar çeşitli muhteşem anıtları, yurdumuzun her yerinde bütün canlılığı ile ayaktadır.

Sözün kısası, Türkiye'miz bir turist cennetidir: Peri bacaları, Pamukkale, Kuş Cenneti, Tortum, Abant, Antalya şelâleleri vb. doğa mucizeleri burada toplanmıştır. Bu değerli varlıklarımızı gözümüz gibi korumalıyız. Altın bilezik gibi kıymetli olan bu yerleri yok etmek isteyenleri uyarmalıyız. Gerekirse tutanak tutup en yakın yetkili makamlara başvurmalıyız.

Bunları turizm bakımından değerlendirmeyi bilmeli, turistlere karşı geleneksel konukseverliğimizi de göstermeliyiz. Her turisti güler yüzle yolcu etmek, bizim için millî bir ödev olmalıdır. Çünkü yurdumuzdan kafası, gönlü dolu ve dinlenmiş olarak ayrılan her yabancı, bizi dünyaya iyi tanıtan gönüllü birer elçidir.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Yazara göre aşağıdakilerden hangisi turizmin gelişimine katkı sağlamıştır?
a. Ulaşım sektöründeki ilerlemeler
b. Siyaset alanındaki gelişmeler
c. İnsanların zenginleşmesi
d. Kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler

2. Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık olamaz?
a. Türkiye ve Turizm
b. Turizm Cenneti
c. Dünyada Turizm
d. Turizm

3.
I. Çok eski uygarlıklardan kalma kalıntılar
II. Doğal güzellikler ve doğa harikaları
III. Turistik oteller ve tatil köyleri
IV. Eski eserlerin sergilendiği müzeler

V. Selçuklu ve Osmanlı mimari eserleri

Yukarıda ülkemizi turistler için çekici kılan özelliklerden beş tanesi sıralanmıştır. Okuduğunuz metinde bunlardan hangisine veya hangilerine değinilmemiştir?

a. I ve II b. III ve IV c. IV ve V d. Yalnız III

4. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?
a. Ülkemizin turistik zenginlikleri
b. Ülkemizin coğrafyası ve iklim farklılıkları
c. Ülkemizin tarihi
d. Ülkemizdeki turistik geziler

5. Metinde altı çizili olan "altın damarı haline getirmek" ifadesi ile aşağıdakilerden hangisi kastedilmektedir?
a. Bölgenin ulaşım ağını bir damar gibi örmek
b. Bölgeyi bol kazanç getirebilecek hâle getirmek.
c. Bölgedeki madenleri işletmeye açmak.
d. Bölgeyi yeni fabrikalar kurarak zenginleştirmek.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisi metinde anlatılanlarla çelişmektedir?
a. Ülkemizdeki tabiat harikaları korunmaya muhtaç değildir.
b. İyi ağırlanan turistler bir elçi gibi ülkemizi yurt dışında tanıtacaktır.
c. Ülkemizde turizmin gelişmesi için bizlerin de yapacağı şeyler vardır.
d. Elimizdeki imkânları iyi değerlendirirsek turizmden ciddi bir kazanç elde edebiliriz.

7. Yazarın bu metni yazma amacı ne olabilir?
a. Batılı turizmcilerin görüşlerini okuyucularıyla paylaşmak.
b. Turizmcileri doğru yerlere yatırım yapmaları için teşvik etmek.
c. Ülkemizin genel hali ile ilgili görüşlerini okuyucularıyla paylaşmak
d. Ülkemizin turizm potansiyeli ve yapılması gerekenlerle ilgili bilgi vermek.

8. Metnin ana fikrini en iyi yansıtan cümle aşağıdakilerden hangisidir?
a. Ülkemize turist çekmek için iyi reklam yapmalıyız.
b. Daha fazla turist ağırlayabilmek için yeni tesisler inşa etmeliyiz.
c. Turistik değerlerimizi korumalı ve turistlere karşı konuksever olmalıyız.
d. Turistlerin beğenmesi için plajlarımızı ve denizlerimizi sürekli temizlemeliyiz.

6. Sınıf Kümeleme Analizi - Tahkiyeli Metin

Yavru martı yuvada yalnızdı. Üç kardeşi bir gün önce uçmaya başlamış, kendisi onlarla birlikte uçmaya korkmuştu. Yuvadan çıkıp da uçurumun kenarına geldiği zaman korkuyor, boşluğa atılmaya bir türlü cesaret edemiyordu. İmkânı yok, bu kanatlar kendisini taşıyamazdı. O zaman başı önüne eğik tekrar yuvasına dönerdi. Hâlbuki kanatları kendisinden daha da kısa olan diğer kardeşleri pek âlâ da uçmayı başarmışlardı. Annesinin, babasının onu durmadan teşvik etmeleri de boşa gidiyordu.

Bir gün açlığını gidermek için annesini bulmayı düşündü. Sağa sola gitti, fakat yuvanın her yanı uçurumlarla çevriliydi. Tekrar yuvaya döndü. O sırada annesi, babası ve kardeşleri de gelmiş, biraz ilerideki sivri bir kayaya konmuşlardı. Annem, babam duyar diye sesini yükseltti. Duyan olmadı. Babası ile annesi kardeşleriyle meşguldüler. Arada bir annesi kendisine bakıyordu. Ayağının altında bir uskumru vardı; onu gagasıyla parçalıyor, sonra lokma lokma yiyordu. Yavru martı:

- Ga, ga, ga... diye bağırarak balığı getirmesi için annesine yalvarıyordu.

Anne kuş, en sonunda yavrusunun bağırışlarına dayanamayarak ağzına bir parça balık aldı ve ona doğru uçmaya başladı.

Yavru kuş, annesini görünce çok sevinmişti. Bir an önce yiyeceğe kavuşmak için, hemen yuvadan uçurumun kenarına kadar yürüdü. Annesinin epeyce yaklaştığı bir sırada balığı kapmak için ileriye atıldı.

İşte o zaman olanlar oldu.

Küçük martı bir anda kendisini boşlukta buldu. Büyük bir hızla uçuruma yuvarlanıyor, bir yandan da avazı çıktığı kadar bağırıyordu. Annesinin altından geçerken onun kanat seslerini işitti. Sonra içine tarifsiz bir korku düştü. Kalbi duracak gibi oluyordu.

Bütün bu anlattıklarımız ancak birkaç saniye sürmüştü. Birden kanatlarının açıldığını fark etti. İki yana gerilmiş olan kanatlarının havayı yardığını hissediyordu. Artık ilk anda olduğu gibi tepesi üstü düşmediğini de fark etti. Yine aşağı doğru iniyordu, ama bu düşmek değildi.

Bunu hissedince bütün korkuları dağıldı. Olanca gücünü toplayarak kanatlarını bir defa çırptı. Artık bayağı yükseliyor, bir yandan da sevinç çığlıkları atıyordu.

Annesi yıldırım gibi yanından geçti:

- Ga, ga, ga... Ga, ga, ga...

Onun sesini duymak, küçük martıya daha da cesaret verdi.

Yeşil, yemyeşil deniz ayaklarının altındaydı. Ama daha denize konmaya cesaret edemiyordu. Bir ara etrafına bakınca, kardeşlerinin, anne ve babalarıyla birlikte denize konmuş olduklarını gördü.

Hepsi de kendisine bakıyor, türlü sesler çıkararak onu yanlarına çağırıyorlardı.

Artık korkusu kalmamıştı. Ayaklarını uzatarak denize yaklaştı. Kanatlarını kapadı. Suya kondu.

Şimdi ayakları suyun içinde, karnının üstünde yüzüyordu. Ayakları batmıştı, ama kendisi batmamıştı... Yüzüyordu. O da öbür martılar gibi yüzüyordu. Demek ki bunda da korkacak bir şey yoktu...

Öte yandan bütün ailesi, etrafında dolaşarak onu övüyor, hepsi de getirdikleri yiyecekleri ona sunuyorlardı. Yavru martı gururla "Artık uçmasını öğrendim. Kendim uçacağım. Kendi yiyeceğimi kendim bulacağım. Çok mesudum." dedi

Gerçekten ilk uçuştan sonraki günlerde hep yalnız uçmuş. Kendi yiyeceğini kendisi bulmuştu.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Yavru martının uçamamasının en önemli sebebi nedir?
a. Uçmaktan korkuyor olması
b. Kardeşlerinin uçamaya kalkınca düşmeleri
c. Anne ve babasının ilgisizliği
d. Kanatlarının kısa olması

2. Metinde geçen "Annesi yıldırım gibi yanından geçti." cümlesinde ne, neye benzetilmiştir?
a. Anne martının uçarken çıkardığı ses yıldırımın gürültüsüne
b. Anne martının hızı yıldırımın hızına
c. Anne martının kızgınlığı yıldırımın yakıcılığına
d. Anne martının görüntüsü yıldırımın parkalığına

3. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek sonuçlardan biri değildir?
a. Gereksiz korkular kendi ayaklarımız üzerinde durmamızı engeller.
b. Yakınlarımız yardım ettiği müddetçe çalışmaya gerek yoktur.
c. Cesaret başarılı olmanın anahtarlarından biridir.
d. Başarılı olmamız yakınlarımızı da mutlu eder.

4. Yavru Martı için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
a. Cesaretsizdir.
b. Tembeldir.
c. Açgözlüdür.
d. Vurdumduymazdır

5.

I Yavru martının uçmaktan korkması
II Yavru martının uçmayı başarıp denize konması
III Yavru martının annesinin getirdiği balığı almak isterken uçuruma düşmesi
IV Ailesinin yavru martıyla gurur duyması

Yukarıda, hikâyede geçen olaylar yer almaktadır. Bu olayların doğru sıralaması hangi seçenekte verilmiştir?
a. I, II, III, IV b. IV, I, II, III c. I, III, II, IV d.III, I, II, IV

6. Hikâyenin geçtiği yer ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
a. Olay okyanusun ortasında geçmektedir.
b. Olay karanlık bir mağarada geçmektedir.
c. Olay derin uçurumların olduğu bir vadide geçmektedir.
d. Olay yüksek kayalıkların olduğu bir deniz kenarında geçmektedir.

7. Yavru martının mesut olmasının sebebi nedir?
a. Ailesinin getirdiği balıklarla karnını doyurması
b. Denizde yüzüp, kardeşleriyle eğlenmesi.
c. Kendi karnını doyurabilecek duruma gelmesi.
d. Çok yüksek noktalara kadar uçabiliyor olması

8.

I Yavru martının uçmaktan korkup yuvadan uzaklaşmaması
II Yavru martının uçmayı başarması ve denize konması
III Yavru martının karnının acıkması
IV Yavru martının ailesinin onu övmesi, ona yiyecek sunması

Yukarıdaki seçeneklerin hangileri arasında sebep-sonuç ilişkisi vardır?

a. I ve II b. III ve IV c. II ve IV d. II ve III

8. Sınıf Kümeleme Analizi - Bilgilendirici Metin

Kale kapısından giriyoruz. İki üç katlı, tokmaklı ve ahşap kapılı evler, daracık sokaklar etrafına dizilmiş. Bahçelerde, kapı önünde sohbet eden insanlar var. Bu, henüz komşuluk ilişkilerinin bitmediğini gösteriyor. Çocuklar sokaklarda, artık gördüğümüzde hatırladığımız oyunlardan birdir birler, uzun eşekler ve köşe kapmacalar oynuyor.

Dik yamaçlar üzerinde bir kartal yuvası izlenimi bırakan Ankara kalesinin savunmaya elverişli özelliği, tarihî gelişimi boyunca yerleşim yeri olmasını sağlamıştır.

Tarihleri 17. yüzyıla kadar uzanan eski Ankara evleri sur duvarları ile çevrilmiş dar ve dik bir alanda gelişmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple planlarında az yerden çok faydalanma ilkesi hâkimdir.

Bunlar iki veya üç katlı, ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılmış evlerdir. Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir. Fakat bu düzensizlik, üst katlar için geçerli olmamıştır. Çünkü sokağa doğru cumba tipindeki çıkıntılarla bu bölümler düzgün bir plana kavuşturulmuştur.

Ankara'nın iklim özelliği de evlerin biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Isı değişimine göre kullanım farklılaşmıştır. Kalın duvarlı, küçük pencereli alt katlar genellikle kışın; ince duvarlı, havadar üst katlar ise yazın kullanılmıştır. Yine iklime bağlı olarak gelişen geniş saçaklar ve cihannüma denilen yazlık odalar da Ankara evleri için belirleyici özellik olmuştur.

Evlere giriş, avlu veya bahçeden sağlanır. Alt katlardan üst katlara geçişte ahşap merdivenler kullanılır. Bütün Türk evlerinde olduğu gibi, Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır. İçinde yaşayanların her türlü ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenen bu odalar, ev içinde ev gibidirler.

Duvarlarda gömme dolaplar, yüklük ve banyolar, pencere önlerinde hem yatma hem de oturma imkânı sağlayan sedirlerle, oda içinde fazlalıklar kaldırılmış, rahat ve huzur dolu bir ortam yaratılmıştır.

Malzeme olarak kullanılan ağaç, süslemede de rol oynamıştır. Özellikle tavanlarda ahşap çıtalarla geometrik kompozisyonlar oluşturulmuştur. Baklava dilimi şeklindeki göbekler ise en zengin süslemenin yer aldığı bölümler olarak göze çarpar. Ahşap üstüne yapılan boyamalarda sarı, kiremit kırmızısı, yeşil ve krem rengi yoğun olarak kullanılmıştır. Boyanın içine karıştırılan balmumu, zamk ve bal gibi maddelerle renklerde şeffaflık ve kalıcılık sağlanmıştır. Ankara evlerinde, elma, nar, armut vb. meyveler, vazodan çıkan gül ve karanfil gibi çiçek demetleri, tabaklar içinde meyveler ve ağaç motifleri yaygındır.

Eski Türk evleri, çağdaş mimarînin gerektirdiği bütün özelliklere sahiptir. Tabiata uygunluk, tutumluluk, iç ve dış mimarînin uyumu, çevreye ve insana saygı günümüz mimarîsinin bile ulaşamadığı noktalardadır. Bu zengin kültür mirasımızın korunması, yaşatılması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması için yapılan çalışmalara Ankara Kalesi de eklenmiştir. "Kale ve Çevresini Koruma, Geliştirme Projesi" çerçevesinde kalenin sur ve duvarları, mahallî özelliğe sahip evlerle birlikte korunacak, restore edilecek ve turizme kazandırılacaktır.

(Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.)

1. Metne göre Ankara evlerinin planlanmasında neden "az yerden çok faydalanma ilkesi" gözetilmiştir?
a. Evlerin geçmişinin 17. yüzyıla kadar uzanması
b. Evlerin dar ve dik bir alanda yapılmış olması
c. Ankara kalesinin savunmaya elverişli niteliği
d. Evlerin alt katlarının düzensiz olması

2. Tarihî Ankara evlerinin alt kat planları neden bozuktur?
a. Evlerin ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılması
b. Evlerde cumba bulunması
c. Üst katların yapımına daha çok önem verilmesi
d. Arazinin bozuk ve engebeli olması

3. Metne göre ağaç, Ankara evlerinin yapımında kullanılmasının yanında hangi işlevi taşımaktadır?
a. Süsleme malzemesi olması
b. Yakacak malzemesi olması
c. Merdiven yapımında kullanılması
d. Hiçbiri

4. "Cihannüma" kelimesi metinde hangi anlamda kullanılmıştır?
a. Cumba
b. Kiler
c. Yazlık oda
d. Sofa

5. I. Eski Türk evleri tabiatla uyum içindedir.
II. Eski Türk evlerindeki rahat ve huzurlu ortam duvarların kalın yapılmasıyla sağlanmıştır.
III. Eski Türk evlerinde iç ve dış mimari uyum içindedir.
IV. Eski Türk evlerinin yapımında süslemeye de önem verilmiştir.

Yukarıda verilen maddelerden hangisi/hangileri parçanın bütününden çıkarılabilecek bir sonuç değildir?
a. Yalnız I b. II c. I ve IV d. I, III ve IV

6. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi okuduğunuz metne başlık olamaz?
a. Eski Ankara Evleri
b. Tarihî Türk Evleri
c. Eski Evlerimiz ve Turizm

d. Ankara Kaleiçi Evleri

7. “Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir.” cümlesinde altı çizili kelime hangi anlamda kullanılmıştır?
a. Kusursuz
b. Pürüzsüz
c. Kurallara uygun
d. Yerli yerinde

8. Aşağıdakilerden hangisi bu metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?
a. Eski Türk evleri çevre ve insanla uyum içinde olacak şekilde planlanmıştır.
b. Eski Türk evleri komşuluk ilişkilerinin yaşamasını sağlamaktadır.
c. Eski Türk evleri öncelikle iklim şartları düşünülerek yapılmıştır.
d. Eski Türk evlerinde yapılan süslemeler evlerin kıymetini artırmıştır.

8. Sınıf Kümeleme Analizi - Tahkiyeli Metin

Selim, ikinci kez yazıhaneme gelişinde, bir elinde güllerden, katmerlerden, aslanağızlarından, şebboylara kadar karışık bir demet çiçek, bir elinde zor taşıdığı bir sepetle geldi.

-Hoş geldin, dedim.

Uzun uzun selamlaşmayı, hâl hatır sormayı gereksiz görerek kısaca:

-Hoş bulduk, dedi. Hemen ardından sordu:

-Bir çanağın var mı?

-Ne çanağı?

Anlamama kalmadı. “Ha buldum.” diye sepeti kapının önüne bıraktı, elindeki çiçeklerle kitaplığın kenarında boş duran vazoya doğru atıldı.

-Vazo mu?

-Vazo, mazo, her neyse! Biz ona çanak deriz, kap deriz kısacası. Çiçekleri yerleştirelim, sen şimdi ona bak! Suyu da yok bunun!

Yanımda çalışan çocuğa döndü:

-Koş oğlum, şunu doldur da gel!

Çocuk vazo elinde yazıhaneden fırladı.

Boğum boğum nasırlı, kütleşmiş parmaklarıyla çiçek demetini çözmeye başladı. Mırıldandım:

-Niye zahmet ettin?

Omuz silkti:

-Zahmet mi olurmuş? Bunlar benim bahçemin çiçekleri.

Çocuk hemen döndü. Vazoyu onun önüne, yazı masasının üstüne bıraktı. O çiçekleri vazoya kendi eliyle yerleştirdi. Sonra iki adım geri çekildi. Çiçeklerin duruşuna baktı:

-Nasıl? Bak gördün mü? Odanın görünüşü, havası değişti; daha bir keyifli çalışırsın şimdi.

-Teşekkür ederim! Ben de severim çiçekleri, otursana!

Bana en yakın sandalyeye oturdu. Gözleri çiçeklerde:

-Bir adam çiçek, hayvan sevmedi mi at öylesini… Çok denenmiştir bu bizde… Sen çiçek seversin belli.

…

Kahveler geldi.

-Davanı sormuyorsun?

-Nesi var soracak?

Tapu çıkaracaktık on dönüm tarlasına.

-Sen, her ne gerekirse yapmışsındır elbet! Ben bir ihtiyacın var mı diye yoklamaya geldim, o kadar! Aklına başka şey gelmesin hani… Masraf falan ne lâzımsa söyle, çekinme…

…

Günü gelince hâkim, zabıt kâtibi, tapu, fen memuru bir taksiye dolduk. Selim'in tarlasına gittik.

Kına(1) gibi derler o taraflarda iyi işlenmiş topraklara. Selim'in bahçesi kına gibiydi. Dört yanında su basmasın diye bele kadar hendekler açmıştı. Damın hemen üç beş adım ötesinde bir kuyu açmış, bir motor oturtmuştu. Motordan iki bilek kalınlığında gür bir su fışkırıyordu, arklara yollanıyordu.

Fen memuru, şeridini çekerken az ilerde, Selim yanımdan ayrılmıyordu:

-Görüyorsun ya, komşu tarla ne hâlde! Bataklık. Burası da böyleydi aldığımda.

Ölçme bitti. Asmanın yanında bizi bekleyen hâkimin yanına döndük. İşimiz bitmişti. Hâkim kalkmak istedi. Selim bırakmadı:

-Bizim için yoruldun Hâkim Efendi, bir ayranımızı iç.

Karısı, damın kapısı aralığından bir tepsinin içinde dilim dilim kestiği olgun, iri bir karpuz, kuyuda soğuttuğu bir güğüm ayran, başka bir tepsinin içinde birkaç bardak uzattı.

-Bu ne zahmet, dedi hâkim. Sonra ekledi: Ortancaların güzel, bütün çiçekler güzel, bahçen güzel Selim Efendi…

Bundan çok hoşlanacağı söz olamazdı Selim'in:

-Sahi sevdin mi Hâkim Efendi? Sevdinse tam zamanı, ortancalardan, küpelerden getiririm sana.

Her ayak bastığı yerde güller, asmalar diken; her dost bildiğine katmerler, ortancalar götüren Selim! Yurdumuzun neresinde işlenmemiş bir parça toprak görsem seni anarım. "Selim olsa!" derim, "Bu tarla Selim'in eline geçse!..."

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu hikâyeye başlık olamaz?
a. Çiçek Sevgisi
b. Selim
c. Çalışkan Selim
d. Bataklık Kurutmak

2. Hikâyenin başında Selim'in yazıhaneye girdiğinde uzun uzun selamlaşmayı ve hâl hatır sormayı gereksiz görmesi hangi tavırla açıklanabilir?
a. Bezgin ve umutsuz
b. Samimi ve tezcanlı
c. Kaba ve umursamaz
d. Aceleci ve sessiz

3. Hikâyeye göre Selim'i bu dünyada en çok ne mutlu eder?
a. Tarlasına tapu almak
b. Çiçek toplamak
c. Bataklık kurutmak
d. Yetiştirdiği çiçeklerin beğenilmesi

4. Bu hikâyede anlatılan olay sırası aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?
a. Selim'in tarlasına tapu almak için hâkime başvurması – Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi
b. Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi
c. Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi
d. Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi

5. "Kına (1)" kelimesi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde metinle aynı anlamda kullanılmıştır?
a. Elleri boyamak için kullanılan toz

b. Bakımlı arazi
c. Kurutulmuş bataklık
d. Sulak arazi

6. Yukarıdaki hikâyeyi anlatan avukat, Selim hakkında ne düşünmektedir?
a. Sadece müşterisi olarak görmektedir.
b. Davasını merak etmemesine sinirlenmektedir.
c. Selim'in sadece çiçek değil başka bitkiler de yetiştirmesini istemektedir.
d. Çalışkanlığını ve çiçek sevgisini beğenmektedir.

7. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu metinde bahsedilen bir olay yoktur?
a. Selim'in avukat'ın yazıhanesine gelmesi
b. Hâkim, zabıt kâtibi, tapu ve fen memurunun Selim'in tarlasını ölçmede karşılaştıkları güçlükler
c. Selim'in tarlasına gelenlere ikramda bulunması
d. Selim'in avukatın yazıhanesinde getirdiği çiçekleri bir vazoya koyması

8. Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılabilecek temel mesajdır?
a. Çevremiz ancak çalışkan ve doğayı seven insanlarla güzelleşebilir.
b. Etrafın güzelleşmesi bataklıkların kurutulmasıyla mümkün olur.
c. İş yerlerinin güzelleşmesi için çiçeklerden faydalanılmalıdır.
d. Tarlalara tapu alabilmek için tarlanın bakımlı olması şarttır.

6. Sınıf Öntest / Sontest - Bilgilendirici Metin I

Halk arasında, Balıkesir adının "balı çok" demek olan "balı kesir"den geldiği söylenir. Gerçekten Balıkesir, balının çokluğu ve güzelliği ile tanınır.

Balıkesir ve çevresinin tarihi çok eskilere gider. Selçuklular bu bölgeyi fethettikleri zaman, buraya bir bey yerleştirmişler. Selçuklu Devleti sona ererken Kara İsa Bey, bağımsızlığını ilan ederek burada Karesi (Kara İsa) Beyliği'ni kurmuş.

Balıkesir ve çevresi, eski Türk geleneklerinin yüzyıllar boyunca süregeldiği bölgelerimizden biri. Bu bölgeye yerleştirilen Oğuz boyları, kendi adlarına köyler kurmuş, kendi inançlarını, gelenek ve göreneklerini bozmadan yaşatmışlardır. Oyunları, düğünleri, töreleri çok renkli, çok çeşitlidir. Tertemiz Türkçeleriyle türküler, destanlar, deyişler bu bölgede gürül gürül kaynar.

Balıkesir'in yanık yüreği, sanki topraktan kaynar. Çevre, kaynak kaynak fışkıran kaplıcalarla doludur. Pamukçu kaplıcası, Balyadağ ılıcası, Pelitti içmecesi, Sansu, Derman, Güre, Gönen, İvrindi, Manyas ılıcaları... Say sayabildiğin kadar.

Kazdağı'nın güney yamacındaki Güre kaplıcasında Afrodit'in yıkandığı, şahane güzelliğini bu tarihî kaplıcadan aldığı söylenir. Gönen dağ ılıcasının az ötesindeki Gençlik Pınarı'ysa ayrı bir âlem. Yerden kaynayan bu suların insanı gençleştirdiği, gençlere güç kattığı söylenir. Efsaneye göre, Hızır Peygamber buralardan geçerken susamış, elindeki asayı birkaç defa (yere) vurunca göz göz sular kaynamış. Ondan sonra bu sular, yıllar yılı, hastalara şifa, dertlilere derman olmuş. Gönen bir kaplıca şehri, yüzlerce ve binlerce yıldır kaynayan kaplıcalarıyla sağlık ve mutluluk dağıtır.

Balıkesir'in kuzey sınırı Marmara'ya uzanır. Marmara'nın güney kıyılarına gömülmüş Kapıdağı Yarımadası'nın eşiğinde, hilal gibi körfezi çeviren sayfiye şehri Erdek var. Erdek adının Frigler devrinde, bu şehri kuran Kral Ârtakos'tan geldiği söylenir. Uzun yıllar bu adla tanınan şehir, Orhan Gazi zamanında Süleyman Paşa eliyle Osmanlı ülkesine katılır. Adı da Arteke olur. Bu ad, sonradan Erdek şekline girer.

Tarihçilerin söylediklerine göre asıl Erdek şehri, Erdek'in az ötesinde Kzikos harabelerinin bulunduğu yerdedir. Kral Kzikos'un kurduğu bu şehirde, bir zamanlar "Hadrianus Tapınağı" varmış. Roma İmparatoru Hadrianus'un yaptırdığı bu tapınak, yer sarsıntısıyla yıkılmış. Bugün, şehrin de tapınağın da yıkıntıları görülür. Erdekliler bu yıkıntılara "Balkız Harabeleri" derler. Efsaneye göre Süleyman Peygamber, biricik gözdesi Belkıs Sultan için onun beğeneceği, eşsiz bir saray yaptırmaya karar verir. Bir yer seçmeleri için

dünyanın dört köşesine adamlar salar. Saray için deniz kıyısında sulak, yeşillik bir yer arayan adamlar, geze dolaşa buraya gelir, burayı seçerler. Hz. Süleyman da Belkıs Sultan için süt beyazı Marmara mermerinden görülmemiş bir saray yaptırır. Halk, Belkıs adını, Balkız yaparak bu harabelere "Balkız Harabeleri" der.

Bir bakarsınız gök mavisi bir de bakarsınız zeytin yeşili deniz...

Denizin okşadığı kumsallarda kilometrelerce uzanan kadife gibi yumuşak, allı morlu plajlar...

Ege'de Edremit Körfezi'nin güney kıyısında, denize dönük bir yamaca yaslanan Ayvalık'a bir renk senfonisi içinde girersiniz.

Zeytin ormanları, çam koruları, yeşillik, deniz, güneş, derken doğa tüm güzellikleriyle Ayvalık olur, çıkar karşınıza...

...

Balıkesir ve yöresi, adım başı bir efsaneyi dile getirir. Bandırma'ya ininiz. Manyas Gölü kıyısındaki Kuş Cenneti size neler hikâye etmez. Bigadiç karış karış tarihî kalıntılarla dolu, Burhaniye'de Ören, güzelliğin nefes aldığı yer. Dursunbey öylesine. Hele Edremit, Kral Krezus'un kardeşi Adremis'in zenginlik çağına kucak açmış, Altınoluk'tan su gibi altın akıttığı günleri hatırlar. Gönen anlatılmakla bitmez. Havran'daki tarihî Teb şehri, mitolojinin ana kaynaklarından biri. Bir zamanlar yüz bin kişinin yaşadığı, Truva yenilgisi üzerine Aşil'in yakıp yıktığı bu şehrin kalıntıları bugün de ayakta. Savaştepe, Sındırgı, Susurluk... ciltlere sığmaz. Balıkesir; kültür turizminin anası, bel kemiğidir.

Dağlarından bal, yaylalarından yağ akan Balıkesir. Tarih ve doğa burada sarmaş dolaş.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Yukarıdaki metinde en çok aşağıdakilerden hangisi işlenmiştir?

a. Balıkesir'in tarihi.
b. Balıkesir'in geçim kaynakları.
c. Balıkesir'in coğrafi özellikleri
d. Balıkesir'in turizm kapasitesi

2. Metne göre Hz. Süleyman'ın yaptırdığı saray bugün hangi isimle anılmaktadır?

a. Kzikos Harabeleri
b. Teb Şehri
c. Güre Kaplıcaları
d. Balkız Harabeleri

3. *Uzun yıllar bu adla tanınan şehir, Orhan Gazi zamanında Süleyman Paşa eliyle Osmanlı ülkesine katılır.* cümlesindeki *eliyle* kelimesi cümleye hangi anlamı katmaktadır?

a. Şehrin Süleyman Paşa tarafından Osmanlıya hediye edildiği
b. Şehrin Osmanlı topraklarına katıldığı dönemde Süleyman Paşanın padişah olduğu
c. Şehrin Süleyman Paşanın komutasındaki ordu tarafından fethedildiği
d. Şehrin Süleyman Paşa tarafından satın alındığı

4. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek bir yargı değildir?

a. Manyas Gölü ve Kuş Cenneti Balıkesir ilinin sınırları içerisindedir.
b. Balıkesir tarihte pek çok devletin egemenliğine girmiştir.
c. Göktürklerden bu yana farklı Türk devletlerinin izleri Balıkesir'de görülür.
d. Balıkesir hem eşsiz bir doğaya hem de tarihî zenginliklere ev sahipliği yapar.

5. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a. Balıkesir tarihî birikimi ile onlarca efsaneye kaynaklık etmektedir.
b. Balıkesir'in doğası, ülkemizin en eşsiz güzelliklerine sahiptir.
c. Balıkesir hem doğal güzellikleri hem de ören ve kalıntılarıyla turizm cennetidir.
d. Balıkesir adını balının bolluğundan ve güzelliğinden almıştır.

6. Sınıf Öntest / Sontest - Bilgilendirici Metin II

Toplumlar kendilerine özgü değerleri ve zevk anlayışlarını mimari eserler sayesinde bugünlere taşırlar. Tarihin derinliklerinden bugüne gelebilmeyi başarmış bu yapılar, bugün bile bütün canlılıklarıyla aramızda yaşamaktadır. Onlara dönemlerini yansıtan birer ayna olarak da bakabiliriz. Neden mi? Sorunun cevabı o yapıların şekillerinde, süslemelerinde, hatta süslemelerde kullandıkları renklerde gizlidir. Elbette bütün bu saydıklarımızın altında bazen ortak unsurlara da rastlayabiliriz. Bu ortak noktalar bazen de hep aynı mimarın imzasını gösterir bizlere. Yapıların şekilleri ve malzemeleri ne kadar değişirse değişsin mimarların anlayışlarını bir şekilde o eserlerde görmek mümkündür. Şimdi sizlere yalnızca Anadolu sınırları içinde değil, birçok farklı ülkede imzasına rastlayabileceğimiz bir Türk mimarını tanıtmak istiyorum. Pek tabii, ismini defalarca duydunuz onun: Mimar Sinan. Yaşça bizden büyük olanlar, "Koca Sinan" olarak da söz ederler ondan. Onun ne kadar büyük bir mimar olduğunu anlatan bu sıfat elbette kolay kazanılmış olmamalı. Gelin, hep birlikte bu büyük Türk mimarını daha yakından tanıyalım.

Mimar Sinan, 1489 yılında Kayseri'ye bağlı Ağırnas köyünde doğar. Yavuz Sultan Selim ve Kanunî Sultan Süleyman'ın padişahlık yaptığı bir dönemde yaşayan Mimar Sinan, Osmanlı ordularıyla birlikte birçok sefere katılmıştır. Mimar Sinan, buralarda gördüğü bütün eserleri büyük bir dikkatle incelemiş, fakat hiçbirini aynen taklit etmeyip kendi tarzını oluşturmuş ve sanatını devamlı geliştirmiş ve yenilemiştir. Mimar Sinan, her gittiği yerde yaptığı mimari eserlerle çok kısa zamanda büyük bir ün kazanmış ve 1536 yılında saray baş mimarlığına yükselmiştir. Onun yaptığı eserlerin başında İstanbul'daki Süleymaniye Camisi gelir. Kanunî Sultan Süleyman'ın adını taşıyan bu caminin yapımı yedi yıl sürmüştür. Büyük bir emekle ve bütçeyle yapılan bu cami Kanunî tarafından da çok beğenilmiştir. Öyle ki padişah açılış töreninde kendi bulunmasına rağmen camiyi Mimar Sinan'ın açmasını istemiştir.

Mimar Sinan'ın yapmış olduğu bir başka büyük eser de Edirne'de doksan yaşında yaptığı Selimiye Camisi'dir. Kendisinin "ustalık eserim" diye nitelendirdiği bu yapı, Osmanlı mimarisinin bütün özelliklerini barındırır. Özellikle geniş kubbesi ve yüksek minareleriyle Edirne'nin dışından bile onu görmek mümkündür. Selimiye'nin kubbesi, Ayasofya'nın kubbesinden daha yüksek ve derindir. 31,50 metre çapındaki kubbe, sekizgen şeklindeki gövde üzerine oturmuştur (Üç kişi aynı anda birbirini görmeden şerefeye çıkabilmektedir.). Yalnızca bu şehirler mi? Elbette hayır. Kayseri, Manisa, Erzurum, Kütahya ve daha birçok Anadolu şehirlerinde onun mimari yapılarına rastlamak mümkündür. Bunların dışında Budapeşte, Sofya gibi birçok Avrupa şehrinde de onun adını yaşatan eserler yer almaktadır. Şimdi vereceğim sayı hayallerimizin sınırlarını biraz zorlayacak: Üç yüz altmış dokuz. Evet, bu sayı onun yapılarının toplamını karşılıyor. Bu sayının içinde birçok medrese, cami, mescit, kervansaray, han, hamam, köprü, su yolu kemerleri, saray ve köşkler var. İnsan düşünmeden edemiyor. Teknolojinin günümüzdeki kadar ileri olmadığı bir asırda bu yapılar insan eliyle nasıl yapılmış acaba? Mimar Sinan'ın çok sayıdaki eserini inceleyenler, onun depreme karşı bilinen ve gereken tüm tedbirleri aldığını söylemektedirler. Bu tedbirlerden biri de yapıların temelinde kullanılan taban harcıdır. Sadece Mimar Sinan'ın eserlerinde gördüğümüz bu harç sayesinde deprem dalgaları emilir, etkisiz hâle gelir. Ayrıca Mimar Sinan, zeminin sağlamlaşması için kazıklarla toprağı sıkıştırmış dayanak duvarları inşa etmiştir. Yapılarının çoğunun 400 yıl sonra bile ayakta duruyor, hatta kullanılıyor olması, bu yapıların taşıyıcı sistemlerine olduğu kadar temellerine de özen gösterilmiş olmasındandır.

Mimar Sinan'ı tanımlamak için yalnızca 'mimarlık' kelimesi yeterli değil. Çünkü onun her yapısı aynı zamanda iyi bir şehircilik anlayışının ürünü. Onun her eseri şehirlerin en doğru noktalarına yapılmıştır ve çevre düzenlenmesi açısından da neredeyse kusursuzdur. Birçok yerli ve yabancı mimar da Sinan'ın yaptıklarına karşı hayranlıklarını dile getirmiştir. Edirne'deki Selimiye Camisi'nin yapımı sırasında onun doksan yaşında olduğu gerçeği onun bir başka yönünü de kanıtlıyor. Evet, Mimar Sinan her anlamda mesleğine tutkuyla bağlı bir mimardı. Bu kadar çok eseri sabır ve titizlikle tamamlamış olması da bunun en önemli kanıtı. Unutulmaması gereken bir başka nokta da onun birlikte çalıştığı kişiler. Bu yapıların taş işçileri, doğramacıları ve hattatları da işlerinde en iyi olmalılar ki yapılar her anlamda bu kadar mükemmel olabilsin. Elbette Mimar Sinan'ın çalışma arkadaşları da onun eserleriyle birlikte hatırlanmayı hak ediyor.

Tam doksan dokuz yıl yaşayan ve 1588 yılında hayata gözlerini kapayan Mimar Sinan, adını tarihin sayfalarına koyu harflerle yazdırdı. Yarınlar için bir şeyler yapmak isteyenlere onun hayatı ve eserleri en iyi örnek olsa gerektir. Öyle ki tarihe ve millî değerlerimize her fırsatta sahip çıkan Mustafa Kemal Atatürk, Mimar Sinan'la ilgili bilimsel araştırmaların başlatılmasını ve onun bir heykelinin yapılmasını istemiştir.

Mimar Sinan her yaptığı binada bir öncekinin üstüne çıkmayı denemiş ve ustalığını her zaman ilerletmeye çalışmış bir mimardı.

1982 yılında İstanbul'daki Devlet Güzel Sanatlar Akademisi merkez olmak üzere oluşturulan üniversiteye onun adı verilmiştir.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

6. Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık olamaz?
e. Tarihi Süreçte Mimari
f. Mimar Sinan ve Eserleri
g. Mimar Sinan'ın Eserleri
h. Koca Sinan

7. Metne göre Mimar Sinan'a "Koca Sinan" denmesinin sebebi nedir?
a. İri yapılı olması
b. Büyük bir mimar olması
c. Oldukça yaşlı olması
d. Padişahlarla savaşlara katılması

8. Metne göre Mimar Sinan'ın 350'den fazla eseri sabırla ve titizlikle tamamlamış olması onun hangi özelliğinin göstergesidir?
a. Çalışmayı çok sevdiğinin
b. İşinde çok hırslı olduğunun
c. Çok uzun bir ömür yaşadığının
d. Mesleğini tutkuyla yaptığının

9. Yazara göre Mimar Sinan'ın hayatı ve eserleri kimlere iyi bir örnek olabilir?
a. Uzun ve sağlıklı yaşamak isteyenlere
b. Çok çalışıp çok para kazanmak isteyenlere
c. Yarınlar için bir şeyler yapmak isteyenlere
d. Tarihle ve tarihi eserlerle ilgilenenlere

10. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin yazılış amacını tam olarak ifade etmektedir?
a. Mimar Sinan'ın eserlerini ve onları farklı kılan özelliklerini anlatmak.
b. Mimar Sinan'ın hayatı, eserleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek.
c. Mimarlık sanatı ve bu sanatın güzel örnekleri hakkında bilgi vermek.
d. Mimar Sinan'dan hareketle Türk mimarisinin tarihi gelişimini anlatmak.

6. Sınıf Öntest / Sontest - Tahkiyeli Metin I

O gün, Aksel'in doğum günüydü. Annesi pastalar, kurabiyeler, çörekler yapmıştı. Aksel sevinçten uçuyordu. Öğleden sonra arkadaşları geldiler. Hep birlikte oyunlar oynadılar, plâk çalıp dans ettiler... İkindi sıralarında Aksel'in annesi:

Haydi bakalım, ellerinizi yıkayıp sofraya buyurun! dedi.

Çocuklar," Yaşasın!" diye bağrışarak, banyo kapısının önünde sıra oldular. El yıkama işi bitince, masanın çevresine dizildiler. Sabırsızlıkla yutkunarak tabaklarını Aksel'in annesine uzattılar. Yiyeceklerin hepsi de çok güzeldi. Salamlı, peynirli sandviçler, tatlı, tuzlu kurabiyeler, çörekler, hele mumlu kocaman pasta!... Çocukların yeme isteğini kabartıp, yüreklerini hoplatıyordu. Pastanın üstünde sekiz tane mum yanıyordu.

Aksel onları bir solukta söndürmeye çalışırken, arkadaşları: "Doğum günün kutlu olsun," şarkısını söylemeye başladılar. Yemek işi sona erince, yine oyunlar oynandı. Sonra da çocuklar evlerine dağıldılar.

Arkadaşları gidince, Aksel, hemen armağan paketlerini açmaya girişti. Renkli kalemler, sulu boyalar, oyuncak araba, uçak ve plâstik askerlerle birçok kitap getirmişti arkadaşları. Aksel, kitaplara dönüp bakmadı

bile. “Keşke kitap yerine herkes oyuncak getirmiş olsaydı... Kitabı ne yapacağım?” diye içinden geçirdi. Oyuncakları alıp hemen oynamaya başladı. Kitaplar oldukları yerde kalakaldı. Annesi sofrayı toplayıp, bulaşıkları bitirdikten sonra oğlunun yanına geldi.

- Ooo! Ne güzel armağan bunlar... Kitapları neden bir köşeye attın? Kitaplığa kaldırsana!

Aksel omuz silkti:

Kitabı ne yapayım anneciğim? Oyuncakları sevdim. Onlarla oynayacağım.

- Olur mu oğlum? Arkadaşların senin için seçip almışlar. Kitap en güzel armağan bence. Oyuncaklar kısa bir süre sonra bozulup kırılacak. Ya da bıkacaksın onlardan. Kitaplar öyle mi? Her biri çeşit çeşit bilgilerle dolu. İyiyi, doğruyu, iyi seçilmiş kitaplar aşılar insana.

Annesi konuşurken Aksel, ikide bir kayıtsızlıkla omuz silkiyordu. Sonunda:

- Anneciğim, doğrusunu istersen, kitap okurken sıkılıyorum. Oyuncaklarla oynamak daha çok hoşuma gidiyor, diyerek dudağını sarkıttı. Annesi:

- Ben sana hiç durmadan kitap oku demiyorum oğlum. Oyun da gerekli senin için. Boş zamanlarında dilediğin gibi oyun oynayabilirsin; ama kitap da okumalısın. Neyse doğum gününde seni üzmek istemem. Bu konuyu daha sonra yine tartışırız, diyerek konuşmayı kesti. Yerdeki kitapları topladı, götürüp özenle kitaplığa yerleştirdi.

Birkaç ay sonra Can’ın doğum günüydü. Aksel, paydos zilini iple çekti. Eve varır varmaz temizlenip giyindi, mutfakta yemek yapmakta olan annesini öptü. Kapıdan çıkarken birden geri döndü. Can’a armağan almayı unutmuştu. Çarşı evlerine uzaktı. Bir an önce doğum gününe gidebilmek için sabırsızlanıyordu. Konuyu annesine de açamamıştı. Sevinçle kitaplığa koştu. Annesi, “Kitap en iyi armağandır.” dememiş miydi? Kendisine doğum günü armağanı olarak getirilen kitaplardan birini çekip aldı. Beyaz bir kâğıda sarıp koşarak evden çıktı.

Doğum günü başlamıştı. Aksel soluk soluğa koşarak geldi. “ Selâm” diyerek aralarına katıldı.

Sabahleyin okul bahçesinde buluşmuşlardı. Fakat Can, Aksel’e bakmıyordu.

- Can, bana dargın mısın yoksa? Can cevap vermedi. Bu kez çocuklar da meraklanmışlardı:

- N’oldu? Aksel’le niçin konuşmuyorsun? diye üstelediler. Can:

- Ona kırıldım, dedi. Aksel telaşlandı:

- Sana ne yaptım ki? Dün çok iyi ayrıldık. Beni kapıya kadar geçirdin, sarılıp öptün. Doğum gününe geldiğim için teşekkür ettin. Şimdi neden küsüyorsun? Can:

- Dün bana doğum günü armağanı olarak ne getirdin? Aksel:

- Kitap, diye atıldı. Annem, kitap en iyi armağandır, demişti de... Yoksa oyuncak yerine kitap getirdiğim için mi darıldın bana? Can:

- Hayır Aksel, kitabın değerini biliyorum, ona darılmadım. Ama dün bana, doğum gününde, benim sana armağan ettiğim kitabı getirmişsin. İçini açıp okumadın mı? İlk sayfasında “Kardeşim Aksel, doğum günün kutlu olsun.” diye yazmış, altına da imzamı atmıştım. Aksel bunu duyunca kıpkırmızı oldu. Arkadaşları da kınamışlardı onu. Yavaş yavaş çözülüp çevresinden uzaklaştılar.

Aksel olduğu yerde kalakaldı.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olamaz?

a. En Güzel Hediye
b. Geri Gelen Hediye
c. Aksel ve Arkadaşları
d. Kitapları Sevmeyen Çocuk

2. Aşağıdakilerden hangisi bu hikâyeden çıkarılabilecek sonuçlardan biri değildir?

a. Hayatımızda her şeye gerektiği kadar zaman ayırmalıyız.
b. Kitap gibi bize katkı sağlayacak şeylere gereken değeri vermeliyiz.
c. Sevdiğimiz şeylerle vakit geçirerek mutlu olmalıyız.
d. Eğlenmek kadar öğrenmenin de gerekli olduğunu unutmamalıyız.

3. Okuduğunuz hikâyede geçen olayların sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a. Can'ın Aksel'e kitap hediye etmesi - Can'ın Aksel'e kırılması - Aksel'in Can'a, onun kendine hediye ettiği kitabı vermesi - Aksel'in hatasını anlayıp pişman olması
b. Can'ın Aksel'e kırılması - Can'ın Aksel'e kitap hediye etmesi - Aksel'in Can'a, onun kendine hediye ettiği kitabı vermesi - Aksel'in hatasını anlayıp pişman olması
c. Can'ın Aksel'e kitap hediye etmesi - Aksel'in Can'a, onun kendine hediye ettiği kitabı vermesi - Aksel'in hatasını anlayıp pişman olması Can'ın Aksel'e kırılması -
d. Can'ın Aksel'e kitap hediye etmesi - Aksel'in Can'a, onun kendine hediye ettiği kitabı vermesi - Can'ın Aksel'e kırılması - Aksel'in hatasını anlayıp pişman olması

4. Metne göre Aksel ile Can arasındaki farklılık nedir?
a. Aksel kitabın değerini bilmezken Can bilmektedir.
b. Aksel oyuncakları severken Can sevmemektedir.
c. Aksel annesinin sözünü dikkate alırken Can almamaktadır.
d. Arkadaşları Aksel'i sevmezken Can'ı sevmektedir.

5.
I. Can'ın Aksel'e kırılıp onunla konuşmaması
II. Aksel'in hediyeler içinden oyuncaklarını seçip kitaplara dönüp bakmaması.
III. Aksel'in Can'a doğum günü için hediye almayı unutması
IV. Annesinin Aksel'i kitaplar ve okuma konusunda uyarması

Yukarıdaki hangi iki olay arasında sebep sonuç ilişkisi vardır.?
a. II ve I b. III ve I c. II ve IV d. III ve IV

6. Sınıf Öntest / Sontest - Tahkiyeli Metin II

Yangın yarım saatten beri devam ediyordu. Fakat mahallenin ahalisi iki ev sonra söneceğine inanıyorlardı. Çünkü bir değerli kişinin türbesi vardı. Mümkün değil, o tutuşmazdı! Şiddetli bir kıble rüzgarı esiyor, alevleri, kıvılcımları saçan tahta parçalarını, türbenin üzerine altındaki evlerin çatılarına fırlatıyordu. İtfaiye bölüğü, tulumbalar son gayretlerini sarf ediyorlardı. Polisler etrafı ablukaya almışlar, kaçırılan eşyanın yağmasına meydan vermiyorlardı. Çiroz Ahmet etrafına bir göz gezdirdi. Bu kaşarlanmış bir külhanbeyi idi. Onca yangın demek vurgun demekti. Ama mahalle çok fakirdi. Biliyordu ki, şu yanan zavallı kulübeciklerin içinde yatak yorgandan başka bir şey yoktu. Halbuki vurgunda âdet "yükte hafif, pahada ağır şeyler"i bulmaktı. Allah belasını versin! Faydasız yangın! diye başını salladı. Ahali türbenin önüne toplanmıştı.

-Buraya gelince söner! diyorlardı.

Çiroz Ahmet, yeşil boyalı türbenin penceresine sokuldu. Kör bir kandilin hafifçe aydınlattığı sandukaya baktı. Başı ucunda iki büyük şamdan duruyordu. Sandukanın iki tarafında iki seccade yayılı idi. Açık rahlelerde büyük Kuranı Kerimler yan gelmiş yatıyorlardı. Çiroz Ahmet kelepir karşısında parlayan bir Yahudi gözüyle bunlara baktı. Asgari bir hesap yaptı. İçinden "şamdanlar onar liradan yirmi... seccadeler on beşerden otuz... kitaplardan mutlaka yazmadır. Yirmi de onlara de! etti yetmiş..." dedi. Yeşil boyalı kapıya gitti. Çiroz, kemikli omuzlarıyla kapının kuvvetini yokladı. Sonra kilidine baktı. Yavaş yavaş dayanmaya başladı.

Halk yangınla meşguldü. Çiroz Ahmet son derece kuvvetli idi; hani o yalnız külhanbeylerine mahsus, bahusus, idmansız, sporsuz, gizli, harikulade kuvvet... dayandıkça kapı çatırdamaya başladı. Nihayet küt etti açıldı. Çirozun içeriye girince ilk işi kör kandili üflemek oldu. Fakat alacağı şeyler her ne kadar pahada ağır ise de yükte öyle pek hafif değildi. Zihni hemen bir vurgun planı tertibine başladı. Plan zihninde teşekkül ettikçe, Çiroz "neticeyi" beklemiyor, ayrıntısını uyguluyordu. Şamdanların mumlarını yere attı. Rahlelerdeki kitapları alıp belinden çıkardığı Trablus kuşağına sardı. Sonra biraz durdu. Burnunu kaşıdı. Yavaşçacık seccadeleri topladı; bunları beygirin üzerine çul vurur gibi, sandukanın üzerine örttü. Şimdi kapıdan çıkmak lazım geliyordu. Ama dışarısı dolu idi. Sandukaya dayandı. Biraz düşündü. Kavukta bırakılacak bir şey değildi. Üzerinde sırmalı bir çevre vardı. Sanduka birden bire kaydı. Çiroz Ahmet düşmemek için toplantı. Acaba evliya diriliyor muydu? Durdu, baktı, gülümsedi. "Vay canına, yere mıhlı değilmiş be!" dedi. Eğildi, altına bakmak için sandukayı kaldırdı. Bu gayet hafifti. İnce tahtadan yapılmış, üstüne yeşil çuha kaplanmıştı.

Zihnideki çıkış planı tamamlandı. Kitaplarla şamdanları kucakladı, sandukanın altına girdi. Yavaş yavaş yürüdü. Durdu. Sandukanın altından elini çıkarıp yavaşça kapıyı açtı. Sol taraf caddeye çıkıyordu. Yakalanmak ihtimali vardı. Sağ taraftaki sokak tenha idi. Viranelikler çoktu, ama yangın o tarafta idi. Herkes o tarafta birikmişti.

Çiroz Ahmet, sandukanın altında uzun müddet düşünmedi. Paldır küldür kapıdan çıktı. Gürültüye başını çeviren halk şaşırdı. Herkes olduğu yerde kaldı. İşte evliya kalkmış yürüyordu. Tulumbalar durdu, şiddetle esen rüzgar birden bire durdu. İtfaiye askerleri korkularından ellerindeki baltaları, kancaları, hortumları düşürdüler. Sanduka yangına doğru yürüyordu. İki tarafa açılıp yol veren ahali korkudan titriyordu. Sanduka, korkunç manevi bir heybetle sallana sallana aralarından geçti, karanlıkta kayboldu.

* * *

Türbeden evvelki iki evde ateşten kurtulmuştu. Yanmayıp evliyasız kalan türbe, yine mahalledeki kutsiyetini korudu. Yalnız, okuyanlar eskisi gibi yüzlerini boş binaya çevirmiyorlar, kıbleye bakıyorlar, "iki gözüm, yangın gecesi bu tarafa gitti." diyorlardı.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Metne göre Çiroz Ahmet için hangisi söylenebilir?
a. Ağır başlıdır.
b. Kurnazdır.
c. Korkaktır.
d. Tembeldir.

2. Aşağıdakilerden hangisi bu hikâyeden çıkarılabilecek derslerden biridir?
a. Çevremizdeki önemli mekânları korumalıyız.
b. Her zaman akılcı ve mantıklı düşünmeliyiz.
c. Yangınlarda polis ve itfaiyeye yardımcı olmalıyız.
d. Hırsızlara kendimiz müdahale etmemeliyiz.

3.
I. Yangının çıkması
II. Mahallelinin evliyanın yangın gecesi gittiğine inanması.
III. Çiroz Ahmet'in türbeden kaçmak için yol araması.
IV. Çiroz Ahmet'in türbedeki değerli eşyaları toplaması.
V. Çiroz Ahmet'in türbeye girmesi.
VI. Çiroz Ahmet'in sandukayla beraber çıkıp gitmesi.
Okuduğunuz hikâyede geçen olayların sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?
a. I-V-III-IV-VI-II
b. I- V-IV-III-VI-II
c. V-I- IV-III-VI-II
d. VI-II-I-III-V-VI

4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?
a. Mahalleli oldukça saf ve cahil insanlardır.
b. Çiroz Ahmet halkın saflığından faydalanmıştır.
c. Mahalleli türbeye değer vermektedir.
d. Polisler yangını, hırsızlıktan daha önemli görmüştür.

5.
I. Olay türbenin olduğu bir sokakta geçmektedir.
II. Olay bir gece vaktinde geçmektedir.
III. Çiroz Ahmet, mahalleli polis ve tulumbalar kahramanlardır.
IV. Türbede yatan Evliya yangın zamanı türbeyi terk etmiştir.

Metne göre yukarıdakilerden hangisi yanlıştır?

a. I b. II c. III d. IV

8. Sınıf Öntest / Sontest - Bilgilendirici Metin I

Geçen yüzyılın bu büyük mucidi, 11 Şubat 1847'de, Birleşik Amerika'nın Ohio (Ohayo) eyaletinin Milan kasabasında dünyaya geldi. Çok geç yürümeye ve konuşmaya başlaması, özellikle babasında onun zeki bir çocuk olmadığı kuşkusunu yaratmıştı. Kendi hâlinde, sessiz, içine kapanık bir çocuk olan Edison'u, önceleri annesinden başka kimse anlayamadı. İlkokul öğretmeni onun başarılı olamayacağını söyleyince ailesi Edison'u okuldan almak zorunda kaldı. Edison, bırakın liseyi ya da üniversiteyi, ilkokulu bile bitiremedi ama bir insanın "kendi kendini" yetiştirmesinin mümkün olduğu savını en iyi biçimde kanıtlayarak bilimin doruğuna erişti... Kuşku yok ki bunda annesinin payı çok büyüktür...

Yoksul bir adam olan babası, onun okuldan ayrılmasına hiçbir tepki göstermemiş, tersine eğitim giderlerinden kurtulduğu için gizli bir sevinç duymuştu. Ama annesi öyle düşünmüyordu. Ona göre herkesin "aptal" sandığı bu çocuk, ileride büyük bir adam olacaktı. Bunu yalnızca sezinlemekle kalmamış, buna bütün kalbi ile inanmıştı...

Sonsuz bir öğrenme tutkusu olan Edison, daha beş yaşında iken kümese girmiş ve kuluçkadaki tavuğu kaldırarak yerine kendi yatmıştı. Çünkü o, yumurtadan belirli bir süre değişmeyen ısı altında civciv çıktığını kavramıştı. Anlamak istediği, insan vücudunun ısısının da aynı işlevi görüp göremeyeceği idi...

İlk derslerini annesinden aldı Edison... Okuma yazma ve matematik... Daha sonraları annesinin armağan ettiği kitapları bir solukta okuyup yenilerini istedi. Bir yandan da laboratuvar biçimine dönüştürdüğü bodrumda bıkıp usanmadan deneyler yaptı. Ancak yeni kitaplar almak ve deney yapmak için daha çok paraya gereksinimi vardı. İşte bu zorunluluk, çocuk yaştaki Edison'u çalışma yaşamına itmişti. Gezgin satıcılıkla başladı işe... Trenlerde fındık, fıstık, meyve ve gazete satarak hem yoksul ailesine yardım ediyor hem de yeni kitaplar alarak bunları gece gündüz okuyordu.

Bu arada Edison, o yıllarda yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan telgraf aygıtını ve işleyiş biçimini yakından izledi ve kendisi de bir telgraf yaparak çalıştırdı. Henüz on iki yaşında iken elde ettiği bu başarı, annesini haklı çıkaran ilk adım olmuştur.

Edison, bir gün gazete çıkarmaya karar verdi ve bu amaçla hurdacıda gördüğü eski bir baskı makinesini satın alarak kolları sıvadı. Kısıtlı olanaklar yüzünden bu yeni işinde pek başarılı olamadı ise de çalışma hırsı ve azmi, çevresindekilerin dikkatini daha çok çekti.

Eşyalarını saklaması ve yatıp kalkması için fındık, fıstık sattığı istasyonun şefinin verdiği eski yük vagonunda deney yaparken büyük bir yangın tehlikesi geçirdi. Yangın, çevredekilerin çabası ile söndürüldü ama bu talihsiz kaza bir kulağının işitmemesine neden oldu. Fakat o, yaşamı boyunca hiç yılgınlık duymadı bundan... Daima var gücü ile çalıştı...

16 yaşında iken sınavlara girerek telgraf memuru oldu. Başarılı çalışmalarını ve ilginç buluşlarını yakından izleyen yöneticiler, ona daha geniş çalışma olanakları verdiler. İlk başarısı telgraf üzerine oldu. Telgraf memuruna gerek kalmadan haberleri başka bir hattan geçiren bir makine geliştirdi. Sonra da trenlere alıcı ve vericiler yerleştirerek seferlerdeki makinistlerle haberleşmeyi sağladı.

Binlerce buluşu olan Edison'un kuşkusuz en büyük icadı ampuldür. Elektrikle aydınlatmada büyük devrim yaratan ampulü, 1879 yılında, henüz 32 yaşında iken bulmuştu Edison... Çevresindekilerin şaşkın bakışları arasında, daha önceden kömürleştirdiği bir pamuk ipliğini, havası boşaltılmış bir cam kürenin içinde yakarak parlak bir ışık elde etti. Ne var ki ampulün bu ilk örneğinin ömrü iki gün sürdü... Onu, daha dayanıklı biçime dönüştürebilmek için üzerinde yıllarca çalışmak gerekiyordu. Edison, bu amaçla New York (Niv York)'ta büyük bir laboratuvar kurdu. Burası, aynı zamanda dünyanın ilk elektrik şebekesi merkezi oluyordu. Edison, buluşunu geliştirebilmek için burada yıllarca çalıştı. Sonunda amacına ulaştı... Bu günkü biçiminden daha kaba bir görünüşü olan ampul, bir güneş gibi tüm insanlığın hizmetindeydi artık. Bu olay, başta Amerika olmak üzere bütün dünyada sevinç yarattı. Edison adı hızla yayılıyor, insanlar kendilerini ışığa kavuşturan bu büyük adama, övgüler yağdırıyordu.

Günümüzde geceleri caddelerde dolaşabiliyor, arabamızla seyahat edebiliyor; sinema, tiyatro ve benzeri yerlere gidebiliyor; iş yerleri ve fabrikalarda sabahlara kadar çalışabiliyor; evlerimizde rahatça oturup sohbet edebiliyor, okuyor, televizyon seyredebiliyorsak bunların hepsini Edison'a borçluyuz... Yine onun

kurduğu endüstri sayesinde, bugün milyonlarca insan dolaylı ya da dolaysız olarak iş bulabilmekte ve yaşamını kazanmaktadır.

Edison yalnızca ampulle yetinmemiş, yeni buluşlar peşinde de koşmuştur. 1889'da, New Jersey (Niv Jörsi)'deki laboratuvarında yeni bir makine icat etti. Bugünkü sinemanın temeli ve ilk örneği olan bu makineye "kinetoskop" adını verdi. Şerit biçiminde resimler, makinenin uç kısmına yerleştirilmiş bir merceğin önünden hızla geçirildiğinde hareket ediyor ve âdeta canlanıyordu. Edison bu buluşuyla 42 yaşında tüm dünyanın hayranlığını bir kez daha kazanıyordu. Bugün büyük bir sanayi hâline gelen sinema sayesinde milyonlarca insan yaşamını kazanmakta, yine onun aracılığı ile eğlenmekte, eğitilmekte ve birbirlerini yakından tanıma olanağı bulmaktadır...

Edison, yalnızca ampul ve kinetoskobu mu bulmuştur? Hayır... Mikrofon, gramofonun ilk biçimi olan fonograf, buhar makinesine bağlı akım üreteci, telefonun önemli bir bölümü olan karbon transformatörü, onun 1033 icadından yalnızca birkaçıdır... Ayrıca bataryaların oluşturduğu beton dökme yöntemi, sentetik kauçuğun yapılışı, akümülatörün geliştirilmesi gibi sayısız çalışmaları vardır.

İki kez evlenen ve bu evliliklerinden beş çocuğu olan Edison, 18 Ekim 193l'de New Jersey'de öldü ama adı dünyanın dört bir köşesinde yaşıyor ve dünya döndükçe de yaşayacaktır.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Metne göre Edison'un yaşamındaki en önemli kişi kimdir?
a. Babası
b. Annesi
c. Öğretmeni
d. İstasyon şefi

2. Metne göre Edison öldükten sonra adının yaşamasını sağlayan nedir?
a. Fabrikalar kurması
b. Tren garında yangın çıkarması
c. Binden fazla icada imza atması
d. Genç yaşta ölmesi

3. Metne göre aşağıdakilerden hangisi Edison'un karakter özelliklerinden biri olamaz?
a. Zorluklardan yılmaması
b. Çok çalışkan olması
c. Azimli olması
d. Rekabetçi olması

4. Metne göre Edison'un hayatının dönüm noktası olan icadı hangisidir?
a. Ampul
b. Mikrofon
c. Telgraf
d. Akümülatör

5. Yazar bu metni neden yazmış olabilir?
a. Bir insanın hayatında annenin ne kadar önemli olduğunu anlatmak.
b. Çalışkanlık ve azmin başarıdaki payını somut örnekle göstermek.
c. Edison'un hayatı, kişisel özellikleri ve icatları hakkında bilgi vermek.
d. Başarısız sanılan çocukların da başarılı olabileceğini göstermek.

8. Sınıf Öntest / Sontest - Bilgilendirici Metin II

Annemin sevgisini iyiden iyiye duymaya başladığım günden beri kafamda bir soru belirmişti. Kendi kendime:

“Bu kadın beni neden bu kadar seviyor?” diyordum.

Gözümde biriken bir damla yaş, onun gözlerinde bir keder yağmuru, yüzümde görülen bir karamsarlık belirtisi, onun yüzünde acılı bir sararma oluyordu. Benim vücudumda beliren bir hastalık onun zayıf vücudunda, düşüncesinde, yüreğinde tam bir bitkinlik oluşturuyordu. Davranışlarımda ansızın ortaya çıkan bir düzensizlik, onun beyninde bin türlü kuruntu doğuruyordu. Gülersem o, bu sevince alışmış gibi beni seyrederek ve inceleyerek yine beni düşündüğünü gösteren davranışlarda bulunuyordu. Oynarsam, dalgın olduğum bir sırada düşebileceğimi, bir yerimin ağrıyacağını söylerdi. Otursam sürekli olarak, “Niye oynamıyorsun, canın mı sıkılıyor?” diye sorar, uyusam soluğumu dinlercesine ufak bir kıpırtımdan üzüntü duyardı. Bunları gördükçe, birbirimizi izledikçe bu sevginin kaynağını belirgin olarak kavramak isterdim. Kendisine sorardım. Sıradan, basit bir karşılık verirdi. Ben sordukça o bana:

“Evladımsın.” derdi. Bu karşılık bana ne anlatabilir? Anlatsa anlatsa, “İnsanlar kendi çocuklarını severlermiş.” gibi genel bir yargıyı anlatır. Ama niçin seviyor? Niçin benim acılarımdan o da acı duyuyor? Neden onun sevgisi benim yaşımla birlikte büyüyor? Ben onun umudu, tek övüncü, en sevgili süsü, en birinci dostuydum. Onun gözünde benden güzel, benden taze, benden değerli, benden sevimli, benden daha çok korunmaya değer bir varlık yoktu. O yemez, bana yedirirdi. O giymez, bana giydirirdi. Niçin beni doğurmakla, yüreğini ve duygularını benim uğrumda gözden çıkarmak zorunda kalıyordu?

Zaman olur ki kızgınlığımdan ağlardım. Gözlerim kan çanağına dönmüş bir durumda yanına giderdim. Bendeki öfke çabucak ona geçerek ürperir gibi bir hızla gözlerini gözlerime dikerdi. Bir dakika sonra yüzünün rengi atarak kızgınlığımın nedenini anlayıncaya kadar uğraşırdı. Zaman olur ki kahkahalarımla evi ansızın bir gürültüye boğarak odadan içeriye girerdim. Yüzünde geçici bir sevinci hatırlatan hafif bir gülümsemeyle elindeki işini bırakmayıp tamamlamaya çalışır, bana bir şey söylemezdi. Üstelik de bir süre sonra kaçamak bir bakış fırlatır, yine gözlerini indirirdi. Bu durumuyla da sevincime yürekten inandığını anlatırdı. Niçin?

Bir gün bahçede oynuyordum. Öylesine dalmıştım ki annemin beni evde bırakarak sokağa çıktığından haberim bile olmadı. Evin kapısı açıldı. Yalnız o ses kafamda durmadan tekrarlanan bir yankı bıraktı. Yabancı bir duygunun etkisiyle, bir süre sonra oyunu bırakarak eve girdim. Teyze, dediğim bir kadın beni incelikle karşıladı:

“Oğlum, yemiş ister misin? Söyle bakayım, para vereyim mi?” dedi.

Garip bir soru değil mi? Bu her zamankine benzemeyen davranış biçimi de nereden çıktı? Bu iyilik, bu bağış, bahçedeki yaramazlığımın evin içerisine sıçramaması için mi? Ama evde bir tenhalık var. Ev bomboş. Biri, bu evi dolduran biri ortalarda yok. O zaman garipsedim. Birdenbire boşandım. Bütün gücümle haykırmaya, ağlamaya başladım. Kadıncağız şaşkın şaşkın beni yatıştırmaya çalışıyordu. Olabilir mi? Hem tepiniyor hem ağlıyordum. Dünyanın bütün zenginliklerini verseler, benim için önemi yok. Bütün oyuncakları önüme yığsalar, yine istemem. Yalnız onu göreyim, yalnız onun yanında bulunayım.

Bu önemsiz bir olay. Ama bence önemli. Niçin ben bir iki saatlik ayrılığa dayanamıyordum? Niçin onu bu kadar seviyor, onun yanında eğleniyordum? Neden o yanımda olmayınca, milyarlarca insan arasına bile girsem, gözetilemeyeceğime inanıyordum. Bu dağ gibi duygu bana nereden geliyordu?

Çokça ağladım. Bu üzüntü sinirlerimi gevşetti. Oyunu, bahçeyi, salıncağı unuttum. Evin bir köşesine çekilerek yüzümde gözyaşlarının açtığı lekeli, yol yol izler olduğu hâlde uyumuşum. Çok zaman geçmiş olmalı. Ben o acıyla uyurken yanağımı biri öptü: “Ah, evladım!” diyordu. Uyandım. Annem gelmiş. Ağlaya ağlaya sarıldım. Benim ondan başka avutucu bir dayanağımın olmadığını o yaştaki dilimle anlatmıştım. Onun, bana gösterdiği şu biricik davranışını katı yürekliliğine, vefasızlığına bağladığımı dilimin döndüğünce anlattım. Beni bir daha yalnız bırakmamasını, yabancı ellere terk etmemesini yalvara yalvara, yeminler verdire verdire istedim.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık <u>olamaz</u>?

a. Annem ve Ben
b. Anne Sevgisi
c. Annemin Gözünde Ben
d. Anneme Sorularım

2. Yazarın zihninde "Bu kadın beni neden bu kadar seviyor?" sorusunun belirmesinin sebebi nedir ?
a. Yazarın yaşadığı iyi veya kötü her şeyin annesi tarafından misliyle yaşanması.
b. Annesinin gözünde ondan daha güzel, daha değerli, daha sevimli bir varlık olmaması.
c. Annesinin daima onun karnını doyurmak için elinden gelen gayreti göstermesi.
d. Annesinden ayrı kaldığı zaman kendisini çok kötü hissetmesi ve onu özlemesi.

3. Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
a. Yazar küçüklüğünden beri annesiyle oyun oynamaktan hoşlanmaktadır.
b. Yazar annesindeki sevginin kaynağını keşfetmeye çalışmaktadır.
c. Annesi yazarın, kendisinden ayrı kalmaya alışmasını istemektedir.
d. Annesi sadece ağladığı zamanlarda yazarla ilgilenmektedir.

4. Metne göre yazarın uyuyakalmadan önce ağlamasının sebebi nedir?
a. Tanımadığı bir kadınla karşılaşmış olması.
b. Karnı aç olmasına rağmen yemek bulamaması.
c. Annesinden kısa süre de olsa ayrı kalması.
d. Annesinin onu eskisi kadar çok sevmemesi.

5. Bu metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?
a. Anneler de çocukları da birbirlerini özel bir sebebe ihtiyaç duymadan çok severler.
b. Anneler çocuklarını özellikle tanımadıkları insanlarla yalnız bırakmamalıdır.
c. Anneler çocuklarını yedirmeyi, giydirmeyi ve mutlu etmeyi en önemli görev sayarlar.
d. Annelik bu dünyadaki en kutsal, en değerli aynı zamanda en zor görevlerden biridir.

8. Sınıf Öntest / Sontest - Tahkiyeli Metin II

Sevdiği yazarın kasabaya geleceğini duyunca kulaklarına inanamadı.

Son iki yıldır sanat şenlikleri düzenleniyordu kasabalarında. Bu yıl bazı yazarlar da çağrılmıştı. Okurlarıyla söyleşi yapacaklar, kitaplarını imzalayacaklardı.

İmza günü ne demekti? Nasıl ve nerede yapılırdı? Bunlar kafasına takılmakla birlikte, en çok da sevdiği yazarı merak etmeye başladı.

Bir iki gece düşünde bile gördü onu.

O da kendisi gibi bir insan mıydı? Yer, içer, güler, akşam olunca da yatıp uyur muydu?

Kafasını kurcalayan bu tür soruların gereksizliğini düşündü. Saçmalıyordu herhâlde? Kendi kendine güldü. Adı kitaplara yazılmış, ünlenmiş de olsalar onlar da kendileri gibi insanlar değiller miydi? Kaldı ki böyle ünlü kişilerden birkaçını görmüştü de. Hemen her gün televizyon ekranlarına çıkan bir politikacı gelip kasabalarının meydanında konuşmuştu. Tanınmış artistlerden birkaçı film yapmak için günlerce burada kalmıştı. Onların hiçbiri öyle normal insanlardan farklı değildi.

Herkes gibi bir ağızları, iki gözleri vardı. Öyleyse yazar da onlardan farklı bir insan olmamalıydı.

Düşündüklerine inanmak istiyordu ki vazgeçti. Hayır, dedi. Bir yazar yine de farklı olmalı...

Kafası karıştı.

Yazar, onca hayal gücüyle, dili kullanmaktaki ustalığıyla herkesle bir olabilir miydi? Evet, öyle iki ağzı, dört gözü yoktu ama düşünceleriyle, konuşmalarıyla herkesten yine de farklı yanları olmalıydı?

Bir yazarın nasıl olabileceğini epeyce düşünüp karar vermişti ki rahatladı. Bundan sonra da ona nasıl yaklaşabileceğinin, neler konuşabileceğinin hayallerini kurmaya başladı. Türlü sorular sordu ona. Onun ağzından kendi sorularına yanıtlar buldu.

Bunlar da bitince, o yazardan okuduğu kitapları bir bir hatırlamaya çalıştı.

Bir kitabında hep düş kurmaya meraklı bir çocuk vardı. O kendisine benziyordu ya da kendisi ona.

Okuyup bitirdiğinde bu yazarın kendisini bir yerlerde görüp tanımış olabileceği kuşkusuna düşmüştü. Kendisi gibi hep uzakları düşünüyordu çocuk. Uzaya, yıldızlara meraklıydı. Bazen denizlerin dibinde dolaşıyor, bazen sonsuzluklara ışınlanıyordu.

Bir başka kitabında bitkilerle, kuşlarla, hayvanlarla konuşan yaşlı bir adam vardı ki o da köydeki dedesine benziyordu. Durmadan çalışıyordu. En çok da toprağı seviyordu. Hiç umulmayacak konulara bile çocuklar kadar ilgi duyuyordu. Bazen de en önemli konulara ilgisiz kalıyordu. Çocuklara masallar, efsaneler anlatmayı dünyanın en zevkli uğraşı kabul eden yaşlı nineyi anlattığı kitabına ne denirdi? O da babası, annesi işe gittiğinde küçük kardeşine bakmak için gelen kadının aynısıydı. Arada şiir gibi kafiyeli konuşuyor, pek çok şeye tekerlemelerle yanıt veriyordu.

O yazarın komik bir çocuğu anlatan kitabına ne denirdi? Onda da ayrı bir dünya gizliydi. Okuduktan sonra anlamıştı; dünyadaki her şeyin komik, gülünecek bir yanı mutlaka vardı. Önemli olan ona bakmak ve görmesini bilmekti. Bir başka kitabında da doğanın güzelliklerini anlatıyordu. Yeşilin, kuşların, balıkların tükenmesinden kaygılanıyordu. Onu okuduğunda da uzun süre ağaçlara, kuşlara sevdalanmıştı. Denizleri kirletenleri gördükçe koşup onları uyarmıştı. Kuşları daha çok sevmiş, bulunduğu yere ağaç dikmeye bile başlamıştı...

İmza günü geldiğinde erken kalktı. Kütüphanesinden o yazara ait tüm kitapları çıkarttı. Telaşından bir şey anlamayan annesine:

-Bu kitapların yazarıyla tanışacağım bugün, dedi gülerek. Kasabamızın şenlikleri nedeniyle buraya geliyor. Okurlarıyla söyleşecek. Kitaplarını imzalayacak. Ben bu kitapların tümünü imzalatacağım ona.

Annesi gülümseyerek baktı oğluna. Eliyle saçlarını okşadı. Gizli bir gurur duydu.

Kitapları paket yapıp imza yerine gitti. Henüz yazar gelmemişti. Adını yazıp masaya koymuşlardı. Tüm kitaplarını da hemen yanına sergilemişlerdi. Okurları ise şimdiden sıraya girmişti.

Kuyruğa girdi. Çok sürmedi ki sevdiği yazar gelip masaya oturdu. Ona hayran hayran bakarken daha önce onunla ilgili aklına gelen türlü düşüncelerine güldü. Herkes gibi bir insandı o da. Onlardan farklı bir yanı yoktu.

Sıra kendine gelince heyecanlandı.

-Ben, diye kekeledi. Bütün kitaplarınızı okudum. O yüzden de bende bulunan tüm kitaplarınızı alıp geldim. Bunları imzalar mısınız?

Yazarın; "Hayır, olmaz. Yenilerini almanız gerekir." diyeceğini sandı bir an. O öyle bir şey demedi. Başını kaldırıp sıcacık gülümsedi.

- Severek imzalarım hem de, dedi. Sen en iyi okurlarımdan birisi olmalısın. Benim için mutluluk bu.

Uzanıp yanağını okşadı. Okulunu, yaşını sordu. Ardından da:

- Bu kadar kitap okuduğuna göre, ilerde yazar mı olacaksın yoksa? dedi.

Günlerdir kafasında kurduğu sorulardan hiçbiri değildi bu. Birden yanıt veremedi. Şaşırdı. Daha önceden bu tür soru yöneltenlere hep doktor, mühendis, pilot olacağını söylememiş miydi? Yalan söylemeyi de hiç sevmediğine göre, doğruyu söylemeliydi.

- Yoo, dedi ona. Yazar olmayacağım.

- Anlaşıldı, dedi yazar. Bu mesleğin fazla para getirmediğini sen de biliyorsun herhalde?

Uzattığı kitapları bir bir imzaladı yazar. Sonra yorulmuş gibi parmaklarını dinlendirdi. Bu arada kitaplarıyla ilgili bazı sorular sordu. Aldığı yanıtlardan sonra yüzündeki gülücük daha bir çoğaldı.

-Bak, dedi çocuğa. İyi bir okur olduğun için seni sevdim. Son yazdığım kitabım yok sende. Sanıyorum bunu bilmiyorsun. Şimdi sana onu da imzalayacağım. Kütüphanende bulunsun.

Sergilenen kitaplarının arasından uzanıp aldı onu.

Çocuk da elini cebine attı. Harçlığından biriktirdiği kâğıt parayı buldu, avucuna alıp sıktı. Yazar kitabı açtı. Matbaada basılmış kendi adından sonra "-den" diye bir ek koydu. Uzunca sayılacak bir süre düşündükten sonra, pek de okunaklı sayılmayan yazısıyla bir şeyler yazdı. Tarih atıp imzaladı.

Çocuk cebinde sıkıp durduğu parayı çıkarıp uzattı ona.

Nedir bu? dedi yazar.

Anlamadan yüzüne baktı onun.

Harçlığımdan, diye kekeledi. Buradan alabilirsiniz.

Yazar gülerek baktı ona.

-Bu, benim en iyi okuruma hediyem, dedi. Okurken beni hatırlayacaksın. Sonra da kütüphanenin güzel bir köşesinde saklayacaksın. Tamam mı?

Fazla bir şey diyemedi. Teşekkür etmekle yetindi. Kendisi sıradan çıkınca diğer çocuklar doldurdu yerini.

Eve dönerken adımlarını hızlandırdı. Sevdiği yazarın imzaladığı bu kitapları annesine, babasına göstermek için sabırsızlanıyordu... Bir süre öyle yürüdü. Sonra dayanamadı. Yazarın kendisine hediye ettiği kitabı açıp neler yazdığını okumaya çalıştı. Yazısı reçete yazısı gibiydi. Kendi kendine güldü. Doğru dürüst bir şey okuyamadı. Yine de içi sevinçle doldu. O güne kadar yaşadığı mutluluklardan çok farklıydı bu...

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık olabilir?
a. Kitap
b. Yazarla Söyleşi
c. İmza Günü
d. Eve Dönerken

2.
I. Yazarın imzaladığı kitabını hediye etmesi.
II. Sevdiği yazarın kasabaya geleceğini duyması.
III. Yazarla konuşması.
IV. Yazarın imzaladığı kitabı alarak sevinç içinde evine gitmesi.
V. Yazarla nasıl konuşacağını hayal etmesi.

Metnin olay sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir?
a. V-II-III-I-IV
b. II-V-III-I-IV
c. II-III-I-IV-V
d. V-III-I-IV-II

3. Çocuk, sevdiği yazarın hangi özellikleriyle diğer insanlardan farklı olduğunu düşünmektedir?
a. Hayal gücü ve dili kullanmadaki ustalığı.
b. Yazdığı kitapların çokluğuyla.
c. Kasabalarına gelen ilk olmasıyla.
d. Çok zeki ve çalışkan olmasıyla.

4. Yazarın sorduğu soru karşısında çocuğun şaşırmasının sebebi nedir?
a. Böyle bir soruyla karşılaşacağını önceden düşünmemiş olması.
b. Yazarın sorduğu sorunun cevabını bilmiyor olması.
c. Yazarın beklediğinden daha zor bir soru sorması.
d. Yazarın sorduğu sorunun cevabının kitaplarında yazmıyor olması.

5.
I. Çocuk sevdiği yazarın bütün kitaplarını okumuştur.
II. Çocuk sevdiği yazarla tanışmayı çok istiyordu.
III. Çocuk her zamankilerden farklı bir mutluluk hissetti.
IV. Çocuk sevdiği yazarı çok merak ediyordu.
V. Çocuk yazarın övgü dolu notunu okuyunca daha da mutlu oldu.

Metne göre yukarıdaki bilgilerden hangileri yanlıştır?
a. II ve III b. II ve IV c. IV ve V d. I ve V

8. Sınıf Öntest / Sontest - Tahkiyeli Metin II

O gece İstanbul'da üçüncü gecemizdi. Üçüncü ve son gecemiz. Ertesi sabah annem, Almanya'ya babamın yanına gidecekti, anneannemle ben Çay'a dönecektik.

Afyon'un Çay ilçesinde oturuyoruz biz. Anneannemin dedemden kalma dul maaşıyla geçiniyoruz, kardeşimi de orada, teyzemlere bıraktık.

İstanbul'da anneannemin uzak bir akrabasına konuk olduk. Ev sahibimiz de yalnız yaşayan yaşlı bir dul hanım. Kocası dış işlerinde görevliymiş. Gençliklerinde çok ülke gezmişler, çok insan tanımışlar, hiç çocukları olmamış, çocukları çok severmiş. O gece gençlik serüvenlerini anlattı, fıkralar söyledi, fotoğraflar gösterdi, çok eğlendirdi bizi. Yatma saati geldiğinde anneme iyi geceler dilerken, "Kıskanıyorum seni." dedi. "Almanya'ya gideceksin. Almanya... Ah Almanya... Ne günlerdi Tanrı'm... En çok beğendiğim ülkelerden birisi orasıdır."

Yattığımız oda tıklım tıklım eşya doluydu: Koltuklar, sehpalar, sehpalarda türlü türlü süs eşyaları, duvarlarda resimler, fotoğraflar... Bir köşede de bizim naylon torbalarımız ve filelerimiz. Anneannem beni daha ilk geldiğimiz gün sıkı sıkı tembihlemişti: "Aman dikkatli ol, Mihriban Hanım'ın eşyaları antikadır. Zarar verirsen ödeyemeyiz." Hiçbir yere çarpmamaya çalışarak soyundum, yatağa girip anacığıma sokuldum. Annem, bir süre sonra beni uyudu sanıp yavaşça yataktan çıktı ve anneannemin yattığı koltuğa gitti. Fısır fısır konuşmaya başladılar.

...

Uyumuşum.

Rüyamda şimdikinden daha küçüktüm. Kış bitmiş bahar gelmiş, karlar erimiş, sular çoğalmış. Mayıs ayının sonlarındaymışız. Uzaktan, kıvrım kıvrım parlak bir kemer gibi gözüken, yakınlaştıkça çağıltısı insanın içini hoplatan bir derenin kenarına varmışız. Kilimlerimizi yıkayacakmışız. Gökyüzü masmavi, kuşların cıvıltısı derenin sesine karışıyor, toprak ılık, mis kokuyor.

Kilimlerimizin üstünde geyik resimleri var, kuş resimleri var, çiçekler, yuvarlaklar çizgiler, çaprazlar var. Her biri başka renk. Mor, sarı, yeşil pembe "Hadi" diyor annem, "Tut şu kilimin ucundan, suya basalım, bir güzel ıslansın tozları aksın.' Kilimin iki ucundan ben tutuyorum, iki ucundan annem, götürüp derenin ortasına suyun en çok olduğu, en hızlı aktığı yere seriyoruz. Babam, dört tane büyük, yuvarlacık taş bulup geliyor, kilimin dört ucuna yerleştiriyor. Dere kilimlerimizin üstünden akıyor. Sular aktıkça geyikler hep aynı yöne doğru koşuşuyorlar. Suların altında, kilimin çizgileri boyunca dizi dizi koşuyorlar. Koşuyorlar, koşuyorlar, hep aynı yerde kalıyorlar. Üstlerine eğilip suyu gölgelediğim zaman bedenleri dalgalanmaya başlıyor, boynuzları dalgalanmaya başlıyor. Onların altındaki çizgi boyunca dizilen çiçekler, yuvarlaklar, çaprazlar hep birlikte halka halka dalgalanıyor. İncecik kum tanecikleri savrula yuvarlana üstlerinden geçiyor.

Dayanılmaz böyle bir güzelliğe, kimse dayanamaz. Ben de... Tutamıyorum kendimi, derenin en derin olduğu yerde kilimlerin üstüne atlıyorum. Suyu, çiçekleri, geyikleri, kum taneciklerini her şeyi kucaklamak istiyorum. Kalkıp kalkıp atılıyorum sulara. Annem kahkahalarla gülüyor, babam, kıyıdaki teyzem kahkahalarla gülüyorlar... Sevinç... Yalnız sevinç var yeryüzünde. Başka hiçbir duygu yok. Sırtüstü, yüzükoyun, yan, nasıl olursa, yeniden yeniden vuruyorum kendimi sulara... Diplere tutunmaya çalışarak ayaklarımla dereyi dövüyorum. Durmamacasına, deli gibi... Geyikler altımdan kaçışıyor, sonra geri dönüp yeniden katılıyorlar oyuna. Ben ayaklarımı vurdukça sular havaya sıçrıyor, sular oynuyor, sular coşuyor, sular kahkaha atıyor... Suların kahkahası ovaya yayılıyor. Binlerce küçük çıngırak aynı anda çalınmış gibi yankılanıyor kahkahalar.

...

Ben bir su damlası gibiyim annemin yanında. Dereden kopup havaya sıçrayan haşarı bir su damlasıyım. Güçlü, neşeli, yok edilemez bir su damlasıyım. Durmadan akan derenin ve durmadan değişen annemin bir parçasıyım. Onlardan kopan ama onlardan bağımsız bir damla…

Annem babama el ediyor. Babam koşup gidiyor yanına. Ağırlaşan kilimleri sürükleyerek kıyıya çekiyorlar, katlayıp büyücek yayvan bir taşın üzerine yerleştiriyorlar. Sonra teyzemle annem tokaçla dövüyorlar kilimi. Sırayla bir annem vuruyor bir teyzem, pat… pat… pat… Tokaç sesleri de yayılıyor ovaya, leyleğin tak takları gibi. Onlar vurdukça kilimin üstündeki çiçekler yeniden açıyormuşçasına renkleniyorlar. Geyikler, sevgili geyiklerim, parlayan tüylerini geriyorlar bana. "Ne güzel eğlendik." diyorlar…

Bütün bu olanlar başımı döndürüyor. Mutluluktan yorgun düşüyorum. Bedenim gevşemeye başlıyor. Derenin akışı yavaşlıyor, yavaşlıyor, durgun bir süt gölü oluyor. Annem teyzeme fısıldıyor: "Uyudu."

…

Kapının ziliyle uyandım. Anneannem akşam yattığı koltukta oturmuş, beni seyrediyordu.

- Günaydın kızım, dedi.

- Günaydın, dedim, annem gitti mi?

- Evet, gitti. Bir saat önce yolcu ettik. Seni uyandırmak istemedi. Gece çok geç uyumuşsun.

Burnum sızlayıverdi. Yine başlarsam ağlamaya. Hayır... hayır... Ağlamayacağım artık. Ben bir su damlasıyım. İnatçı bir su damlasıyım. Büyümek için savaşacağım. Mutlu düşleri gerçekleştirmek için savaşacağım.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?
a. Ankara'da
b. İstanbul'da
c. Afyon'da
d. Almanya'da

2. Metnin kahramanı olan çocuk hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
a. Babası Almanya'da yaşamaktadır.
b. Rüyasında onu mutlu eden şeyler görmektedir.
c. Rüyasından uyanmak istememektedir.
d. Bir de kardeşi vardır.

3. Metnin kahramanı olan çocuk kendisini neye benzetmektedir?
a. Güçlü bir savaşçıya.
b. Su damlasına.
c. Özgür geyiklere.
d. Cıvıldayan kuşlara

4. Çocuğun gördüğü rüyadan hareketle aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?
a. Bütün ailesi ile birlikte mutlu olmak istemektedir.
b. Annesinin Almanya'ya gitmesini istememektedir.
c. O da annesiyle beraber Almanya'ya gitmek istemektedir.
d. Çocuk ailesiyle kilim yıkarken çok eğlenmektedir.

5.
I. Anneannesinin kocası vefat etmiştir.
II. Misafir oldukları evin sahibi çocuklarıyla yaşıyormuş
III. Anneannesi Almanya'yı çok seviyormuş.
IV. Annesi babasının yanına gidiyormuş.
V Kaldıkları evde pek çok antika eşya varmış.

Metne göre yukarıdaki bilgilerden hangileri yanlıştır?
a. I ve V b. II ve IV c. IV ve V d.II ve III

Ek-4. Okuma Tutumu Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar)

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
(6, 7 ve 8. Sınıflar)

1. Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

2. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

5. Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

6. Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

7. Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

8. Kitaplar bilgisayarlar kadar <u>ilgimi çekmiyor.</u>

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.....	2…...……..	3	4	5

10. Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.

Hiç Tamamen

Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

15. Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından <u>hoşlanmıyorum.</u>

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb.) okurken çok sıkılıyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...……... 3 4 5

22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.

Hiç Tamamen

Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...…….. 3 4 5

23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...…….. 3 4 5

24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...…….. 3 4 5

25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum ……...
1..... 2…...…….. 3 4 5

Ek-5. Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı

Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı

Strateji	1	2	3	4	5
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında hiç bir ilişki kurmamıştır.	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında çok basit ilişkiler kurmuştur (ben de tatile gitmiştim gibi) metni anlama için yeterli düzeyde değildir..	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında az sayıda ilişki kurmuş ve bunları sınırlı düzeyde metni anlama için kullanmış.	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında çok sayıda ilişki kurmuş, bir kısmını metni anlama ve yorumlamada kullanmıştır.	Ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında ilişki kurmuş, kurulan bu ilişkinin metni anlamasına ne düzeyde katkı sağladığını izah etmiştir.
Görselleştirme	Metinle ilgili hiç bir görselleştirme yapmamıştır.	Genel anlama yönelik olmayan bir nesne veya varlıkla ilişkilendirilebilecek basit bir görselleştirme söz konusudur.	Metinin sadece bir bölümü ile ilişkilendirilebilecek bir görselleştirme söz konusudur.	Metindeki genel anlamı yansıtabilecek detaylı görselleştirme söz konusudur.	Metni anlama düzeyini artıran detaylı ve çok sayıda görselleştirme mevcuttur.
Soru Üretme	Metinle ilgili mantıklı bir soru sormamıştır.	Metnin bir bölümünde geçen bir bilgiye yönelik çok basit düzeyli sorular sormuştur.	Metindeki yüzeysel anlamı elde etmeye yönelik basit sorular sormuştur.	Metindeki anlamı derinlemesine incelemeyi sağlayan anlama düzeyini artıran sorular sormuştur.	Metindeki boşlukları yazarın amacını, bakış açısını vb. ortaya çıkarmaya yönelik üst düzey sorular sormuştur.
Anlamanın İzlenmesi	Okuma sürecine yönelik bir farkındalık ve izleme söz konusu değildir.	Anlamayı etkileyen kelime düzeyindeki sorunları fark eder, ancak çözüme yönelik bir etkinlik yapmaz.	Kelime düzeyindeki sorunları fark eder ve çözmek için çeşitli yollar dener.	Kelime ve cümle düzeyindeki sorunları fark eder ve çözmek için çeşitli yollar dener.	Anlamayı etkileyen her türlü sorunu belirleyip (kelime, cümle, dış çevre, metin yapısı vb.) çözüm yolları arar.

Tahmin ve Çıkarımda Bulunma	Herhangi bir tahmin ve çıkarımda bulunmamıştır.	Metni kullanmadan veya sağlam dayanaklar bulmadan tahminde bulunmuştur.	Metinde verilen yüzeysel bilgileri kullanarak tahminde bulunmuştur.	Metinde verilen bilgilere ek olarak kendi yaşantılarını kullanarak tahminde bulunmuş.	Hem metni hem yaşantılarını hem de ön bilgilerini kullanarak tahminde bulunmuş.
Bilgileri Organize Etme	Metindeki önemli bilgiler tespit edilmemiştir	Metindeki önemli bilgiler kısmen tespit edilmiş, ancak önemsiz detaylara da yer verilmiştir.	Metindeki önemli bilgilerin çoğu tespit edilmiş, ancak etkili bir şekilde organize edilmemiştir.	Metindeki çoğu önemli bilgi tespit edilip uygun organizasyon şeması eşliğinde organize edilmiştir.	Metindeki bütün önemli bilgiler tam olarak tespit edilip bir organizasyon şeması kullanılarak en uygun şekilde organize edilmiştir.
Metin Yapılarını Analiz Etme	Metinin bilgi sunum yapısı belirlenememiştir.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş ancak metni anlamaya yönelik olarak kullanılamamıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş ve bu yapının özellikleri anlamaya yönelik kısmen kullanılmıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş, verilen bilgilerin çoğu bu yapının özelliklerine uygun organizasyon şeması eşliğinde kullanılmıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş, yapının özellikleri metni anlamaya ve sunulan bilgileri uygun şekilde organize etmeye yönelik etkili bir şekilde kullanılmıştır.
Özetleme	Özet niteliği taşımayan metinden alıntı cümlelerden oluşan bir paragraf yazmıştır.	Özet yazmış, ancak ana fikir, önemli olay/düşüncelere yer vermemiş. Metinden alınan cümleler kullanılmıştır.	Ana fikri ve önemli düşünce/olayları kısmen sunmuş. Bazı önemsiz detaylara yer vermiştir. Zaman zaman metindeki ifadeleri kullanmıştır.	Ana fikri, önemli düşünce/olayları etkileyici olmayan ancak kabul edilebilir bir şekilde kendi cümleleriyle sunmuştur.	Ana fikri açık bir şekilde vermiş, önemli düşünce/olayları, mantıklı bir sıra ile ana fikri destekleyecek şekilde ve tamamen kendi cümleleriyle sunmuştur.

Ek-6. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Tarih:

Hedef Yönelimleri		
Kaçınma davranışları sergiledi ( )	Kendini gösterme davranışları sergiledi ( )	Öğrenme odaklı davranışlar sergiledi ( )
Gözlemlenen Davranışlar:		

Bilişsel Strateji Kullanımı	
Bilişsel Strateji Kullandı ( )	Bilişsel Strateji Kullanmadı ( )
Gözlemlenen Davranışlar: ( ) Not aldı ( ) Çizim yaptı (metnin bir bölümünün altını çizdi; resim, şekil, şema, grafik vb. çizdi).	

Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Kullanımı	
Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullandı ( )	Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullanmadı ( )
Gözlemlenen Davranışlar: ( ) Metnin bir bölümünün altını çizdi. ( ) Kelime ( ) Cümle ( ) Paragraf ( ) Anlamaya yönelik işaretlemeler yaptı .	

Üst Bilişsel Kontrol (Bilişsel Strateji Seçimi) Stratejisinin Kullanımı	
Bilişsel Strateji Seçimi Yaptı ( )	Bilişsel Strateji Seçimi Yapmadı ( )

Adapte Edilebilir Yardım Talebi		
Yardım talep etti. ( )		Yardım talep etmedi. ( )
Adapte edilebilir. ( )	Adapte edilebilir değil. ( )	
Gözlemlenen Davranışlar: ( ) Arkadaşından yardım talebinde bulundu ( ) Öğretmeninden yardım talebinde bulundu.		

Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Kullanımı	
Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullandı ( )	Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullanmadı ( )
Gözlemlenen Davranışlar: ( ) Metnin bir bölümünün altını çizdi. ( ) Kelime ( ) Cümle ( ) Paragraf ( ) Anlamaya yönelik işaretlemeler yaptı .	

Ayarlama Strateji	
Stratejide ayarlama yaptı. ( )	Stratejide ayarlama yapmadı. ( )
Gözlemlenen Davranışlar:	

Ayarlama Çevre	
Çevresel koşullarda ayarlama yaptı. ( )	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı. ( )
Gözlemlenen Davranışlar:	

Ek-6. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı: **Tarih:**

Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba..... nasılsın?

Bugün/son dersimizde ..... adlı metni okudun(uz). Nasıl buldun metni, beğendin mi?

1. Peki, son çalışmada başarılı olduğunu düşünüyor musun? (*Başarı Değerlendirmeleri*)

a. Yani takılmadan, zorlanmadan rahat bir şekilde okudun mu? Okuduklarının hepsini anladın mı? (Öğrenciler henüz deneysel müdahalede öğretilen hedef belirleme stratejisinin mahiyetini ve başarı değerlendirmedeki fonksiyonunu bilmedikleri için başarı kavramı somutlaştırmak amacıyla deneysel işlem öncesi görüşmelerde kullanıldı.)
b. Yani hedeflerine ulaştın mı? Önceki çalışmalarına göre daha az hata yaparak ve metni daha iyi anlayarak okudun mu? (Deneysel müdahale başladıktan sonra kullanıldı.)

( )Evet ( ) Hayır

2. Peki sence bu başarının / başarılı olamamanın sebebi nedir? (*Atıf*)

.....

3. Peki çalışırken ne yaptın, nasıl çalıştın? (*Hedef Yönelimi*)

4. Sınıfta çalışırken ..... yaptığını/şekilde davrandığını gördüm, yanlış görmedim değil mi?

5. Neden böyle yaptın/davrandın? Bunu yapmaktaki amacın neydi? (*Hedef Yönelimi*)

a. Yani öğretmenin kızmasın / üzülmesin diye çaba gösterdin yanlış anlamadım değil mi?
b. Yani arkadaşlarından önce bitirmeye çalıştın yanlış anlamadım değil mi?
c. Yani daha iyi anlamak için çaba gösterdin yanlış anlamadım değil mi?

6. Peki, ... Eğer önümüzdeki hafta buna benzer bir metin üzerinde aynı şekilde çalışman gerekirse başarılı olacağına inanıyor musun? (*Öz yeterlilik algıları*)

7. Bugünlerde okul dışında okumakta olduğun bir kitap var mı? *(İlgiler)*

a. Ne kadar güzel okumayı seviyor musun?
b. Neden okumayı sevmiyor musun yoksa?

8. Kim seçti bu kitabı? Kendin mi seçtin biri mi önerdi? *(İlgiler)*

a. Neden seçtin?

9. Evet şimdi kitabını tekrar açalım ve okuduğun metni bulalım. Bana şöyle metni okurken neler yaptın neler düşündün, metne göz atarak hatırladığın kadarıyla anlatır mısın? *(Genel)*

	Kullanmış	**Kullanmamış**	**Değinmedi**
Bilişsel Strateji			
Üst Bilişsel İzleme			
Üst Bilişsel Kontrol - Hedef Belirleme			
Üst Bilişsel Kontrol -Strateji Seçimi			
Üst Bilişsel Kontrol - Değerlendirme			
Adapte Edilebilir Yardım Talebi			
Ayarlama - Çevre			
Ayarlama - Strateji			

NOTLAR

Motivasyon yapıları ve diğer stratejiler ile ilgili bilgiler: