Turkish Studies
Volume 13/4, Winter 2018, p. 1237-1268
DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi
Received/Geliş: Ocak 2018 **Accepted/Kabul:** Mart 2018
Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ - Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

This article was checked by iThenticate.

ETKİLEŞİMSEL OKUMA MODELİNİ TEMEL ALAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ*

*Tuncay TÜRKBEN*** - *Fahri TEMİZYÜREK****

ÖZET

Okuma eylemi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okumayı öğrenme süreci, temel okuryazarlıkla başlamakta ve daha sonraki eğitim süreçlerinde geliştirilebilmektedir. Bireylerin bu süreç içerisinde eleştirel ve yaratıcı okumanın gerektirdiği donanıma sahip olmalarında okuma öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin büyük bir etkisi vardır. Bu araştırmanın amacı da Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Kızılcahamam ilçesindeki Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı olarak planlanan programın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Araştırmada, eşleştirilmiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 30 deney grubu, 30 da kontrol grubu olmak üzere toplam 60 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri; okuduğunu anlama testleri ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanırken, deneysel çalışmanın yapıldığı çalışma grubunda ise etkileşimsel okuma modeline dayalı hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile etkinliklerden oluşan program uygulanmıştır. Ayrıca, okuma öğretiminde Etkileşimsel Okuma Modeli'ne işlerlik kazandıracak okuma strateji, yöntem ve tekniklerine de başvurulmuştur. Strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli esas alınarak öğrencilere modellik yapılarak öğretilmiştir. Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli ile beraber uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi

---

* Bu çalışma, Doç. Dr. Fahri Temizyürek danışmanlığında oluşturulan "Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: tuncayturkben57@gmail.com

*** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: fahri@gazi.edu.tr

programının nihai hedefi de bağımsız, öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı okurların yetişmesidir. Okur, bu sayede metne nasıl yaklaşacağını öğrenir ve karşılaştığı bir metni rahatlıkla anlamlandırabilir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Etkileşimsel Okuma Modeli, Okuduğunu Anlama.

EFFECT OF TURKISH TEACHING BASED ON INTERACTIVE READING MODEL ON READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS

ABSTRACT

Reading activity is a complex process consisting of physiological, mental and psychological aspects. The process of learning how to read starts with basic literacy and may be developed in further educational periods. In making individuals acquire critical and creative reading equipment in this process, the Strategies, Methods and Techniques used in Reading Education have important effects. The purpose of the present study was to determine the effect of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students. The study was conducted at Orhangazi Secondary School and Imam Hatip Secondary School located in Kızılcahamam County of Ankara in 2016-2017 Academic Year. The application of the study, which was planned as based on Interactive Reading Model, lasted 11 weeks. The paired pretest-posttest semi-empirical design with control group was used in the study. 30 students from 6th grade were included in the study as the Study Group and 30 students from 6th grade were included as the Control Group, which made a total of 60 students. The data of the study were collected with the Reading Comprehension Tests and Personal Information Form. The current educational program was applied in the Control Group, and the program which consisted of Informative and Narrative texts and activities, which were prepared as based on Interactive Reading Model, were applied in the Study Group. In addition, the Reading Strategies, Methods and Techniques, which would functionalize the Interactive Reading Model in teaching reading, were also used in the study. The issue of how the strategies, methods and techniques would be applied in educational medium was taught to the students as based on Gradual Responsibility Transfer Model by being a model to the students. The ultimate goal of the Gradual Responsibility Transfer Model and the Interactive Reading Education program is to raise independent and self-organized individuals who can think critically and creatively. In this way, the reader learns how to approach a text and make

sense of any text s/he reads. The data that were obtained in the study were analyzed by making use of the SPSS 20.0 Statistical Package Program. The arithmetic averages, t-test for dependent groups, t-test for independent groups, percentage (%) and frequency (f) were used in analyzing the data. According to the findings of the study, a significant difference was detected between the scores of the students in the Study and Control Groups when Reading Comprehension Scores were evaluated before and after the study. In the light of the data analyzed in the present study, it is possible to claim that the Interactive Reading Program is influential on the Reading Comprehension skills of students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Reading activity is a complex process consisting of physiological, mental and psychological aspects. The process of learning how to read starts with basic literacy and may be developed in further educational periods. In making individuals acquire critical and creative reading equipment in this process, the Strategies, Methods and Techniques used in Reading Education have important effects. The purpose of the present study was to determine the effect of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students.

According to the Interactive Approach, comprehension is a dynamic and interactive process involving the reader, the text, the reading activities and socio-cultural context (Best, 2005). When Rumelhart (1977) developed this model, he stated that the meaning was not alone in the text, and it appeared with the interaction of the text written by the author and the reader. For this reason, reading process occurs with the interaction between the brain of the reader and the text (Shahnazari, 2014). According to this model, the eye collects visual features, records them in visual memory, and sends them to the center. After this process is completed, various information is received from the wide information source about the orthographical features and the shapes of the letters from the long-term memory. In the end, the model combines this information and works on it. During this process, hypotheses are confirmed and verified. The layers of meaning consist of many sub-layers, and each word and syntactic structures are revealed by focusing on other words and phrases (Macaro, 2003). In this way, the reader reveals the information in the text with the help of his/her pre-information and with the information on the text.

Interactive Reading Education may be taught in classrooms in stages. Pearson and Gallagher (1983) claims that during the Reading Comprehension process, a dynamic classroom would be formed by thinking about "*Gradual Transfer of Responsibility*". The education medium must be designed in such a way that will guide students by being a role-model, and then to ensure that students are independent learners and readers. In order to perform an Interactive Reading Education, the lesson plans and activities must be prepared by considering the reader-text and reader-social medium interaction.

Method

The Model of the Study

This study was designed according to the "paired control group design with pretest-posttest", which is one of the semi-empirical designs. The purpose of the study was to determine whether the texts and activities prepared in agreement with Interactive Reading Method, was effective on reading comprehension skills of students in Turkish classes. Empirical studies are conducted to test the effect of the differences created by researcher on dependent variable. The basic aim in empirical designs is to test the cause-effect relation created between the variables (Büyüköztürk et al., 2015). In the present study, the effects of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension were tested. Here, Reading Comprehension was the dependent variable, and Interactive Reading education and current education were independent variables.

The Study Group

The study was conducted in Orhangazi Secondary School and Imam Hatip Secondary School 6th grade students in Kızılcahamam County of Ankara for 11 weeks in 2016- 2017 Academic Year to test the efficiency of Interactive Reading Education. A Study Group (N=30) and a Control group (N=30) were created in the study. In the Study Group, the Interactive Reading Model-based education was applied, and in the Control group, the current educational system was applied. Some criteria were used to determine the students that would be included in the Study and Control Groups. These were, Reading Comprehension Scale, Attitudes towards Reading Scale, Reading Strategies Cognitive Awareness Scale, Pretest Scores, Gender, Educational Status of Mothers and Fathers, the Profession of the Parents, and the Number of the Books Read by Parents.

Data Collection Tools

As the data collection tool, the "Reading Comprehension Scale (Informative Text Reading Comprehension Scale and the Narrative Text Reading Comprehension Scale)" were used as the pretest and posttest in the study. The Personal Information Form was used in the study to match the Study and Control Groups.

Collection and Analysis of the Data

The data collection was performed in two steps. In the first step, the scales were applied to the students in both groups. The scores received from these scales were computed as pretest scores. When the Interactive Reading Education, which was applied to the Study Group, was ended, the scales, which were used as the pretest, were applied again to the Study and Control Groups; and the data obtained in this way were evaluated as posttest scores. The data of the study were analyzed by using the SPSS 20.0 Statistical Package Program. The distribution of the responses of the participants to the questionnaire and the demographical data were evaluated with the frequency analysis. In comparing the scores obtained in the pretest and posttest between the Study and Control Groups, the independent groups t-test was used; and the pretest-posttest comparison in Study and Control Groups was assessed with the t-test in

dependent groups. A reliability analysis was made to determine the reliability levels of the scales used in the study, and the Cronbach Alpha coefficient was obtained. The analyses were made at 95% Confidence Interval.

Result, Discussion and Recommendations

The present study was conducted to determine the effects of Turkish Teaching based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students. A significant difference in favor of the Study Group was detected between the pretest and posttest scores of the students when the scores of the students were checked in Reading Comprehension Scale, which was applied to the Study Group in which the Turkish Teaching was performed as based on Interactive Reading Model and the Control Group in which the current educational program was applied. In other words, Interactive Reading Education was effective on Reading Comprehension Scale posttest scores when compared with the present education.

When the literature was reviewed, it was seen that previous studies reported that the Interactive Reading Model was effective on the Reading Comprehension skills of students (Akyol, 2014a). When the studies conducted on Interactive Reading Education were evaluated (Drakeford, 2000), it was seen that the results of these studies support our findings. The studies in the literature (Belet, 2005; Burns, 1994) show that applying Reading and Learning Strategies Education in classes was effective on Reading Skills. Reading Strategies that would functionalize the Interactive Reading Model were used in our study as before, during and after the reading activities. In the light of the findings obtained in the present study of ours, it was concluded that the Interactive Reading Education Program was effective on developing Reading Skills.

As a result, it was determined that the Reading Comprehension Skills of the students were affected in a positive way in the groups in which Interactive and Critical Strategies, Methods and Techniques were applied in our study and in previous studies that support our findings. Positive developments were detected in the interests and attitudes of the students towards classes. It is possible to claim that the Interactive Teaching and Learning Activities contribute to the affective and cognitive development of students. Based on the present study, different studies may be conducted in the future to develop Reading Skills. The present study was conducted to determine the effects of Turkish Education based on Interactive Reading Education on Reading Comprehension Skills of students. The use of this program by students in classes may also be investigated. In such a study, observation forms, document review techniques, video and sound recordings may be used to investigate how students use this program in classes. A similar study may be conducted at different levels of primary and secondary education in an empirical manner. When educational programs are prepared, the developmental levels of students must be considered. In the present study, the effects of Interactive Learning on Reading skills were investigated. In further studies, Interactive Model may be made use of for the purpose of developing other language skills (speaking, writing, listening).

The present study was limited with a time period of nearly 11 weeks and with 6-hour Turkish classes a week. During this period, an empirical

study was conducted only on reading skill. Future studies may be conducted by considering weekly application hours. Great responsibilities await teachers to develop the reading comprehension skills of students. For this reason, teachers must show how the Reading Strategies, Methods and techniques should be applied on texts by being a model for them. Interactive Reading Education must be performed through application activities constructed in classroom medium. The lesson plans, texts and activities used in the study were prepared in this respect. The author of the study guided the students by using the *Thinking Aloud Strategies* to show students where and how to use the Reading Strategies. Then, the author left the learning responsibility to the students. In this way, Interactive Reading Education may be applied to students. In the present study, the program was applied in three steps as before, during and after the Interactive Reading Education. How to use which reading strategies and how to act in every step were taught to the students in the context of Gradual Responsibility Transfer Model. It was observed that the applied program was influential on the reading skills of the students. In this way, how students should be in interaction with their teachers and friends in classes may be taught to students. The problems in reading and comprehension in students must be monitored, and students must be guided to overcome these problems.

Keywords: Turkish Education, Interactive Reading Model, Reading Comprehension.

1. Giriş

Günümüzdeki hızlı değişim ve teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da birtakım yenilik ve gelişmeleri zorunlu hale getirmiştir. Çünkü çağın gerektirdiği düşünen, anlayan, yorumlayan, bilgi üreten, sorun çözen donanımlı bireylerin yetişmesi, verilen dil öğretimi ile doğrudan ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim politikalarının, öğretim programlarının, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin de çağın ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesi gerekmektedir.

Bireylerin çağın gerektirdiği donanıma sahip olmalarında önemli bir etkiye sahip olan okuma, temel bir dil becerisi olarak öğretim programlarında yerini almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumanın amacı "Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler" (MEB, 2006; MEB, 2015) yetiştirmek şeklinde belirtilmektedir. Göktürk (2012)'e göre de okuma eğitimi ile de bireylere kuru bir okuryazarlık becerisi kazandırmak değil, belli alanlarda araştırıcı, bilgilendirici, düşünce duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlköğretimden yükseköğretime, bütün eğitim programlarının bu amaca yöneltilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştirici irdeleyici bir okuma alışkanlığının, ana dilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekir. Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak insanın edinmesi gereken bilgi ve becerileri de arttığı için, okuduğunu anlama ve kavrama, bilgiye hızlı ulaşmanın, onu içselleştirmenin çabası olan öğrenmenin temel koşuludur (Karatay, 2014b, s. 221).

Günümüzde okuma, insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiş olup bireyin sahip olması gereken temel dil becerilerinden biri olarak görülmektedir. Çok yönlü ve çok boyutlu karmaşık bir beceri olan okuma üzerine araştırmacılar tarafından değişik tanımlamalar yapılmıştır. Göğüş (1978, s. 60)'e göre okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve kavramaktır. Akyol'a göre okuma, "yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan,

dinamik bir anlam kurma sürecidir." (Akyol, 2014a, s. 33). Özdemir'e göre okuma, "basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır." (Özdemir, 2013, s. 11). Kavcar vd. (2005, s. 41) ise okumayı, "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.". Yalçın'a göre (2012, s. 47) okuma, "insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir." Eskey (1988) ise okumayı, okuyucunun elde ettiği yeni bilgiyi daha öncesinden çeşitli yollarla kazandığı genel birikim ve ilgili ön bilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektiren karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar. Yukarıda verilen tanımlara da bakıldığında okumanın "anlam kurma, duyu organlarıyla yazılanların algılanması, kavrama, yorumlama vb." fizyolojik, ruhsal, zihinsel gibi birçok girişik eylemin birlikte işlemesiyle oluşan bir beceri olduğu görülüyor.

Okuma sürecini, Wallace (2003) ruhbilimsel, bilişsel ve bireysel bir süreç; Urquant ve Weir (1998) bilişsel bir etkinlik; Özbay'a (2014, s. 9) görme ve seslendirme yönüyle fiziksel, kavrama yoluyla da zihinsel bir süreç; Sever (2000, s. 11- 15)'e göre de okuma yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak ifade ederler. Okumada başarılı olmak için tüm bu bileşenlerin okuma sürecinde birbiriyle eş güdüm içerisinde çalışması gerekir.

Okuma ediminin temel amacı, okunan metni anlamlandırmaktır. Anlam çıkarma işlemi ise okurun etkin olarak katılımını gerektirdiği için, okuma süreci aynı zamanda bir anlam kurma sürecidir. Bir okur, anlam kurma sürecinde yazarın ürettiği metin ile etkileşime geçer ve bu etkileşim sürecinde aldığı yönergeler ya da uyaranların etkisiyle dilsel, biçimsel ve içeriksel şemasını etkinleştirir. Bu şemaların etkinleşmesiyle birlikte, okuduğu metin ile ilgili tahminlerde bulunur. Bu süreçte yazarın art alan bilgisini, amacını, kültürel yönünü vb. özelliklerini katarak ürettiği metni; okur, yine amacını, art alan bilgisini, kültürel vb. özelliklerini katıp yeniden kurarak anlamlandırır (Ülper, 2010). Güneş (2015, s. 198)'e göre okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılmasıdır. Okuma yoluyla alınan bilgiler, inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Anlam oluşturmada okuyucunun ön bilgileri önemli olmakta ve anlama sürecini etkilemektedir. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Yılmaz (2014, s. 80)'a göre okuduğunu anlama "bireyin yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerle karşılaştırıp yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır." Balcı (2013, s. 14)'ya göre okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Balcı'ya göre anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içerir.

Akyol (2003)'a göre de metinlerden üç farklı şekilde anlam kurmak mümkündür: Metin içi, metin dışı ve metinler arası. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranılan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Aranılan anlam metinle sınırlı kaldığından dolayı burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sınıf düzeyi yükseldikçe soruların niteliğinin de değişmesi gerekir. Yoksa hep metin içi anlam kurmaya dayalı sorular sorulmaya devam edilirse yetişen öğrenciler ezberci olacaklardır. Metin dışı anlam kurmada, metnin yanında metin üretme söz konusudur. Okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belirli bir kaynak vardır. Okuyucu dışarıdan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı, düşünceyi zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Metinler arası anlam kurmada ise metinlerden metin üretme vardır. Bu tür anlam

kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

Vacca ve Vacca (2005, s. 21- 24)'ya göre okuma, düşünmeye dayalı ve farklı anlama seviyelerini içinde barındıran bir süreçtir. Düz anlam seviyesinde, öğrenciler materyali belirli bir çizgide okurlar. Yazarın verdiği mesajı almak ile yetinirler. Basit bir ifade ile yazarın ne söylediğini belirlemeye çalışırlar. Eğer okuyucular yeterli olgunlukta değiller ise nasıl araştırma yapılacağını bilmiyorlar ise daha da kötüsü neyi niçin araştıracaklarını bilmiyorlar ise anlamanın gerçekleşmesi çok zor olacaktır. Yazarın ne söylediğini bilmek gereklidir ama metnin anlamını oluşturmak için yeterli değildir. İyi okuyucular materyaldeki fikirleri ve düşünceleri bulmaya çalışır, kavramsal karmaşıklığı çözmeye çalışırlar. Yorumlayıcı seviyede (interpretive level) okur, satırların arasını okur, yazarın vermek istediği mesajı derinlemesine araştırır ve inceler. Bu seviyede okur, metindeki örtük bilgileri çıkarır ve ön bilgileriyle bütünleştirir. Uygulama düzeyinde, okur metne eleştirel refleks duyguları ile metne yaklaşır. Bir nevi yaratıcı okuma sürecidir. Okur, kendi bilgilerini de göz önümde bulundurarak metni değerlendirme, yazarla söyleşme, eleştirel düşünme ve metinden yeni bilgiler elde etme açısından bilinçli hareket eder.

Okuduğunu anlama sürecinin basit bir süreç olmadığı aksine okuyucunun okuduğu metin ile etkileşim içerisine girdiği, yazarıyla söyleştiği, eleştirdiği, metnin anlamını yapılandırmak için art alan bilgisinden faydalandığı ve yeni anlamlara ulaşmak için çaba sarf ettiği karmaşık ve dinamik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2001; Programme for International Student Assessment [PISA], 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) bakıldığında, elde edilen istatistik veriler, okuma becerilerinde istenilen düzeye ulaşılamadığını göstermektedir. PISA okuma testlerinde de öğrencilerden sunulan bilginin kavranması, farklı türdeki metinleri yorumlayabilme, metinleri eleştirel gözle okuma ve değerlendirme olmak üzere üç türlü işlem yapması beklenmektedir. PISA'da uygulamalara katılan bütün öğrencilerin aldığı sonuçlar kullanılarak altı farklı beceri düzeyi belirlenmiştir. Birinci düzey en basit düzeye karşılık gelmekte ve öğrencinin "metinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulması" gibi temel okuma ve kavrama becerisini yansıtmaktadır. İleri düzeyde okuma becerisine sahip bir öğrencinin ise üst düzey bilişsel düşünme süreçlerini gerektiren, "Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir." şeklinde ifade edilen çözümleme becerisine sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2016). Öğrencilerin uluslararası ölçekte okuma becerilerini ölçen en önemli göstergelerden biri olan PISA'nın en son yapılan 2015 sınavında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde de Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır. PISA 2015'te 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'te 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'te üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (MEB, 2016).Alanda yapılan çalışmalardan (Balcı, 2009; Çiftçi, 2007; Karatay, 2007) edindiğimiz izlenime göre de ülkemizde temel okuryazarlık oranında epey bir yol alınmasına karşın okuduğunu anlama becerisini kazanma

açısından yeterli mesafe alınamamıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında ulaşılmak istenilen seviyenin oldukça altında bulunmaktayız.

Literatüre bakıldığında geçmişten günümüze birçok okuma modeli geliştirilmiştir. Okuma edimini açıklayan çizgisel (iç doğrultulu ve dış doğrultulu) ve etkileşimsel modellerden söz edilmekte ve okumanın etkileşimsel model doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Keçik & Uzun, 2004, s. 141-145). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmamızın konusu da etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır.

1.1. Etkileşimsel Okuma ve Anlama

Etkileşimsel yaklaşıma göre anlama; okur, metin, okuma eylemleri ve sosyokültürel bağlamı da içine alan dinamik, etkileşimsel bir süreçtir (Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005; Çakıcı, 2011; Guthrie, 2002; RAND Reading Study Group, 2002; Verhoeven & Snow, 2001). Başarılı bir anlama yeni bilgilerin ön bilgilerle birleşmesine ve yeni anlam kurmada bu bilgilerin tekrar düzeltilmesi şeklinde gerçekleşir (Baddeley, 2000; Verhoeven & Perfetti, 2008; Zwann & Radvansky, 1988).

Rumelhart (1977) bu modeli geliştirirken anlamın metinde yalnız olmadığını anlamın yazarın yazdığı metin ile okurun etkileşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bu yüzden okuma süreci okurun beyni ile metin arasındaki etkileşimle gerçekleşir (Shahnazari & Dabahhi, 2014, s. 11). Bu modele göre işlem gözün görsel özellikleri toplaması ve bunları görsel hafızaya kaydetmesi ve daha sonra bunlar merkeze gönderilir. Bu evre tamamlandıktan sonra uzun süreli bellekten bu harflerin şekilleri ve orthografik özellikleri ile ilgili geniş bilgi kaynağından çeşitli bilgiler gelir. Sonunda model bu bilgiyi birleştirerek çalışma yapar. İşlem süresince hipotezler doğrulanmaya, teyit edilmeye çalışılır. Birçok katmandan oluşan anlam katmanları her bir kelime ve sözdizimsel kalıplar ve diğer kelime ve ifadelerin üzerinde durularak ortaya çıkarılmaya çalışılır (Macaro, 2003). Böylece okur metindeki bilgileri, kendi ön bilgileri ve metnin yüzeyindeki bilgiler sayesinde ortaya çıkarmış olur.

Etkileşimsel okumayla birlikte okumanın pasif bir süreç değil aksine aktif bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Daha önceki zamanlarda okuma pasif bir süreç olarak ele alınmış, bottom up (aşağıdan yukarıya) dil öğretiminde olduğu gibi yazar tarafından kodlanan bilgiler, yazarın niyeti harfler, kelimeler gibi küçük birimlerden başlanarak deyim ve cümle gibi büyük birimlere doğru aşağıdan yukarıya doğru bir çözümleme yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama şifre çözme, basılı harflerden anlam çıkarma olarak algılanmıştır. Daha sonraları ön bilgilerden ve sosyokültürel bağlamın dil öğretiminde ne denli önemli olduğunun farkına varılmıştır (Carrel, 1990, s. 1-2). Fries (1963)'e göre eğer dile ait anlam ve kültürel özellikleri ilişkilendiremezsek anlam kurma yetersiz kalacaktır. Rivers (1968) de anlam oluşumunda dil ve kültür arasında güçlü bir bağın olduğunu savunmaktadır.

Sosyal bilişsel etkileşimsel okuma modeline göre (Rumelhart, 2004; Ruddell & Unrau, 2004) dil ve okuma yazma öğreniminde çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimi oldukça önemlidir ve okumaya motive etmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme modeli (Bandura, 1986) sosyal etkileşimi, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ifade etmekte, bu sosyal etkileşim sürecinde öğretmenin öğrencilere ve akranların birbirlerine model olmalarının, olumlu sözel telkinlerle birbirlerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemelerinin ve bu katkı sonucunda oluşacak başarılı performansların öğrenme sürecine yönelik öz yeterlilik gibi birçok duyuşsal ve bilişsel becerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramı (Vygotsky, 1978) tüm öğrenmelerin sosyal temelli olduğunu ve bundan dolayı öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan etkileşimsel çalışmaların okuma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Benzer şekilde dönüşümsel-

işlemsel okuma modeli de öğrenciler arasında oluşturulacak etkileşimsel etkinliklerin farklı okuma deneyimlerinin ve okuma sürecine yönelik algıların paylaşılmasına imkân vereceğini ortaya koymaktadır (Ateş & Yıldırım, 2014).

Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu- metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunmaktadır. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen bu modele göre anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar metin, okuyucu ve ortam olmaktadır. Anlama sürecinde, okuyucu okuma öncesi ve okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemleri gerçekleştirmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Anlama sürecinin diğer bileşeni metin olmaktadır. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşüncelerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuyucu diğer metinlere yönlendirilmekte ve metinler arası düşünmesini sağlamaktadır. Anlama sürecinin ortam bileşeni ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki etmektedir. Bu yaklaşıma göre anlama, etkileşim sonunda oluşturulan düşünme, düzenleme ve zihinde yapılandırma sürecidir. İyi bir anlama için üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Güneş, 2014, s. 215-216).

Etkileşimsel modelin en önemli bileşenlerinden olan okur, okuduğunu anlama sürecine kendisiyle ilgili etmenleri de taşır. Okuma ve bilişsel becerilerle birlikte okuma sürecini etkileyen biyolojik ve psikolojik etmenler de söz konusudur. Metin faktörü ise kendinde var olan özellikleri okuma sürecine taşır. Metin türü, yazıya ait karakterler vb. özellikler metne ait özelliklerdir. Okuma eylemi ayrıca okuyucunun okuma amaçlarına ve hedeflerine (öğrenmek için okuma, haz almak için okuma vb.) bağlı olarak da değişebilir. Sosyokültürel bağlam ise okuduğunu anlama sürecinin zeminini oluşturur. Bu bağlam, ekonomik güç, ailenin bulunduğu konum, etnik yapı, mahalle, okul kültürü, sesli okuma pratiğinin olup olmaması, bireyin öz kavramı, öğretim hayatındaki meşguliyetler, okuryazarlık oranı gibi şeyleri içerir. Sosyokültürel bağlam değişen ses, ışık ve zaman gibi unsurları da içerir (RAND Reading Study Group, 2002, s. 17). Okumanın elementleri her ne kadar ayrı ayrı belirtilmiş olsa da RAND grubu ve Güneş (2014) tarafından belirtildiği gibi elementler arasında etkileşimli ve dinamik bir süreç vardır.

Buehl (2008), etkin okurların, karakteristik özellikleri itibariyle aktif bilişsel bir sürecin özelliklerini temsil ettiğini belirtmektedir. Bu süreç önceki okuduğunu anlama süreçlerinden farklı bir sürecin izlerini taşımaktadır. Daha önce, okuduğunu anlama, harflerin kelimelerin tanınması ve buradan hareketle kelimeleri birleştirerek paragrafları, paragrafları bir araya getirerek daha uzun metinlerin anlaşılma becerisi olarak görülmekteydi. Eğer bir öğrenci metinde ne olduğunu, yazarın ne söylediğini ifade edebiliyorsa anlama gerçekleşmiş sayılır. Eğer öğrenci metinde ne olduğunu açıklayamaz ise öğrencinin okuma becerisinde eksiklik var, diye ifade edilir. Bu durumda öğrenci okuma becerisinde yetersizdir ya da metin oldukça zordur. Son zamanlarda yapılan çalışmalarla bu anlayış değişmektedir. Okur metindeki kelimeleri seslendirmeden ziyade metinden anlam kurmaya çalışmaktadır. Anlama, okurun pasif olarak bilgiyi aldığı zaman değil, aktif olarak zihninde anlamı oluşturduğu zaman gerçekleşir. Akyol (2014a, s. 45-47)'a göre de okuma aktif bir süreçtir. Bilgi işlem teorileri ile sosyal teorilerin birleşiminden oluşan etkileşimsel (interaktif) modele göre okuyucu çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Karşılıklı iletişim "okuyucu, yazar ve ortam" arasında gerçekleşmektedir. Bu anlayışa göre okumayla ilgili hem içsel hem de dışsal unsurlar bu sürecin içerisinde yer alır. Bu anlayış okuma süreciyle ilgili odak noktasını "metne dayalı işlem yapmaktan okuyucuya dayalı işlem yapmaya" yöneltmektedir. Etkileşimsel yaklaşıma göre okuma yeteneği veya yeteneksizliği tamamıyla okuyucuya bağlı olan bir durum değildir. Yeteneklilik veya yeteneksizlik okuyucu, metin (yazar) ve ortam arasındaki iletişime dayalıdır. Sınıf içerisinde okurun ön planda olduğu, bileşenler arasındaki iletişimin etkin bir şekilde sağlandığı ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Etkileşimsel okuma öğretimi aşamalı bir şekilde sınıf içinde öğretilebilir. Pearson ve Gallagher (1983), okuduğunu anlama sürecinde "aşamalı sorumluluk aktarma" düşüncesiyle dinamik bir sınıf ortamının oluşacağını ifade eder. Onların modellerine göre eğitim ortamı, modellik yapmaktan kılavuzluk yapmaya daha sonra da öğrencilerin bağımsız birer öğrenen ve okur olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Model, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini öne süren Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır (Ensar, 2014). Bu model öğrencilerin devamlı olarak anlama becerilerini geliştirmeye danışmanlık etmektedir. Sınıfta "aşamalı sorumluluk aktarım" eylemi öğretmenin modellik yapmasıyla başlar. Öğretmen metinle etkileşim kurma, bir şeyi yaparken nasıl düşünüleceği gibi noktalarda öğrenciye destek olur. Öğrenciler okuma materyaline nasıl yaklaşacaklarını bilemeyebilirler. "Sesli düşünme" bu noktada öğretmenler için öğrencilerin metni anlamlandırmaları için güçlü bir metottur. Bu işte uzman bir kişi tarafından bu stratejinin uygulanması öğrencilere bir bakış açısı sağlayacaktır. Bu şekilde benzer bir eğitim durumuyla karşılaşan öğrenci aynı yöntemi izleyecektir. Öğrenciler belli bir süre sonrasında öğrendiklerini uygulamaya başlarlar. Öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla sohbet eder, düşüncelerini açıklar, yeni öğrendiği stratejileri de uygulama olanağına sahip olur. Bu aşamada öğrencilerin dersle bütünleşmeleri için çaba gösterilmesi ve desteklenmesi gerekir. Öğrencilere metinle ve ortamla etkileşime girmeleri noktasında yardımcı olunmalıdır. Stratejilerin uygulanışında gerekiyorsa destek verilmelidir. Yapılandırılmış sınıf ortamında sorumluluk yavaş yavaş öğrenciye bırakılır. Bu modelin amacı öğrenme sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye bırakmak ve kendi öğrenmesini yönetmesini sağlamaktır. Bu şekilde öğrenciler aşamalı olarak etkileşimli öğrenme becerisini kazanmış olacaklardır.

Okuma sürecinde, okurun, etkileşimsel bir okuma eyleminin içine girmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası birtakım stratejiler kullanarak okuduğu metni anlamlandırması gerekir. Okur, bu stratejiler sayesinde akranlarıyla ve metinle etkileşim içerisine girerek okuduğu metni özümser. Okurun okuma süreci içerisinde yararlanılabileceği stratejileri şöyle bir tablo ile göstermek mümkündür.

Tablo 1. Etkileşimsel Okuma Sürecinde Uygulanan Okuma Stratejileri

Uygulama Zamanı	Etkileşimsel Okuma Sürecinde Uygulanan Okuma Stratejileri
Okuma Öncesi	- Okuma amacını belirleme - Okuma materyalini gözden geçirme (Materyale ait özelliklerin nasıl organize edildiğini anlamaya çalışma, metnin zorluğu hakkında karar verme) - Konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirme (Konu ile ilgili bilgileri, deneyimleri, tavırlarını ve hislerini hatırlama) - Görsellerden ve değişik ipuçlarından hareketle yeni karşılaşılan sözcüklerin anlamını çözme - Amacına göre metni okuma türünü ve hızını belirleme - Metnin resmine, başlığına, alt başlıklarına ve koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak tahminde bulunma ve yapılan tahminleri arkadaşlarıyla tartışma - Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme - Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama - Biçimsel şemayı etkinleştirme - LINK beyin fırtınası

Okuma Sırası	- Okuma amacına uygun bir okuma hızı ile okuma - Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma - Okurken önemli yerleri not alma - Önemli bilgilerin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma - Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma - Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme, metin üzerinde iyice yoğunlaşma - Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma - Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma - Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma - Geriye dönüşler yaparak tekrar okuma - Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma - Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme veya görselleştirme - Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme - Ortak (partner) okuma - Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma - Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme / özetleme - Dilbilgisel ilişkileri kestirme - Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme - Zihinsel imaj oluşturma - Yazarın temel görüşlerini belirleme - Olguları görüşlerden ayırma - Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıları saptama - Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma - Okuma esnasında sorgulayarak anlamı inşa etme - Okuma materyalinden elde ettiklerini ön bilgileriyle karşılaştırma ve bütünleştirme - Okuduğu metni anlayıp anlamadığını izleme, gerekirse okuma stratejilerinde değişiklik yapma - Öyküleyici metinleri okurken hikâyenin geçtiği yer ve karakterleri zihninde canlandırma - Bilgilendirici metinleri okurken sık sık okuduklarını gözden geçirme ve anlamı yapılandırma - Daha sonra ne olacağı ile ilgili tahminlerde bulunma, bu tahminlerini ara ara kontrol etme, gerekirse tahminlerini gözden geçirip yenileme - Çıkarımlar yapma - Anlatılmak isteneni anlamaya çalışma, gerekirse anlaşılmayan kısmı anlamlandırmak için sorular sorma - Ara ara durup geçmiş bilgi ve deneyimleri ile bağ kurma - Metinden elde edilen düşünceleri anlamlı gruplara yerleştirme - Sayfa kenarlarına notlar alma

Okuma Sonrası	➢ Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama ➢ Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme ➢ Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma ➢ Yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimleri ile değerlendirme, bağdaşıp bağdaşmadığını kontrol etme ➢ Anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturma ➢ Okuma materyalini belirli aralıklarla gözden geçirme ve inceleme ➢ Metin hakkında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme ➢ Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme ➢ Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme ➢ Okuduğu metni başkalarıyla tartışma ➢ Metnin yazarıyla konuşma ➢ Metni özetleme, temel iletiyi ve olay örgüsünü ortaya çıkarma ➢ Metni değerlendirme, okunanlar üzerinde düşünerek sonuçlar çıkartma ➢ Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama ➢ Metin sonu sorularını yanıtlama ➢ Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme ➢ Metin kodlama ➢ Yazarın düşünceleri / Benim düşüncelerim (Author says / I say)
Okuma Sürecinin Tümünde Uygulanan Stratejiler	➢ Stratejik not alma ➢ Zihinsel imaj oluşturma ➢ KWL (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?) ➢ BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme) ➢ Metin- okur, metin- metin, metin- dünya ilişkisini kurma ➢ 5N1K ➢ Tahminlerinin doğruluğunu denetleme ve yeni tahminlerde bulunma ➢ Yazarla söyleşi ➢ Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler ➢ Karşılıklı öğretim (Reciprocal Teaching) ➢ Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma ➢ İşbirlikli stratejik okuma (Collaborative Strategic Reading)

Kaynak: (Adalı, 2010; Akyol, 2014a, s. 35; Buehl, 2008; Karatay, 2014a, s. 42- 45; Keene & Zimmermann, 2007; Klinger vd., 2007; Manzo vd., 2001; Minskoff, 2005; Rozmiarek, 2006; Schirmer, 2010; Ülper, 2010; Vacca & Vacca, 2005).

Etkileşimsel okuma öğretiminin yapılabilmesi için ders planlarının da okuyucu- metin ve sosyal ortam etkileşimi göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Dersin planlanması, içeriğin öğretilmesi ile öğrencinin öğrenmeye istekliliği arasındaki uyumunu sağlamak adına da önemlidir. Verilen içeriği, öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleri üzerinde temellendirilerek öğrenme durumlarının düzenlenmesi ve bu ön bilgilerin yeni düşüncelerle bütünleştirecek bir planın oluşturulması gerekmektedir. Manzo vd. (2001, s. 53- 56)' e göre etkileşimli okuma yaklaşımına dayalı eğitim programı üç aşamalı olarak düzenlenebilir. Birinci aşamada okuma öncesi konu ile ilgili şemaların aktif hale getirilmesi gerekir. Okunacak metin eğer seviye olarak zor bir metin ise iyi okurlar bilinçli olarak konuyla ilgili şemalarını oluşturan ön bilgilerini, deneyimlerini ve davranışlarını akla getirecek birtakım stratejiler kullanırlar. Şemaların aktif hale getirilmesi okura okunacak metin ile ilgili tahminde bulunma, metnin düzenlenişi ve içeriği hakkında bilgi edinmesine olanak sağlar. Okuma öncesi stratejileri beyin fırtınası, soruşturma egzersizleri gibi birtakım stratejileri içerebilir. Bu stratejilerin uygulanmasıyla öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması

düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgisi derse ve okuma materyaline yöneltilmiş olacaktır. İkinci aşamada, içerik ile ilgili temel bazı bilgilere sahip olan okurun, yazarın yazısındaki anlamı yeniden inşa etmeye çalışması gerekir. Kendi deneyimleri ile yazarın ortaya koydukları arasında bağını kurması gerekir. Okurun anlamayı bilinçli ve kasıtlı olarak devamlı bir şekilde izlemesi gerekir. Öğrenciler sessiz bir şekilde okurlarken yol gösterici sorular eşliğinde birtakım eylemlerde bulunurlar. Anlamalarını izlerler. Öğretmen birtakım yöntemlerle bunun nasıl yapılacağını gösterir. Sesli düşünerek anlamanın nasıl izlendiğini öğrencilere model olarak gösterir. Öğrenciler de aynı yolu izleyerek okumayı sürdürürler. Üçüncü aşamada ise okuma sonrası şemalar yapılandırılır. Okur, okuma sonrası uygulayacağı stratejilerle var olan şemadaki bilgileri kontrol etmeyi, olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmayı ve mevcut şemaya yeni bilgiler kazandırmaya çalışır. Bu aşama, ayrıca yazarın mesajını analiz edecek ve yorumlayacak birçok stratejiyi de içerir. Yeni bilgiler ortaya çıkmış ise beyinde yeni şemalar da oluşabilir ya da okur var olan şemayı da değiştirebilir. Öğrencilere okuma sonrası stratejileri kazandırmak için doğru yanlış, akran tartışması, yazma çalışması, öğretmenin yürüttüğü tartışmalar kullanılabilir. Akran tartışmaları ve yazma aktiviteleri öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Kagan (1994), PİES İngilizce kelimelerinin baş harflerini kullandığı kısaltmada etkin etkileşimsel yapının elementlerini şöyle ifade etmektedir:

- Pozitif dayanışma: Öğrencilerin akranlarıyla pozitif bir şekilde güvenmelerine dayalı etkileşimsel ortam hazırlanılır.
- Bireysel sorumluluk: Bununla birlikte her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur.
- Eşit katılım: Bütün öğrenciler etkileşime eşit süre zarfında katılmalıdır.
- Eş zamanlı etkileşim: Birtakım etkileşimler aynı anda gerçekleşir.

Ders planlarıyla birlikte, metin ve etkinliklerin de etkileşimsel yapının elementleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Etkileşimsel okuma öğretiminde hazırlanacak etkinliklerde, grafik düzenleyicilerin de büyük önemi vardır. Grafik düzenleyiciler metne ait materyalleri mantıklı bir şekilde düzenlemeye yarayan iki boyutlu görsellerdir. Bunlardan bir tanesi yapısal bakış (Structured Overview) olarak ifade edilmektedir. Ana konu merkezde yer alır, alt başlıklar ise etrafında düzülür, ayrıntılar ise alt başlıklara bağlı olarak etrafında yer alır. Bunun haricinde venn şeması, akış şeması, piramit grafiği, balık sırtı, kavram haritaları vb. görseller de bulunmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilere soyut düşünceleri ve ilişkileri somutlaştırma ve özet çıkarma gibi konularda yardımcı olurlar. Okuma sürecinde metnin anlamlandırması için metni organize edecek, analiz edecek bir grafik düzenleyici belirlenir ve okuma sürecinin üç aşamasında da etkin bir şekilde kullanılır. Öğrenciler aktif olarak okuma etkinliğine katılırlar, anlamalarını sorgularlar, önemli gördükleri yerleri not almış olurlar ve kendi çalışmalarını diğerleriyle paylaşarak etkileşim içerisine girmiş olurlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

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

- Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin *genel okuduğunu anlama ölçeği* (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) *ön test* puanları kontrol edildiğinde, *son test* başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

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

2.2. Çalışma Grubu

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

Deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler zaman zaman farklı özellikler (zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, ailenin yaşantısı vb.) taşıyabilirler. Bu farklılıklar araştırma sonuçlarını etkileyebilirler (Fraenkel, Hallen, & Hyun, 2012, s. 162). Seçkisiz örnekleme yöntemleri bu sorunu büyük bir oranda çözer. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bu yöntemlere göre örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralı söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2015). Ancak seçkisiz olmayan bir örneklemle çalışmak zorunda olan bir araştırmacı çalıştığı grupların hangi şekilde bir araya getirildiğini bilmediği için birtakım önlemler almalıdır. Bu gibi durumlarla karşılaşan araştırmacılar öncelikle çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna karar vermeli ve bu değişkenleri kontrol etmeye yönelik adımlar atmalıdır (Fraenkel vd., 2012, s. 162). İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması beklenir. Bu araştırmada, hazır gruplar üzerinden çalışma yapıldığından yarı deneysel desenlerden "ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen"e göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Araştırmada etkileşimsel okuma eğitiminin etkililiğini sınamak için Kızılcahamam Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu'nda bulunan 6.sınıf öğrencilerinden bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda etkileşimsel okuma modeline dayalı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grubundaki öğrenciler belirlenirken bazı ölçütlerden yararlanılmıştır. Bunlar; okuduğunu anlama ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği, okudukları kitap sayısı gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada kullanılan "ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu" yarı deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

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

D: Deney Grubu;

K: Kontrol Grubu

M: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama

X: Deneysel İşlem (Etkileşimsel okuma öğretimi)

O1, O2: Ön Test Puanları

O3,O4: Son Test Puanları

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

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak "Okuduğunu Anlama Ölçeği (Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği, Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği)", araştırmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliğini sağlamak amacıyla ayrıca kişisel bilgi formu, okuma tutum ölçeği ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Araştırmada, okuduğunu anlamayı ölçmek için dört test kullanılmıştır. Bu testlerden ikisi bilgilendirici diğer ikisi de öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama seviyesini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testleri geliştirirken daha öncesinden deney çalışmasında kullanılmak üzere uzman görüşüne sunulan metinler arasından iki öyküleyici ve iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinlerin hedef kitlenin seviyesine uygunluğunun sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada ise seçilen metinler on Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, metinleri türün özellikleri ve çalışmanın uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan değerlendirmelerini metinlerin uygunluk derecesine göre "Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil" seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiş, 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği için seçilen metinlerin uzmanlardan aldıkları puanlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 3. 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**									
İyimserlik, Kötümserlik	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	28
Kitaba Hürmet	2	1	3	3	3	3	2	1	3	2	23
Öyküleyici Metinler											
Miras Keçe	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	27
Çöp Ev	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	26

Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada Türkçe Öğretimi Programındaki okuduğunu anlamaya dönük kazanımlar belirlenip bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Tablo oluşturulurken şiir ile ilgili kazanımlar çalışma kapsamında olmadığından dâhil edilmemişlerdir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerle ölçülemeyecek olan kazanımlar (Örneğin "Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır." gibi) da tabloya dâhil edilmemişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında aşağıdaki kazanımlar belirlenmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Ölçeğinde Değerlendirmeye Alınan Kazanımlar

KAZANIMLAR	
1.	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2.	Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3.	Metnin konusunu belirler.
4.	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5.	Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6.	Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7.	Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8.	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9.	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10.	Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11.	Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12.	Metne ilişkin sorulara cevap verir.
13.	Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
14.	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
15.	Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
16.	Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
17.	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Kazanımlar belirlendikten sonra uzman görüşleri doğrultusunda seçilen metinler için çoktan seçmeli sorular hazırlanmaya başlanmıştır. Bu aşamada daha öncesinden belirlenen kazanımlar doğrultusunda 34 öyküleyici ve 36 bilgilendirici çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan 70 soruluk okuduğunu anlama testi ile ilgili olarak sekizi Türkçe eğitimi alan uzmanı, ikisi de ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere on kişiye gönderilmiştir. "Eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları sorgulamada yeterli olması beklenir. Bu bağlamda kapsam (içerik) geçerliliği, testi oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen tanımlanmış

davranışlar evrenini (bütününü) ölçmede ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir. Buna göre kapsam geçerliliği, ölçme amacına yönelik olarak test maddelerinin sayısıyla yakından ilgilidir. Bu yaklaşım, ölçülmek istenen konularla ilgili davranışlar kümesinin (evreninin) açıkça belirlenmiş olmasını ve daha sonra bu davranışları sorgulayacak test maddelerinin (davranışlar örnekleminin) oluşturulmasını gerektirir." (Büyüköztürk vd., 2015, s. 117). Kapsam geçerliliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örneklemi olarak görülür. Kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2015). Çalışmamızda da kapsam geçerliliğini sağlamak üzere hazırlanan soru maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltme yapılmış, dört soru da ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ön uygulama aşamasına geçildi. Yapılan gerekli düzeltmelerden sonra uygulanacağı sınıf düzeyinde okumakta olan 56 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme sonuçları doğrultusunda soruların madde analizi yapılmış ve her metin türünden yirmi beşer soru kalacak şekilde testlerin kapsam geçerliliği de göz önünde bulundurularak madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta- çift serili korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenirlik katsayısı KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda ön test ve son testte kullanılan testlerin madde istatistikleri ve KR 20 değerleri ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 5. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	$q_j=1-p_j$	Madde Varyansı ($S_x^2= p_j.qj$)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt ediciliği(r_{jx})	Madde Güvenirliği(r_j)
1	0,84	0,16	0,13	0,37	0,40	0,15
2	0,20	0,80	0,16	0,40	0,67	0,26
3	0,43	0,57	0,24	0,49	0,60	0,30
4	0,75	0,25	0,19	0,43	0,60	0,26
5	0,61	0,39	0,24	0,49	0,47	0,23
6	0,57	0,43	0,24	0,49	0,67	0,33
7	0,63	0,38	0,23	0,48	0,60	0,29
8	0,70	0,30	0,21	0,46	0,53	0,25
9	0,64	0,36	0,23	0,48	0,67	0,32
10	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
11	0,80	0,20	0,16	0,40	0,67	0,26
12	0,79	0,21	0,17	0,41	0,40	0,16
13	0,64	0,36	0,23	0,48	0,80	0,38
	Testin Standart Sapması (S): 3,12		Testin Güçlüğü (P): 0,61		Testin Güvenirliği (KR-20): 0,79	

Tablo 6. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	q_j=1-p_j	Madde Varyansı (S_x^2= $p_j.q_j$)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt edicilik(r_{jx})	Madde Güvenirliği(r_j)
1	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
2	0,34	0,66	0,22	0,47	0,60	0,28
3	0,21	0,79	0,17	0,41	0,60	0,25
4	0,52	0,48	0,25	0,50	0,67	0,33
5	0,75	0,25	0,19	0,43	0,40	0,17
6	0,52	0,48	0,25	0,50	0,73	0,37
7	0,80	0,20	0,16	0,40	0,47	0,19
8	0,63	0,38	0,23	0,48	0,67	0,32
9	0,30	0,70	0,21	0,46	0,60	0,28
10	0,59	0,41	0,24	0,49	0,53	0,26
11	0,73	0,27	0,20	0,44	0,47	0,21
12	0,86	0,14	0,12	0,35	0,40	0,14
	Testin Standart Sapması (S): 2,76		Testin Güçlüğü (P): 0,54		Testin Güvenirliği (KR-20): 0,74	

Tablo 7. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	q_j=1-p_j	Madde Varyans (S_x^2= $p_j.q_j$)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt edicilik(r_{jx})	Madde Güvenirliği(r_j)
1	0,79	0,21	0,17	0,41	0,67	0,27
2	0,73	0,27	0,20	0,44	0,40	0,18
3	0,80	0,20	0,16	0,40	0,47	0,19
4	0,89	0,11	0,10	0,31	0,40	0,12
5	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
6	0,48	0,52	0,25	0,50	0,67	0,33
7	0,68	0,32	0,22	0,47	0,47	0,22
8	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
9	0,27	0,73	0,20	0,44	0,40	0,18
10	0,61	0,39	0,24	0,49	0,67	0,33
11	0,71	0,29	0,20	0,45	0,40	0,18
12	0,73	0,27	0,20	0,44	0,40	0,18
13	0,63	0,38	0,23	0,48	0,67	0,32
14	0,89	0,11	0,10	0,31	0,40	0,12
	Testin Standart Sapması (S): 2,91		Testin Güçlüğü (P): 0,63		Testin Güvenirliği (KR-20): 0,74	

Tablo 8. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	q_j=1-p_j	Madde Varyansı (S_x^2= $p_j.q_j$)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt ediciliği(r_{jx})	Madde Güvenirliği(r_j)
1	0,61	0,39	0,24	0,49	0,60	0,29
2	0,68	0,32	0,22	0,47	0,67	0,31
3	0,66	0,34	0,22	0,47	0,47	0,22
4	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
5	0,32	0,68	0,22	0,47	0,67	0,31
6	0,30	0,70	0,21	0,46	0,93	0,43
7	0,39	0,61	0,24	0,49	0,67	0,33
8	0,66	0,34	0,22	0,47	0,53	0,25
9	0,27	0,73	0,20	0,44	0,53	0,24
10	0,61	0,39	0,24	0,49	0,60	0,29
11	0,27	0,73	0,20	0,44	0,47	0,21
	Testin Standart Sapması (S): 2,75		Testin Güçlüğü (P): 0,46		Testin Güvenirliği (KR-20): 0,75	

2.3.2. Kişisel Bilgi Toplama Formu

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

2.3.3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak için okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin herhangi bir metni kavramak için okuma öncesinde planlama, okuma sırasında düzenleme ve okuma sonrasında ise değerlendirme stratejiler ile ilgili bilişsel farkındalıklarını ölçmek için Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" araştırmacının izni ile kullanılmıştır.

2.3.4. Okuma Tutum Ölçeği

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

2.4. Verilerin Toplanması

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

2.5. Verilerin Analizi

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

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

3. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ortaokul 6.sınıf Türkçe derslerinde, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak istatistik çözümlemeler yapılmış ve bu bölümde sunulmuştur. Yarı deneysel uygulamada yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve gruplar karşılaştırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denencesi "Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin genel okuduğunu anlama ölçeği (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır." cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular dört alt başlıkta aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

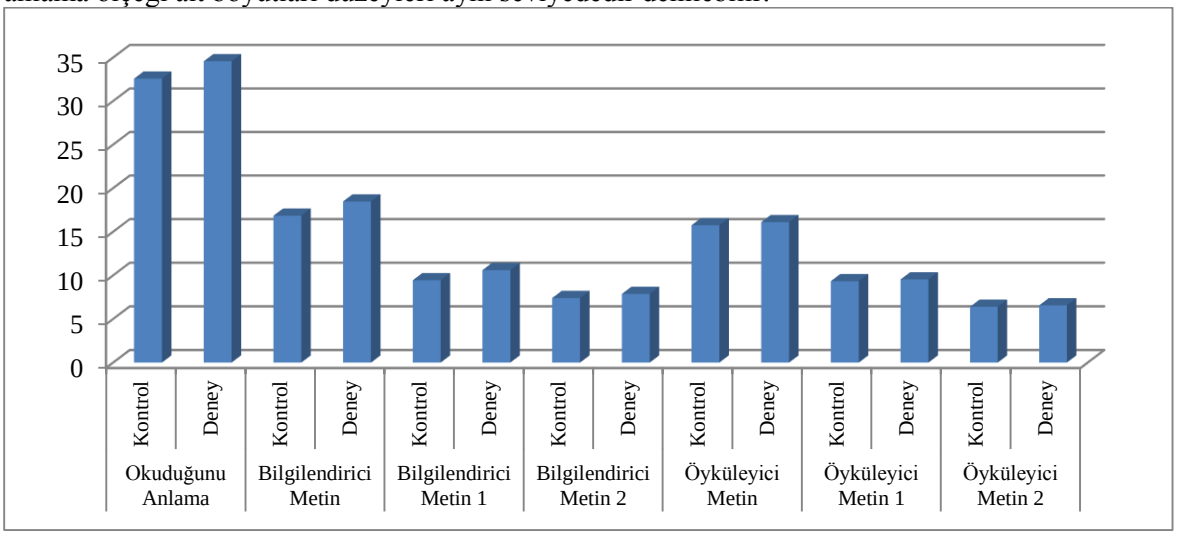
Okuduğunu anlama ölçeği ve alt boyutları ön test sonuçları için deney ve kontrol gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Dağılımı

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Okuduğunu Anlama (Genel)	Kontrol	30	32,57	6,44	-1,157	0,252
	Deney	30	34,57	6,94		
Bilgilendirici Metin	Kontrol	30	16,83	3,71	-1,596	0,116
	Deney	30	18,47	4,21		
Bilgilendirici Metin 1	Kontrol	30	9,43	2,51	-1,817	0,074
	Deney	30	10,60	2,46		
Bilgilendirici metin 2	Kontrol	30	7,40	1,85	-0,906	0,369
	Deney	30	7,87	2,13		
Öyküleyici Metin	Kontrol	30	15,73	3,06	-0,415	0,680
	Deney	30	16,10	3,74		
Öyküleyici Metin 1	Kontrol	30	9,33	2,07	-0,341	0,735
	Deney	30	9,53	2,46		
Öyküleyici Metin 2	Kontrol	30	6,40	1,52	-0,362	0,719
	Deney	30	6,57	2,01		

Tablo 9'daki bulgulara göre, bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde

farklılık göstermemektedir (p>0,05). Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ölçeği alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir denilebilir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde de deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları açısından fazla bir fark görülmediği gözükmektedir. Grupların aynı seviyede oldukları söylenebilir.

3.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

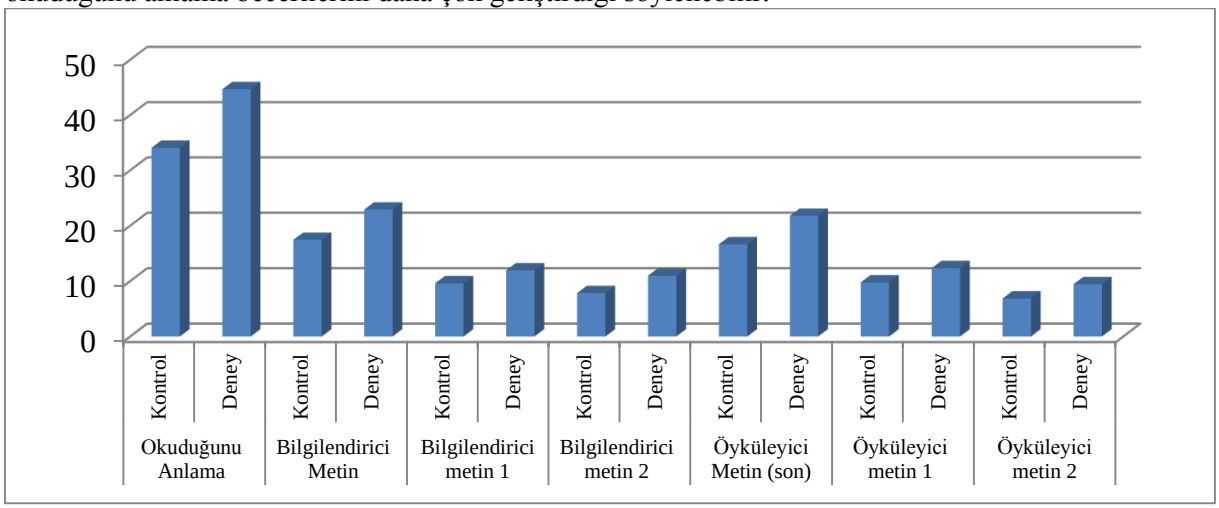
Okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları son test sonuçları için deney ve kontrol gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Dağılımı

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Okuduğunu Anlama	Kontrol	30	34,07	7,96	-6,136	0,000*
	Deney	30	44,67	5,11		
Bilgilendirici Metin	Kontrol	30	17,43	3,64	-7,004	0,000*
	Deney	30	22,90	2,25		
Bilgilendirici metin 1	Kontrol	30	9,60	2,47	-4,379	0,000*
	Deney	30	11,93	1,55		
Bilgilendirici metin 2	Kontrol	30	7,83	1,80	-8,133	0,000*
	Deney	30	10,97	1,10		
Öyküleyici Metin	Kontrol	30	16,63	4,57	-5,013	0,000*
	Deney	30	21,77	3,26		
Öyküleyici metin 1	Kontrol	30	9,77	2,74	-4,219	0,000*
	Deney	30	12,33	1,90		
Öyküleyici metin 2	Kontrol	30	6,87	2,15	-5,239	0,000*
	Deney	30	9,43	1,61		

*p<0,05

Tablo incelendiğinde, bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0,05) gözlenmektedir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ölçeği geneli ortalaması 34,07; bilgilendirici metin geneli ortalaması 17,43; bilgilendirici metin 1 ortalaması 9,60; bilgilendirici metin 2 ortalaması 7,83 olup öyküleyici metin geneli ortalaması 16,63; öyküleyici metin 1 ortalaması 9,77; öyküleyici metin 2 ortalaması ise 6,87'dir. Deney grubunun okuduğunu anlama ölçeği geneli ortalaması 44,67; bilgilendirici metin geneli ortalaması 22,90; bilgilendirici metin 1 ortalaması 11,93; bilgilendirici metin 2 ortalaması 10,97 olup, öyküleyici metin geneli ortalaması geneli 21,77; öyküleyici metin 1 ortalaması 12,33; öyküleyici metin 2 ortalaması ise 9,43'tür. Deney grubu ortalamaları kontrol grubu ortalamalarından anlamlı derecede daha büyüktür. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde de deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama geneli ve alt boyutları bakımından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

3.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

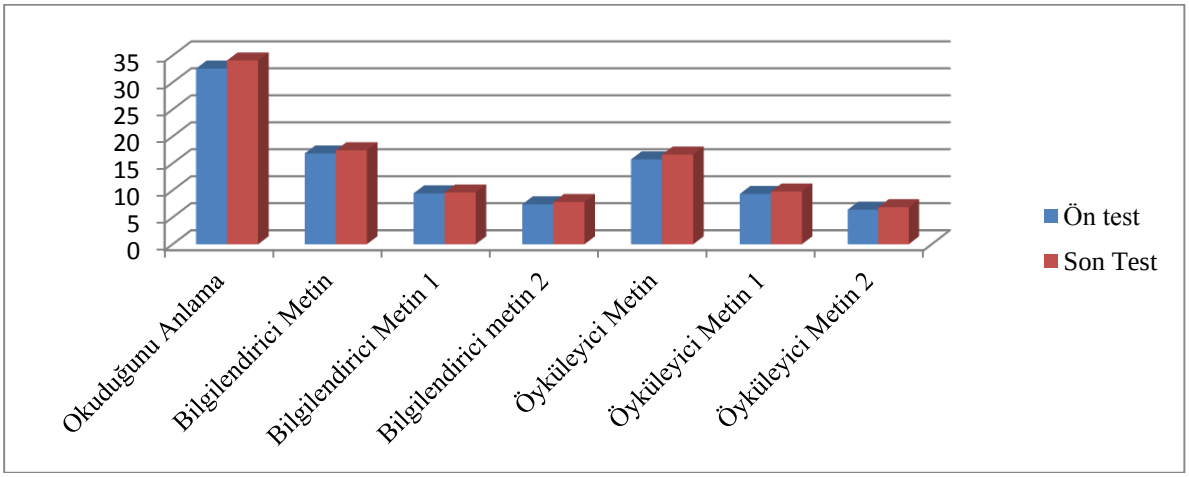
Kontrol grubu okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutlarının ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		T	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Okuduğunu Anlama	32,57	6,44	34,07	7,96	-2,921	0,007*
Bilgilendirici Metin	16,83	3,71	17,43	3,64	-2,192	0,037*
Bilgilendirici Metin 1	9,43	2,51	9,60	2,47	-0,796	0,433
Bilgilendirici metin 2	7,40	1,85	7,83	1,80	-2,904	0,007*
Öyküleyici Metin	15,73	3,06	16,63	4,57	-2,192	0,037*
Öyküleyici Metin 1	9,33	2,07	9,77	2,74	-1,492	0,146
Öyküleyici Metin 2	6,40	1,52	6,87	2,15	-2,041	0,050

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ile bilgilendirici metin geneli ve bilgilendirici metin 2 ve öyküleyici metin genel puanı ön test, son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, bilgilendirici metin 1, öyküleyici metin 1 ve öyküleyici metin 2 ortalamaları ön test son test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Okuduğunu anlama ölçeği geneli ön test ortalaması 32,57, son test ortalaması 34,07; bilgilendirici metin geneli ön test ortalaması 16,83, son test ortalaması 17,43 olup, bilgilendirici metin 2 ön test ortalaması 7,40 iken son test ortalaması 7,83'tür. Anlamlı farklılık gösteren, okuduğunu anlama ölçeği geneli ile bilgilendirici metin geneli ve bilgilendirici metin 2 ve öyküleyici metin genel puanı son test ortalaması ön test ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür.



Şekil 3. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ön test puanlarına göre fazla bir değişim göstermediği gözlenmektedir.

3.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

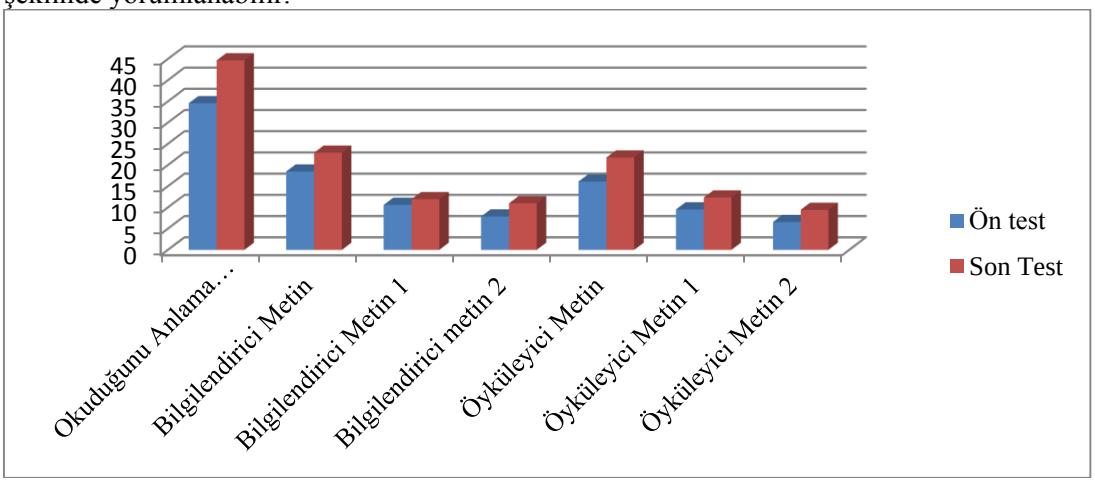
Deney grubu okuduğunu anlama ölçeği ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		t	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Okuduğunu Anlama	34,57	6,94	44,67	5,11	-15,643	0,000*
Bilgilendirici Metin	18,47	4,21	22,90	2,25	-9,170	0,000*
Bilgilendirici Metin 1	10,60	2,46	11,93	1,55	-6,167	0,000*
Bilgilendirici metin 2	7,87	2,13	10,97	1,10	-9,820	0,000*
Öyküleyici Metin	16,10	3,74	21,77	3,26	-17,363	0,000*
Öyküleyici Metin 1	9,53	2,46	12,33	1,90	-10,260	0,000*
Öyküleyici Metin 2	6,57	2,01	9,43	1,61	-15,073	0,000*

*p<0,05

Tablo 12'deki bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; deney grubunda okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama ölçeği geneli ön test ortalaması 34,57; son test ortalaması 44,67'dir. Bilgilendirici metin 1 ön test ortalaması 10,60; son test ortalaması 11,93; bilgilendirici metin 2 ön test ortalaması 7,87; son test ortalaması 10,97; öyküleyici metin 1 ön test ortalaması 9,53; son test ortalaması 12,33 olup öyküleyici metin 2 ön test ortalaması 6,57; son test ortalaması ise 9,43'tür. Son test ortalamaları, ön test ortalamalarından anlamlı derecede büyüktür. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 4. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Elde edilen verilere bakılarak, uygulanan etkileşimli okuma öğretiminin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin genel okuduğunu anlama ölçeği (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka ifade ile etkileşimsel okuma öğretiminin okuduğunu anlama ölçeği son test puanları açısından mevcut öğretime göre daha etkili olmuştur.

Literatüre bakıldığında etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2014a; Buehl, 2008; Grabe, 1990; Guthrie, 2002; Güneş, 2014; Kuzu, 2003; Manzo & Manzo, 2001; Ruiz, 2015; Rumelhart, 1977; Shahnazari & Dabahhi, 2014; Ülper, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Ülkemizde etkileşimsel okuma modeli üzerine pek fazla çalışmanın yapılmadığı alanyazın tarandığında görülmektedir. Kuzu (2003), "Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışmayı üniversite düzeyindeki öğrencilerle 10 haftalık bir deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile eğitimbilimsel ve dilbilimsel veriler ışığında Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma, anlama, yorumlama sürecine katkıda bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen istatistik verilere bakıldığında etkileşimsel okuma öğretimin deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okuma öğretiminde, etkileşimsel modele uygun olarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama", "uygulama" ve "okuduğunu anlama toplam" erişi ortalamaları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama", "uygulama" ve "toplam" erişi ortalaması arasında etkileşimsel model grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kuzu (2003)'nun çalışmasından elde edilen veriler, çalışmamızın verilerini destekler mahiyettedir. Yurt dışındaki etkileşimsel okuma çalışmalarına bakıldığında daha çok ikinci dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaları görmekteyiz (Carrell, Devine,& Eskey, 1990). Bunun yanı sıra etkileşimsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini temel alan çalışmalar da mevcuttur. Ruiz (2015) tarafından etkileşimsel okuma stratejilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Güney Florida'da bir okulda bir kontrol bir de deney grubu oluşturulmuş ve dokuz aylık bir etkileşimsel okuma eğitiminin öncesinde ve sonrasında testler uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimsel okuma stratejilerine dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Uygulanan etkileşimsel okuma programında tahmin etme, zihinde canlandırma, metni sorgulama gibi stratejiler kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle de geleneksel öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları, ön testte kontrol grubundaki öğrencilerden düşük olmasına rağmen son testte kontrol grubuna göre önemli bir puan artışı gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte aldığı puanlarda ise fazla bir değişim yaşanmamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler etkileşimli okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Kullanılan okuma öncesi (tahmin etme…vb), okuma sırası (gözden geçirme…vb) ve okuma sonrası (okuma materyali ile ilgili sorulara cevap verme… vb) gibi etkileşimli okuma stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen

veriler, araştırmamızın verilerini desteklemektedir. Etkileşimsel okuma eğitimine katılan öğrenciler, geleneksel öğretim ile ders işleyen öğrencilere göre daha fazla puan almışlardır.

Drakeford (2000), tarafından yapılan araştırma ise karşılıklı öğretim ile ilişkilendirilmiş etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarının uygulanmasına dayalı üç durum çalışması üzerine tasarlanmıştır. Çalışmaya yükseköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmanın üç amacı vardır. Birincisi yükseköğretim fakültesinin okuma anlama öğretim metotlarını belirlemek ve bunların kullanım derecesini belirlemek, ikincisi öğrencilerin etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarıyla bilgiyi elde etmeleri ile bu metotların uygulanışı arasındaki ilişkiyi incelemek, üçüncüsü ise etkileşimsel okuma anlama metotlarının okuduğunu anlama ve öğrenci performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Veriler, yapılan gözlem ve araştırma ile fakülte ve öğrencilerden toplanmıştır. Öğretim üyelerinin kullandıkları ders notları, stratejilerin kullanıldığı derslerin ses bantları, sınıf içi dokümanlar ve öğretmen tarafından oluşturulan testler ile bu veriler toplanmıştır. Uygulanan test sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de yükseköğretimde etkileşimsel öğretimin bazı yönleri uygulanırken etkileşimsel öğretiminin bütün yönleriyle kullanılmadığı da ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler deney öncesi, sırası ve sonrasında yeni öğretim metotlarına istekli olmuşlardır. Yapılan etkileşimli okuma anlama öğretimi programının sınıf içi performans ve okuduğunu anlama test sonuçlarına çok büyük bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Drakeford, 2000; Kuzu, 2003; Ruiz, 2015), çalışmalardan elde edilen verilerin çalışmamızı desteklediği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar da (Belet, 2005; Burns, 1994;Çakıroğlı, 2007; Emiroğlu, 2014; Epçaçan, 2008; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Karabay, 2012; Karasu, 2013 Razı, 2010; Uyar, 2015; Temizkan, 2007) okuma ve öğrenme stratejileri öğretiminin ve sınıf içinde uygulanmasının okuma becerisi üzerine etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda da okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere etkileşimsel okuma modeline işlerlik kazandıracak okuma stratejileri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile öğrenciler çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışırlar (Akyol, 2014a). Karşılıklı iletişim "okuyucu, yazar ve ortam" arasında gerçekleşmektedir. Etkileşimsel okuma anlayışına göre okuyucu okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemler yapmaktadır. Okuma öncesinde (metni tekrar gözden geçirme, içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma, kendine sorular sorarak ön bilgilerini harekete geçirme), okuma sırasında (not alma, anlaşılması zor yerleri bağlamdan tahmin etme veya önemli kısımları kendi sözcükleriyle özetleme, altını çizme), okuma sonrasında (genel olarak metni tekrar gözden geçirme, özetleme, başkalarıyla tartışma, tahminlerinin ne kadarının karşılandığını sorgulama, metnin kavram haritasını çıkarma) ve okuma süresinin tamamında K-W-L (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?), BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme), işbirlikçi stratejik okuma gibi birtakım okuma öğrenme strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Uygulanan bu program ile öğrencilerin derse olan ilgisi artmıştır. Etkileşimsel okuma öğretimi ile öğrenciler okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğretmen, metin ve arkadaşları ile sürekli etkileşim içerisine girmektedirler. Bilişsel düşünme süreçlerini etkin olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmek, öğrenme süreci ile bilişsel farkındalık edinmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan bu etkileşimsel okuma öğretimi programının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği elde edilen istatistik veriler de göstermektedir.

Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu taşımayacak kadar edilgin, bağımsız düşünme ve bağımsız hareket edemeyecek kadar da pasif bir konumdadırlar. Oysaki günümüzde beklenilen öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergileyen öğrencilerin varlığıdır. Etkin öğrenmede öğrenciler; birbirleriyle etkileşimde bulunur,

sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için araştırır, düşünür ve keşfederler (Açıkgöz, 2011). Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programı ile öğrenciler metin, ortam ve yazar ile etkileşim içerisine girerler. Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli'nin uygulanmasıyla da öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olmuşlardır. Uygulanan program ile öğrencilerin metinlere karşı stratejik yaklaşması ve bilinçli eylemlerde bulunmaları için çalışmalar yürütülmüştür. Alanda yapılan diğer deneysel çalışmalar da müdahalede bulunulan okuma ve öğrenme stratejilerinin okumanın niteliğini geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışına göre olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırmamızda ve araştırmayı destekleyen araştırmalarda etkileşimli ve eleştirel strateji, yöntem ve tekniklerin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumlarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Uygulanan etkileşimsel öğretme ve öğrenme çalışmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan çalışmadan hareketle okuma becerilerinin geliştirilmesi için ileride farklı çalışmalar da yapılabilir. Bu araştırmada, etkileşimsel okuma öğretimini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu programın sınıf ortamında öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı da incelenebilir. Böyle bir çalışmada hazırlanılacak gözlem formları, doküman incelemesi, video ve ses kayıtları ile öğrencilerin sınıf ortamında programı nasıl kullandıkları ele alınıp incelenebilir. Benzer bir çalışma ilk ve ortaöğretimin farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir. Program hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan çalışmada etkileşimsel öğrenmenin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, diğer dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme) geliştirilmesi amacıyla da etkileşimsel modelden yararlanılabilir. Bu araştırma, haftada işlenen altı saatlik Türkçe dersi ve yaklaşık on bir haftalık süreyle sınırlıdır. Bu süre zarfında sadece okuma becerisi üzerine deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Haftalık uygulama saati düşürülerek daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin metinler üzerinde nasıl uygulanacağını öğrencilere modellik yaparak göstermesi gerekir. Etkileşimsel okuma öğretimi sınıf ortamında yapılandırılmış uygulama etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilmelidir. Çalışmada kullanılan ders planları, metin ve etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Araştırmacı sesli düşünme stratejisini kullanarak, okuma stratejilerinin nerde nasıl kullanılacağını rehberlik ederek öğretmiştir. Daha sonra ise öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Bu şekilde öğrencilere etkileşimsel okuma öğretimi yapılabilir. Yapılan çalışmada, etkileşimsel okuma öğretimi okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı bir program çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Her aşamada nasıl hareket edilmesi gerektiği, hangi okuma stratejilerinin kullanılacağı aşamalı sorumluluk aktarım modeli çerçevesinde öğretilmiştir. Uygulanan programın, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde öğrencilerin metin, öğretmen ve arkadaşlarıyla nasıl etkileşim içerisine gireceği bu yolla öğretilebilir. Öğrencilerde görülen okuma ve anlama sorunları izlenmeli ve bu sorunları gidermek için onlara rehberlik yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Eğitim.

Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri.* İstanbul: Toroslu.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR, 12,* 49-58.

Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2014a). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2014b). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem.

Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. *İlköğretim Online, 13(1),* 235-257.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4,* 417-423.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi.* Ankara: Pegem.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Best, R.M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: the role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders, 25,* 65-83.

Buehl, D. (2008). *Classroom strategies for interactive learning.* USA: International Reading Association.

Burns, P. M. (1994). *The effect of the K —W—L reading strategy on fifth graders' reading comprehension and reading attitude.* Doctoral Dissertation, Temple University, United States.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Carrell, P. L. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University.

Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *Tesol Quarterly, 17,* 553-573.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metadolojileri*. Ankara: Anı.

Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences, 6(1),* 231-242.

Epçapan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the languageproblems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University.

Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research ineducation* (8'th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.

Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi.

Grabe, W. (1990). Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University.

Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy- instruction for all students*. (Fifth Edition). U.S.A.: Pearson Education.

Guthrie, J. T. (2002). *Engagement and motivation in reading, Handbook of reading research.* New York: Lawrence Erlbaum.

Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi.* İstanbul: Papatya.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama.* Ankara: Pegem.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 58-80.

Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.

Karatay, H. (2014b). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay(Ed.), *Türkçe Öğretimi* (s. 221-264). Ankara: Pegem.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehensinon strategy instruction (2nd ed.*). Portsmouth, NH: Heinemann.

Klinger, J. K., Vaugh, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning diffuculties.* New York: The Guilford.

Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:37 No:1,* 55-77.

Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications.* Continuum: London.

Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content area literacy interactive teaching for active learning.* United States of America: John Wiley & Sons.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001*), Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları.* Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB-EARGED. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme 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 (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB(2016). *PISA 2015 projesi ulusal raporu.* Ankara: MEB-Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes.

National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Özbay, M., & 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.

Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi.

Rand Reading Study Group (2002) Reading for understanding. *The Report Was Prepared For The Office Of Educational Research And Improvemen*t (OERI), U.S. Department Of Education. www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Rozmiarek, R. (2006). *Improving reading skills across the content areas: ready- to- use activities and assesments for grades 6-12*. California: Corwin.

Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactice reading strategies: a quantitative study.* Doctoral Dissertation, University of Phoenix Educational Technology, United States.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance, Volume 4.* N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı.

Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. USA: Pearson Education.

Shahnazari, M. T., & Dabaghi, A. (2014). A critical overview of models of reading comprehension with a focus on cognitive aspects. *IJRELT, V ol 1 - Winter, N o. 3,* 7-19.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tosun, B. C. (2011). *The role of the process and the interactive models in developing reading skills in ELT with special reference to contructivism*. Doctoral Dissertation, Hacettepe Universty Institute of Social Sciences, Ankara.

Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading*: Literacy and Learning Across the Curriculum. Pearson Education: Boston.

Vaidya, S.R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, (120), (1), 186-190.

Verhoeven, L. & Snow, C.E. (Editors). (2001). *Motivation and reading: Cultural and social perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, *22*, 293-301.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Wallace, K. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.),*Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (s. 191-218). Ankara: Pegem.

Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem.

Zwann, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language and reading comprehension. *Psychological Bulletin, 123,* 162-185.