

Geliş Tarihi / Received Date

10.09.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date

16.12.2022

Derinlemesine Okuma ve Yazma Stratejisi: Kuramsal İncelemeden Uygulama Örneklerine Bir Bakış¹

*Close Reading and Writing Strategy: A Look at Practice Examples from Theoretical
Review*

Arzunur AKMAN²

Zeliha Nurdan BAYSAL³

Muhammet BAŞTUĞ⁴

Öz

Öğrenciler, okula başladıkları ilk yıllarda okumayla birlikte yazmayı da öğrenir. Ancak sonraki yıllarda okuma ve yazma becerileri birbirinden bağımsız olarak ele alınır. Hatta yazma becerileri çoğu zaman ihmal edilmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda dil becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Yani okuma becerileri, yazma becerilerini; yazma becerileri de okuma becerilerini etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin dil becerileri geliştirilirken alt beceriler arası bu etkileşim göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma ve yazma becerilerini etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlardan biri de strateji kullanımıdır. Okuma ve yazma stratejileri, bu becerileri geliştirmede kullanılan kolaylaştırıcılardan biri olarak görülmektedir. Alan yazında yaş grubu özellikleri, metin türü ve etkinlik amacına göre değişkenlik gösteren pek çok okuma ve yazma stratejisine rastlanmaktadır. Bu stratejilerden biri de “Derinlemesine Okuma ve Yazma” (Close Reading and Writing) dir. Derinlemesine okuma ve yazma stratejisi kullanarak, eleştirel bir bakış açısı ile öğrencinin zor bir metni analiz etmesi ve yazılı bir ürün oluşturması hedeflenir. Metni analiz edebilen, metinden elde ettiği bilgileri kullanabilen öğrencilerin okuryazarlık becerileri de gelişir. Bu açıdan ilkökul Türkçe dersi kapsamında bu çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda derinlemesine okuma ve yazma ile ilgili çalışmaların olmadığı görülmektedir. Ayrıca uluslararası literatürde ilkökul düzeyinde derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerine yönelik çalışma sayısı sınırlıdır. Ulusal boyutta ise derinlemesine okuma ile ilgili oldukça az çalışma bulunurken; derinlemesine yazma ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, derinlemesine okuma ve yazma stratejisinin temel prensiplerini ortaya koymak, bu etkinlikleri

¹ Bu çalışma, “Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Derinlemesine Okuma ve Yazma Yönteminin Etkisi” başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmış olup Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 26.08.2021 tarih ve 7-19 sayılı kararıyla etik uygunluk izni dahilindedir.

²Sorumlu Yazar; Doktora Öğrencisi-Öğretmen, Marmara Üniversitesi, İstanbul/TÜRKİYE, E-mail: arzunurakman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1189-6127

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul/TÜRKİYE, E-mail: znbaysal@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3548-1217

⁴ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul/TÜRKİYE, E-mail: mbastug33@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5949-6966



hazırlarken nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında bilgi vererek çalışma örnekleri sunmaktır. Derinlemesine okuma ve yazma ile ilgili çalışmaların artırılmasının alana katkı sağlayacağı, bu stratejinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu açıdan çalışma, derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin literatürel bilgi içermesi ve somut uygulama örnekleri sunması bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Derinlemesine okuma, derinlemesine yazma, okuma ve yazma stratejisi.

Abstract

Students learn how to write along with how to read in their first year of school. However, in the following years, reading and writing skills are handled independently of each other. Moreover, writing skills are often neglected. Studies conducted in recent years have revealed that language skills are related to each other. That means reading skills affect writing skills and writing skills also affect reading skills. In this direction, this interaction between sub-skills should be taken into account while developing students' language skills.

There are many variables that affect reading and writing skills. One of them is the use of strategy. Reading and writing strategies are seen as one of the facilitators used to develop these skills. In the literature, there are many reading and writing strategies that vary according to age group characteristics, text type and activity purpose. One of these strategies is close reading and writing. Using the close reading and writing strategy, it is aimed that the students analyze a difficult text with a critical perspective and create a written product. Literacy skills of students who can analyze the text and use the information obtained from the text also improve. In this respect, it is considered important to include these studies within the scope of primary school Turkish lessons. However, it is seen that there are no studies on close reading and writing in the Turkish Curriculum (2019). In addition, the number of studies on close reading and writing activities at primary school level is limited in the international literature. While there are very few studies on close reading at the national level; no study on close writing was found. It is thought that increasing studies on close reading and writing will contribute to the field, and the literacy skills of students will improve by using this strategy. In this study, it is important to present examples by giving theoretical information and applications about the relevant literature.

Keywords: Close reading, close writing, reading and writing strategy.

Giriş

Okuma, bir “anlam kurma” eylemi olarak insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Okumanın zaman içinde ortamı, niteliği ve amacı değişse de gerekliliği değişmemiştir. Önceleri yazılı olanı seslendirmeden ibaret olarak görülen okuma, günümüzde anlam kurma ve bağlam oluşturma ile ilişkilendirilmektedir. Akyol (2017) okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime dayanan amaçlı bir süreç olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde National Reading Panel-NRP’de (2000) okuma, okuyucu ve metin arasındaki düşünceye dayalı etkileşimsel süreç olarak tanımlanmıştır. Yani okuma; sembollerin seslere dönüştürülmesi eyleminden öte, var olan bilgilerden hareketle metinle etkileşim kurma ve yeni bir anlam oluşturma sürecini ifade eder.

Okuyucunun metinle etkileşime geçmesi ile yeni bir anlam inşa etme süreci, okuduğunu anlamayla ilgili bir süreçtir. Johnson (2017), anlam kurulmadan yapılan okumayı boş bir deniz kabuğuna benzetmektedir. Okuyucunun metinle etkileşime geçmediği bir okuma, yalnızca seslendirmeden ibarettir. Aktaş ve Gündüz (2005) ise insanın duygu ve düşüncelerinin okuma sayesinde geliştiğini ve bunun da yalnızca okuduğunu anlama ile mümkün olabileceğini ifade eder.

Okuduğunu anlama kavramı ele alındığında ise bunun karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Yani okuduğunu anlama tek bir değişkene bağlı olmayıp birden çok boyuta sahiptir. Samuels (1979), ancak akıcı okuma sağlandığı koşulda okuyucunun anlamaya yöneleceğini ifade eder. Akıcı okumayı *otomatik* olarak sürdüren birey için dikkat süreçleri anlamaya yönelir. Dolayısıyla akıcı okumanın, okuduğunu anlamada bir ön koşul oluşturabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlamaya; kelime dağarcığı, metin özellikleri, okumaya karşı tutum ve okuma stratejilerinin kullanımı gibi faktörler de etki etmektedir (Baştuğ vd., 2021). Bu faktörlerden okuma stratejileri, küçük yaşlardan itibaren kullanılarak okuma alışkanlığı haline getirildiğinde okuduğunu anlama becerilerinin önemli ölçüde geliştiği düşünülmektedir. Sidekli ve Çetin (2017), okuma stratejileri kullanmanın geleneksel öğretim yöntemine kıyasla okuduğunu anlama üzerinde çok daha yüksek etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer şekilde Doğan'ın (2017) çalışmasında, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde strateji kullanımının etkin bir rolü olduğu ortaya konmuştur.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek amaçlı pek çok okuma stratejisi kullanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde anlama stratejilerine ilişkin çeşitli sınıflamaların olduğu görülmektedir. Bu sınıflamalar genel olarak “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler” şeklinde gruplandırılmaktadır (Susar-Kırmızı, 2008; Beydoğan, 2010; Akyol, 2017). Bunlara ek olarak Epçaçan (2009), okuma süreci boyunca uygulanan stratejileri de konu almış, bunlara “bağımsız stratejiler” adını vermiştir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında bir dizi etkinliği kapsayan uygulamalar bu başlık altında değerlendirilmektedir. Okuma amacı, okunan metin türü ve yaş grubu özelliklerine göre okuma stratejileri çeşitlenmektedir. Bağımsız stratejiler başlığı altında değerlendirebileceğimiz, son yıllarda ilkökul öğrencileri için de kullanılmaya başlayan uygulamalardan biri de uluslararası alan yazında “Close Reading” olarak adı geçen “Derinlemesine Okuma” veya “Yakın Okuma” olarak çevirisi yapılan okuma stratejisidir.

Derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul öğrencileri için kullanıldığı çalışmalara uluslararası literatürde 2012 yılı itibarıyla rastlanmaktadır (Fisher & Frey, 2012). Yapılan bu ilk çalışmalarda stratejinin ilkökul öğrencilerine uygulanabileceği ve anlama üzerindeki etkinliği açık bir şekilde ortaya konmuştur (Fisher & Frey, 2014; Sission & Sission, 2014). Takip eden yıllarda derinlemesine okuma etkinlikleri öğrenci ve öğretmenler ile yapılan çalışmalarda ele alınmıştır (Catterson, 2017; Collins et al., 2017; Fox, 2017; Giambrone, 2018; Glover, 2017; Houck, 2017; Rejan, 2020; Rosewall, 2018; Ross, 2015; Timmermans & Johnson, 2017; Valentine, 2016; Victor, 2017). Bununla birlikte derinlemesine okumaya ilişkin ulusal alanda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Güçlüer, 2020; Şen, 2020). Derinlemesine yazma ile ilgili olarak ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin kuramsal bilgi sunulması ve uygulama örneklerinin



paylaşılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan çalışmanın, alana katkı sağlaması ve derinlemesine stratejiye uygun etkinlik üretmede kaynak teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Derinlemesine Okumanın Kuramsal Temelleri

Derinlemesine okuma, tek bir anlayışı temel almaktan öte birkaç anlayışla açıklayacağımız bir çatı yapıya sahiptir. Uluslararası alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde Derinlemesine okumanın “New Criticism” yani “Yeni Eleştiri” kuramına dayandırıldığı görülmektedir.

Yeni Eleştiri Kuramı, 1930’lu yıllarda Amerika’da sözü edilmeye başlanan bir edebi akımı ifade eder. Bu kurama göre; okurun konuya ilişkin ön bilgisi ve yazarın bakış açısı, anlam kurmadan bağımsız düşünülmektedir. Başka bir deyişle, anlamı oluşturan şey metnin kendisidir. Yazar ve okur tarafından oluşturulan anlamlar dışsal kabul edilir ve içsel olan metin içeriğidir (Kadıızade, 2011). Okurun anlam bağlantılarına ulaşması ise ancak ve ancak metin ile sağlanır.

Yeni Eleştiri Kuramı’na göre, metin tek seferde anlaşılacak kadar karmaşık olmalıdır. Bununla birlikte okuma aktif olduğu ölçüde anlamlıdır. Okurun okuma yaparken metin üzerinde semboller ve işaretlemeler kullanarak metni anlamaya çalışması gerekir. Bu bakımdan Yeni Eleştiri Kuramı’nın derinlemesine okumanın yapı taşlarından biri olduğu söylenebilir (Sission & Sission, 2014).

Yeni Eleştiri Kuramı’nın okur ve yazardan ayrışan nesnel özelliği kimi edebiyat çevrelerince eleştirilmiştir. 1970’li yıllarda Louise Rosenblatt, okuyucu ve yazarın görüşleriyle bir anlama ulaşıldığı görüşünü temel alan Okur Tepkisi Kuramı (Reader Response Theory)’ni öne sürmüştür. Bu kuramda; okuyucunun ön bilgileri, yazarın görüşleri ve metin özellikleri, bir bütün halinde anlama dönüşmektedir (Tracey & Morrow, 2017). Derinlemesine okuma etkinlikleri sırasında okur ile metin arasında etkileşim kurulması esastır. Bu etkileşim ise okuyucunun geri plan bilgisi, kelime dağarcığı ve metin özelliklerine dayanır (Ross, 2015). Bu bakımdan derinlemesine okuma etkinliklerinin uygulanmasında okurun özellikleri önemlidir.

Derinlemesine okuma çalışmaları yapılırken okuyucunun bildiklerinden hareketle yeni bir anlam inşa etmesi söz konusudur. Bu doğrultuda Victor (2017) derinlemesine okumanın “Şema Kuramı” ve “Yapılandırmacı Yaklaşım” ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, öğrencinin ön plan bilgilerini kullandığı süreç için Şema Kuramı; okuyucunun kendi anlam sürecini yarattığı süreç için yapılandırmacı yaklaşım ile açıklanmaktadır. Derinlemesine okuma çalışmalarında anlamın bireysel olarak oluşması ve deneyimsel bilginin kişiye özgü olması göz önünde bulundurulur. Tüm bunlarla birlikte okuyucu kendi anlam sürecini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında derinlemesine okuma, Şema Kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkili görülmektedir.

Fisher ve Frey’in (2012) derinlemesine okumanın ilkökul öğrencilerine uygulanması için ön koşul olarak bildirdiği gerekliliklerden biri de metni “tekrarlı okuma”dır. Tekrar yolu ile öğrenmenin pekiştirilmesi ise davranışçı yaklaşım bağlamında değerlendirilebilecek bir uygulamadır. Davranışçı yaklaşıma göre dilin kullanımı bir davranıştır. Bu açıdan dil becerilerinin öğretiminde tekrara dayanan

uygulamalar davranışçı yaklaşım bağlamında değerlendirilebilir (Güneş, 2013). Nasıl ki konuşmanın öğreniminde taklit ve tekrar söz konusu ise okuma becerilerinin otomatikleşmesinde de aynı süreç söz konusudur. Samuels (1979), tekrarlı okumalar yapıldıkça sözcük tanınmanın daha hızlı gerçekleşeceğini ve akıcı okumanın sağlanabileceğini ifade eder. Derinlemesine okuma stratejisi uygulamalarında tekrarlı okumanın akıcılık ve anlamaya etkisi vurgulanmaktadır. Bu özelliği gereğince, derinlemesine okuma stratejisi içerisinde davranışçı yaklaşım uygulamalarına da yer verildiği söylenebilir.

Derinlemesine okumanın kuramsal temelleri ile ilgili görüşler incelendiğinde, bütüncül bir yapıda olduğu görülmektedir. Metnin karmaşık olması gerekliliği ve metin özellikleri sebebiyle Yeni Eleştiri Kuramı; okuyucunun ön plan bilgisinin önemsenmesi ve okumanın bireysel olmasıyla Okur Tepkisi Kuramı ile ilişkili görülmektedir. Bunun yanı sıra okuyucunun kendi bilgi sürecini inşa etmesi yapılandırmacı yaklaşım ve Şema Kuramı; tekrarlı okumaların anlamaya etki etmesi görüşü de davranışçı yaklaşım ile ilişkilendirilebilir.

Derinlemesine okuma çalışması farklı bakış açılarıyla açıklanabilecek birden çok bileşen içerir. Bu bileşenlerin sistematik bir şekilde planlanarak uygulanması derinlemesine okuma etkinliğini oluşturur. Aşağıda derinlemesine okumayı oluşturan bileşenlere yer verilmiştir.

Derinlemesine Okumanın Unsurları

Derinlemesine okuma, yeni bir okuma stratejisi değildir. Metin analizine dayalı özelliği gereğince orta ve yüksek öğretimde eserlerin analiz edilmesi için kullanılmıştır. Fisher ve Frey (2012) bu okuma stratejisinin ilkökul öğrencileri için de uygulanabilir olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Derinlemesine okumayı karmaşık metinlerin amaçlı bir şekilde tekrarlı okunmasına dayanan bir okuma türü olarak tanımlamışlardır. Fisher ve Frey'in bu çalışmasından sonra ilkökul öğrencileri için Derinlemesine okumaya ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Serafini'ye (2013) göre derinlemesine okuma, okuyucunun argümanlarını desteklemek için kullanacağı kanıt temelli ideal okuma anlayışıdır. Mesmer ve McCully (2018) ise derinlemesine okumanın cümlelerin içindeki ve arasındaki örtük ilişkileri çözmeyi destekleyen bir okuma stratejisi olduğunu ifade etmiştir.

İlkökul öğrencileri ile yapılan uluslararası çalışmalarda, derinlemesine okumanın okuduğunu anlama ve öğrenci başarısını artırmada pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmüştür (Valentine, 2016; Glover 2016; Victor, 2017). Ancak okuyucunun anlam bağlantıları kurduğu ve analiz edici bir bakış açısıyla okuma yaptığı bu sürecin, okumanın yeni öğrenildiği ilkökul yıllarında detaylıca planlanmış olması gerekir. Fisher ve Frey (2012), ilkökul öğrencileri ile derinlemesine okuma etkinliği yaparken beş temel koşulun önemine vurgu yapmıştır. Bunlar; kısa ve karmaşık metinlerin kullanılması, metinlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmaması, tekrarlı okuma yapılması, metne bağlı sorular sorulması ve okuma sırasında not alma, altını çizme, sembol gibi işaretlemelerin kullanılmasıdır. Derinlemesine okuma çalışmasının unsurları beş ana başlıklar altında toplanabilir.

1. Kısa ve Karmaşık Metinler: Derinlemesine okuma çalışmasının en önemli araçlarından biri metinlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında derinlemesine okumayı etkili olarak uygulayabilmesi için karmaşık metinleri seçmeleri gerekir (Brown ve Kappes, 2012). Çünkü kolayca



anlaşılamayan metinler tekrar tekrar okuma ve analiz edilme ihtiyacı doğurur. Aynı zamanda bu, öğrenciler için ilgi çekicidir. Böylece öğrencinin kısa bir metin ile sıkılmaması, karmaşık bir metin ile merak duygusunun artırılması hedeflenir. Metindeki bu özellikler ile derinlemesine okuma çalışmasının niteliğinin artırıldığı düşünülmektedir.

Fisher ve Frey (2014), derinlemesine okuma metinleri oluştururken metinlerin yalnızca yazıdan ibaret olmayıp; görsel, grafik ve şemalarla desteklenmesinin metnin karmaşıklığını oluşturan unsurlardan olduğunu ifade etmektedir. Bir metindeki karmaşıklığın ise nicel ve nitel göstergeleri olduğu belirtilmektedir.

Nicel Göstergeler: Metindeki sözcük ve cümle sayısı gibi okunabilirliğe ilişkin özelliklerdir. Metindeki sözcük ve cümle sayısı, sözcük uzunluğu gibi unsurların yoğunluğu okunabilirliği etkilemektedir. Çetinkaya'ya (2010) göre okunabilirlik, bir metni “kolay” veya “zor” diye tanımlamanın niceliksel bir yoludur. Bir metnin okunabilirliğine ilişkin pek çok okunabilirlik formülü geliştirilmiştir. Temelde tüm formüller; hece, sözcük ve tümce uzunluğuna bağlı olup edat ve deyim gibi değişkenlerin de söz konusu edildiği hesaplamalar mevcuttur. Türkçe metinlerde okunabilirlik çalışmaları ise Ateşman (1997) ve Çetinkaya (2010) tarafından yapılmıştır. Derinlemesine okuma çalışması yapılacak metinlerde dil özelliklerine uygun okunabilirlik hesaplamaları ile okunabilirlik özellikleri ortaya konabilir.

Bir metnin okunabilirlik özellikleri, metinde kullanılan sözcük ve tümcelerle ilgili niceliksel bir veriyi ifade eder. Okunabilirliğin güçleştiği durumlarda, metnin cümle yapıları daha karmaşık ve anlaşılması daha zordur. Okunabilirliğin kolaylaştığı durumlarda ise metnin daha kısa ve net cümlelerden oluştuğu ve kolayca anlaşılma özelliği içerdiği söylenebilir. Derinlemesine okuma çalışması yapılacak metinlerde metnin kolayca anlaşılmayıp, tekrar okuma gereği duyulacak düzeyde karmaşık olması gerekir (Fisher ve Frey, 2014). Yani derinlemesine okuma metinlerinde okunabilirliğin öğrenci seviyesinin biraz üstünde olması tavsiye edilmektedir. Bu durumda seçilen metinlerin okunabilirlik düzeylerini göz önünde bulundurmak, çalışmanın niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Nitel Göstergeler: Sözcük ve cümlelerin uzunluğundan öte içerdiği metnin anlama dönük özellikleridir. Fisher ve Frey (2014) bu özellikleri sayısal hesaplamaların ötesindeki anlam ve içeriğe dayalı değişkenler olarak ifade etmektedir.

Bir metinle ilgili nitel göstergeler; metin yapısı, bilgi yoğunluğu, örtük anlamlı ifadeler, semboller, kavram ve bilinmeyen sözcük kullanımı, üslup özellikleri, görsel kullanımı, ironi ve mecazlar olabilir. Başka bir deyişle metnin nitel göstergeleri, anlaşılabilirliğe dayalı özelliklerdir. Bunlar metinde açıkça ifade edilen anlatımlar olduğu gibi satır arasında geçen, anlatılandan öte anlatılmak istenene vurgu yapan özellikler de olabilir. Derinlemesine okuma çalışması yaparken öğrencinin metni analiz etmeye ve tekrar okumaya gerek duyması beklenmektedir. Bu açıdan kullanılacak metinlerde anlama dayalı özelliklerin tek seferde kolayca anlaşılabilir olmaması gerekir.

Her metinle nitelikli bir derinlemesine okuma çalışması yapılamaz. Çalışma yapılacak metinlerin nicel ve nitel göstergelerinin yaş grubu özelliklerine göre düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra konunun öğrencide ilgi ve merak uyandırması da göz önünde bulundurulmalıdır. Seçilen metinlerin öğrenci düzeyinden biraz daha yüksek olması öğrencinin anlamasını desteklediği gibi merak duygusunu da harekete geçirecektir. Sission ve Sission (2014: 37), etkili bir derinlemesine okuma etkinliği için seçilecek metinde şu sorulara cevap aranması gerektiğini ifade etmektedir:

- Metin öğrenciler için merak uyandıracak nitelikte mi?
- Metnin tam olarak anlaşılması için tekrar okuma yapmaya gerek duyulacak mı?
- Metin bölümlere ayrılmaya uygun mu?
- Metin ile ilgili sınıf içi tartışmaya gerek duyulacak mı?
- Metin, bu çalışma için harcanacak zamana değer mi?

Derinlemesine okuma çalışması yapılacak metinlerin nicel ve nitel düzeyde sıradan olmayıp, belli özellikleri içermesi gerekir. Aşağıda verilen uygulama örneğinde dördüncü sınıf düzeyi için hazırlanmış bir derinlemesine okuma metni sunulmuştur.

BUZ DEVRİ'NDEN BİR MAMUT

Nesli tükenmiş olan hayvanlardan en çok bilineni dinozzorlardır. Peki bu kadar mı? Tabii ki hayır.

Amerika'nın Michigan (Mişığın) eyaletinde yaşayan çiftçi James Bristle (Ceyms Bristl), tarlalarından birinde kazı yapıyordu. Bu sırada bir kemiğe çarptığını fark etti. Bristle, üniversitede paleontolog olarak görev yapan Daniel Fisher (Daniyel Fişır) ile temasa geçti. Fisher çiftliğe geldi ve incelemeler yaptı. Sonuç şaşırtıcıydı: Kemikler Buz Devri'nde yaşamış bir mamuta aitti. Fisher öğrencileri ile birlikte onu yerden çıkarmak için tam bir gün uğraştı. Ekipte çalışanlar; mamutun kafatasına, dişlerine, bel kemiğine, omuz ve bacak kemiklerine ulaştı. Ancak bu hayvanın kemiklerinin yalnızca yüzde yirmisi idi.



Uzman paleontolog Fisher, çıkarılan kemikler üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda kemiklerin kırk yaşında bir erkek mamuta ait olduğunu düşünüyor. Muhtemelen 15.000 yıl önce yaşamış olduğunu tahmin ediyor. Bulunan mamutun kemiklerinin bir bütün halinde olması, mamutun kendiliğinden ölmediğini gösteriyor. Bu durumda akla gelen ilk şey o dönemdeki insanların bu mamutları avlayarak tükettiği.

Amerika'nın Michigan eyaletinde şu ana kadar otuzdan fazla mamut fosili bulundu. Daha ne kadar bulunur bilinmez ama şu an binaların bulunduğu Amerikan topraklarında, eski çağlarda mamutların gezindiği kesin gibi görünüyor.

Buz Devrinde Dünya'nın üzerinde bulunan buz levhaları kapsamı



Bugünkü buz levhası kapsamı



BİLİYOR MUSUN?

Mamutların dişlerinin yapısında bulunan halkalar onların kaç yaşında olduğunu gösterir. Tıpkı ağaçlar gibi yüzeyde bulunan her bir halka sayısı onun yaşını ortaya koyar.



Görsel 1. Uygulama Örneği 1 / Derinlemesine Okuma Metni

Kaynak: Raz-Kids/Raz-Plus, Close Reading Passages'dan çevrilerek düzenlenmiştir.

Görsel 1'de Amerika'da bulunan bir mamut foili hakkında bilgilendirici tarzda derinlemesine okuma metni örneği görülmektedir. Metinde, bulunan fosile ilişkin bilgilerin yanı sıra bulunma anına yönelik görseller kullanılmıştır. Ayrıca metinde yer alan "Biliyor musun?" bölümü ile öğrencilerin merak duygularını harekete geçirmek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra metinde görsel okumayı destekleyici

öğelere yer verilmiştir. Metnin anlatım özelliklerinde bağlantılı ve uzun cümlelerin, kavram ve bilinmeyen sözcüklerin, sayıların, kullanıldığı görülmektedir.

Metinlerde kullanılan dil ve üslup özelliklerinin öğrenci düzeyine uygun olması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra metin, öğrencinin metni tekrar okumasını destekleyecek ölçüde bilgi içermelidir. Görsel 2’de dördüncü sınıf düzeyinde uygulanabilecek derinlemesine okuma metinlerine ilişkin bir başka örneğe yer verilmiştir.

TUZLU SU

Bazı insanlar için soğuk bir içecek en yakın musluk kadar yakındır. Bazıları için ise temiz su bulmak o kadar da kolay değildir. Kimi bölgeler yeterince yağmur almayabilir. Yerin altından su pompalayan kuyular çalışmayabilir. Ayrıca artan nüfus da su kaynaklarının azalmasında önemli bir sebeptir. Bugün dünyanın pek çok bölgesi ihtiyaç duyduğu suya sahip değil. Bunun için bazı insanlar okyanuslarımızın çözüm olabileceğini düşünüyor. Aslında, okyanuslar dünyadaki tüm suyun yaklaşık yüzde 97’sini barındırıyor. Yine de büyük bir sorun var. Okyanus suyu tuzla dolu ve onu içmek insan sağlığı için pek de uygun değil. Ayrıca tuzlu su, çoğu bitki için de yararlı değil. Bu nedenle çiftçiler, bitkileri sulamak için deniz suyunu kullanamıyor.

Geçmişten bugüne bilim insanları, tuzlu suyu tatlı suya dönüştürmenin çeşitli yollarını deniyor. Tuzun sudan arındırılması, ilk olarak Antik Çağ’da Yunanistan’da yapıldı. 1930’larda ise tuzdan arındırma daha büyük ölçekte gerçekleştirildi.

Dünyanın dört bir yanındaki insanlar tuzlu suyu, tuzdan arındırıyor. Ancak bu, insanların ihtiyaç duyduğu tatlı suyun yüzde birinden azına denk geliyor. Arındırma için iki yöntem vardır ve ikisi de belli sorunlar içerir.

İlk olarak, her iki yöntemde de tuzu sudan çıkarmak için çok fazla enerji gerekiyor. Bu, elde edilen içme suyunun pahalı olmasına sebep oluyor. İkincisi, iki yöntem de tam olarak ayrışma sağlayamıyor. Suyu tuzdan arındırma, insanların tatlı su talebini karşılamaya bir gün yardımcı olabilir. Bu konuda bilim insanlarının çalışmaları devam ediyor.

The diagram is divided into two parts. The top part, titled 'Ayrıştırma nasıl yapılıyor?' (How is desalination done?), shows two processes. The first, 'İlk yöntem: tuzlu suyu su buhara dönüştürmeye kadar kaynatır. Buhar soğuduğunda geriye tuz bırakarak suya dönüşür.' (First method: boil the salty water until it turns into steam. When the steam cools, it leaves behind salt and turns back into water), shows a pot of water being heated, with steam rising and being collected in a separate container. The second, 'İkinci yöntem: tuzlu suya basınç uygulanır. Tuzu sudan ayıran özel bir filtre ile su süzülür.' (Second method: pressure is applied to the salty water. The water is filtered through a special filter that separates the salt from the water), shows a container of salty water being pushed through a filter membrane by a pump, with fresh water passing through and salt remaining behind.

Görsel 2. Uygulama Örneği 2 / Derinlemesine Okuma Metni

Kaynak: Raz-Kids/Raz-Plus, Close Reading Passages’dan çevrilerek düzenlenmiştir.

Görsel 2’de derinlemesine okuma metninde sayısal ifadelerin kullanıldığı, karşılaştırmalı anlatım özelliklerinde bulunduğu metnin görsel okuma ile desteklendiği görülmektedir. Metinde, tuzun sudan ayrıştırılarak nasıl kullanılabilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Metinde bilgi verilirken; kavramlar, karşılaştırmalar, neden sonuç ilişkileri kullanılmıştır. Derinlemesine okuma metinlerinde bilgi yoğunluğunun yüksek olması metnin “*karmaşıklık*” özelliğini artırıcı unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Derinlemesine okuma çalışmalarında öğrencilerin yaş grubu özelliklerine göre seçilen metinlerin karmaşıklık düzeyleri oldukça önemlidir. Karmaşıklık düzeyinin yüksek olması tekrarlı okuma yapmaya ihtiyaç duymayı gerektirir. Tekrarlı okuma ise derinlemesine okuma stratejisi için önemli bir diğer unsurdur.

2. Tekrarlı Okuma: Derinlemesine okuma etkinliği yapmak için seçilen metinlerin tekrarlı olarak okunması ve okumalar sırasında analiz ediliyor oluşu stratejinin temel özelliklerinden biridir. Boyles (2013), derinlemesine okuma yaparken kullanılan karmaşık metnin çok iyi anlaşılması ve üzerine tartışılabilmesi için birden çok kez okumanın küçük yaş grubunda şart olduğuna dikkat çekmektedir. Fisher ve Frey (2014) de ilkokulda derinlemesine okuma tasarımı yaparken *Otomatiklik Modeli*'nden yararlandığını ifade etmektedir. Otomatiklik modeli, akıcı okumayı artırmak için kullanılan bir yöntem olup tekrara dayanır (LaBerge & Samuels,1974). Buna göre tekrar tekrar yapılan eylem bir süre sonra hatasız yapılmaya başlanır. Bu özelliğin okuma uygulamalarına katkısı, dikkatin anlamaya transferi üzerinedir. Akıcı okuma becerilerinde otomatikleşen okuyucunun dikkatini anlamaya aktarması beklenir.

Sission ve Sission (2014), okunanı anlamlandırmanın üç aşamada oluştuğunu açıklamaktadır. Buna göre bir metin ilk kez okunduğunda “genel anlama” gerçekleşir. Bu metinle ilgili ana hattın oluşması ve ilk fikirlerin belirdiği aşamadır. Ancak anlaşılmayan yerler, kopuk bilgiler vardır. İkinci okumada “çıkarımsal anlama” gerçekleşir. Bu aşama, metinde söylenenlerin ötesinde söylenmek istenenlerin anlaşılmasıdır. Örtük ifadeler anlamlanır, boşlukta kalan bilgiler nispeten dolmuştur. Üçüncü okumada ise “düşünsel anlama” söz konusudur. Bu aşamada okuyucu, ön bilgileri ile metinden edindiği bilgileri sentezleyerek yeni anlam bağlantılarına ulaşır. Eleştirinin yapıldığı, kabul edilen ve edilmeyen görüşlerin belirlendiği, küçük parçalardan anlamlı bütünlerin oluştuğu aşamadır.

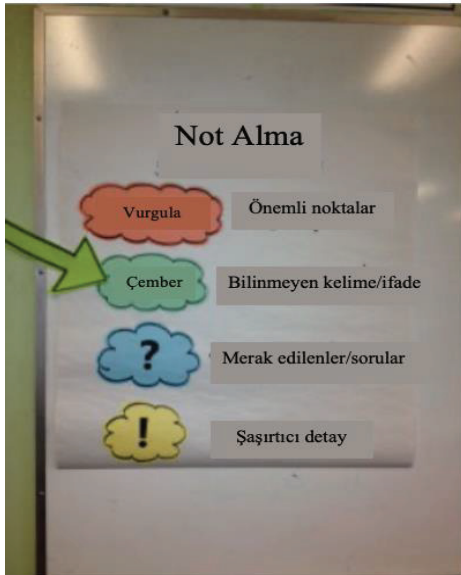
Öğrencilerden direkt olarak metni üç defa okumalarını istediğimizde muhtemelen okumayacak, okuyormuş gibi yapacaklardır. Fisher ve Frey (2014) çalışmalarında ilkokul öğrencilerini gözlemlediklerini ve tekrarlı okumaların nitelikli olarak yapılmadığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun önüne geçmek için “okuma görevleri vererek tekrarlı okuma yapma”yı önermişlerdir. Bu aşamada öğrencilerin her okumada cevabını arayacağı sorular ile süreci yönetmek etkili olmuştur. Okuma görevleri; öğrencinin tekrarlı okuma yapmasını motive edecek nitelikte olmalı, cevabını metnin bütününden bulacağı sorular ile yürütülmelidir. Bu görevler; metnin konusu, ana fikri, yazarın amacı, metnin bölümlere ayrılması gibi sorular olabilir.

Tekrarlı okumalar sırasında öğrencinin metinle etkileşime geçerek aktif bir okuma gerçekleştirmesi hedeflenir. Bu amaçla derinlemesine okuma stratejisi uygulamalarında “*not alma ve sembol kullanımı*” oldukça önemlidir.

3. Not Alma ve Sembol Kullanma: Derinlemesine okuma çalışmaları yaparken not alma ve sembol kullanımı ile aktif bir okumanın gerçekleşmesi hedeflenen bir beceridir. Bu sayede okuyucu okuma yapmanın ötesinde metinle etkileşime geçmiş olur. Lapp, Grant, Moss ve Johnson (2013) okuma sırasında notlar çıkarmanın ve çizim yapmanın, özetlemenin dışına çıkarak metinle

etkileşime girmenin bir yolu olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin not alma becerileri yaş gruplarına göre değişmektedir. Fisher ve Frey (2012), okul öncesi ve ilk okuma yıllarında metnin önemli yerlerinin altını çizme çalışmalarının yapılabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte dördüncü sınıf itibari ile şaşırta bilgiye ünlem işareti, anlaşılmayan sözcüğe soru işareti koyma gibi sınırlamaların getirilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca beşinci sınıf ve sonrasında metnin etrafına birkaç kelimelik yorumlarda bulunma ve metin içi ya da deneyimsel bağlantı oklarını kullanmanın teşvik edilmesini önermiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma etkinlikleri başlamadan önce etkinlikte kullanılacak sembollerin belirlendiği ve bir kart ile öğrencilere sunulduğu görülmüştür. Metin türü ve yaş grubu özelliklerine göre sembol kullanımı farklılaştırılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin sembol kartı örnekleri aşağıda gösterilmiştir.








Görsel 3. Bilgilendirici Metin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Lapp et al., 2013.



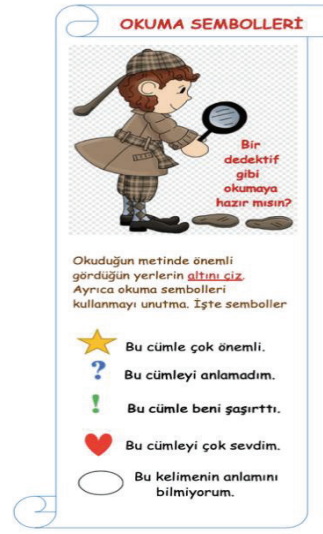
Görsel 4. Tartışmacı Metin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Houck, 2017.

Detaylı Karakter Kodları	
Karakterin ifadeleri	
Karakterin nasıl görüldüğü	
Karakterin ne hissettiği	
Karakterin ne düşündüğü	
Diğer karakterlerin ana karakter hakkında düşündükleri	

Görsel 5. Hikâye Edici Metinde Karakter Analizi Kartı Örneği

Kaynak: Sission & Sission, 2014: 79.



Görsel 6. Uygulama Örneği/ Sembol kartı

Görsel 3, 4, 5 ve 6'daki örneklerde de görüldüğü gibi farklı metin türlerine göre not alma ve sembol kartları düzenlenebilir. Metinde önemli görülen noktaları sembolize edecek standart işaretler okumaya başlamadan önce öğrenci tarafından bilinmeli ve okumaya hazır olarak çalışmaya başlanmalıdır. Bu semboller metin, yaş grubu, sınıf dinamiği gibi özelliklere göre çeşitlilik gösterebilir. Çok sevilen bir ifade için "kalp" sembolü konulurken; çok önemli görülen bir ifade için "yıldız" konulabilir. Kullanılacak sembollere öğrenciler ile birlikte karar verilebileceği gibi bu semboller öğretmen tarafından da belirlenebilir.

Öğrencilere derinlemesine okuma etkinlikleri sırasında rehberlik eden sembol kartları ile okumanın bireye özgü yapılması ve analizi hedeflenmektedir. Aşağıda okuma sırasında metin üzerinde çizim ve sembol kullanımına ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Konu: Bir çiftçinin bahçesinde çıkarılan kemikler
Yazarın amacı: Bulunan mamut fosili hakkında bilgi vermek. **Mamutun özellikleri**

BUZ DEVRİ'NDEN BİR MAMUT

Nesli tükenmiş olan hayvanlardan en çok bilineni dinozorlardır. Peki bu kadar mı? Tabii ki hayır.

Amerika'nın Michigan (Mişşın) eyaletinde yaşayan çiftçi James Bristle (Ceyms Bristol), tarlalarından birinde kazı yapıyordu. Bu sırada bir kemiğe çarptığını fark etti. Bristle, üniversitede paleontolog olarak görev yapan Daniel Fisher (Daniyel Fişır) ile temasa geçti. Fisher çiftliğe geldi ve incelemeler yaptı. Sonuç şaşırtıcıydı: **Kemikler Buz Devri'nde yaşamış bir mamuta aitti.** Fisher öğrencileri ile birlikte onu yerden çıkarmak için tam bir gün uğraştı. Ekipte çalışanlar, mamutun kafatasına, dişlerine, bel kemiğine, omuz ve bacak kemiklerine ulaştı. Ancak bu hayvanın kemiklerinin yalnızca yüzde yirmisi idi.

Uzman paleontolog Fisher, çıkarılan kemikler üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda kemiklerin kırk yaşında bir erkek mamuta ait olduğunu düşünüyor. Muhtemelen 15.000 yıl önce yaşamış olduğunu tahmin ediyor. Bulunan mamutun kemiklerinin bir bütün halinde olması, mamutun kendiliğinden ölmediğini gösteriyor. Bu durumda akla gelen ilk şey **6 dönemdeki insanların bu mamutları avlayarak tükettir.**





Amerika'nın Michigan eyaletinde şu ana kadar otuzdan fazla mamut fosili bulundu. Daha ne kadar bulunur bilinmez ama şu an binaların bulunduğu Amerikan topraklarında, eski çağlarda mamutların gezindiği kesin gibi görünüyor.

Buz Devrinde Dünya'nın üzerinde bulunan buz levhaları kapsamı

Bugünkü buz levhası kapsamı

BİLİYOR MUSUN?

Mamutların dişlerinin yapısında bulunan halkalar onların kaç yaşında olduğunu gösterir. Tıpkı ağaçlar gibi yüzeyde bulunan her bir halka sayısı onun yaşını ortaya koyar.



Görsel 7. Uygulama Örneği 1/ Not Alma ve Sembol Kullanı

Görsel 7'de bulunan derinlemesine okuma etkinliğinde, öğrencilere metin dağıtıldıktan sonra tekrarlı okuma yapılacağı ve okumalar sırasında sembol kullanımı bilgisi verilmiştir. Belirlenen semboller kart şeklinde hazırlanmış (Görsel 6) ve okuma sırasında rehberlik etmesi için metnin yanında tutulmuştur.

Öğrencinin sessiz okuma sırasında bu süreçleri yürütürken ilk okumada "metnin konusu"nu bulması istenmiş, okuma sonunda metnin etrafındaki boşluğa yazılmıştır. Ardından ikinci okuma başlatılmış ve "yazarın amacı"nın bulunması istenmiştir. Bulunan cevap okuma sonunda kenar boşluklara yazılmıştır. Son okumada ise "soru oluşturulabilecek detaylar"ın bulunması beklenmiştir. Tüm okuma süreçleri boyunca işaretlemeler aktif tutulmuştur.

Metnin okunmasının ardından metin sorularına geçilmiş ve kanıt temelli yanıtlar aranmıştır. Öğrenci çizim ve işaretleme yaptığı alanlardan yanıt bulmaya yönlendirilmiştir. Aynı etkinlik sıralaması ile yürütülen bir başka derinlemesine okuma çalışması örneği ise aşağıdaki gibidir.

Bazı insanlar için soğuk bir içecek en yakın musluk kadar yakındır. Bazıları için ise temiz su bulmak o kadar da kolay değildir. Kimi bölgeler yeterince yağmur almayabilir. Yerin altından su pompalayan kuyular çalışmayabilir. Ayrıca artan nüfus da su kaynaklarımızın azalmasında önemli bir sebeptir. Bugün dünyanın pek çok bölgesi ihtiyaç duyduğu suya sahip değil. Bunun için bazı insanlar okyanuslarımızın çözüm olabileceğini düşünüyor. Aslında, okyanuslar dünyadaki tüm suyun yaklaşık yüzde 97'sini barındırıyor. Yine de büyük bir sorun var. Okyanus suyu tuzla dolu ve onu içmek insan sağlığı için pek de uygun değil. Ayrıca tuzlu su, çoğu bitki için de yararlı değil. Bu nedenle çiftçiler, bitkileri sulamak için deniz suyunu kullanamıyor.

Geçmişten bugüne bilim insanları, tuzlu suyu tatlı suya dönüştürmenin çeşitli yollarını deniyor. Tuzun sudan arındırılması, ilk olarak Antik Çağ'da Yunanistan'da yapıldı. 1930'larda ise tuzdan arındırma daha büyük ölçekte gerçekleştirildi.

Dünyanın dört bir yanındaki insanlar tuzlu suyu, tuzdan arındırıyor. Ancak bu, insanların ihtiyaç duyduğu tatlı suyun yüzde birinden azına denk geliyor. Arıştırma için iki yöntem vardır ve ikisi de belli sorunlar içerir.

Soru gelebilir

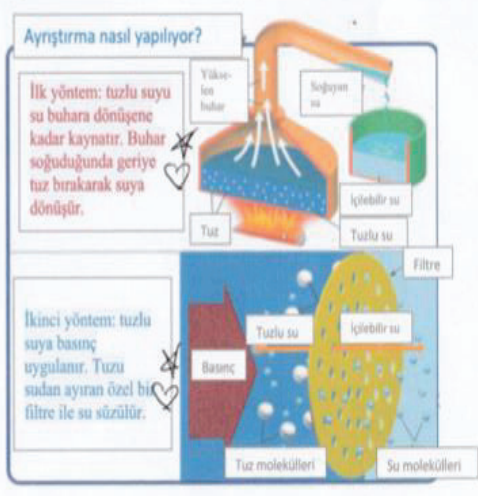
oluyor. İkincisi, iki yöntem de tam olarak ayrıma sağlayamıyor.

Suyu tuzdan arındırma, insanların tatlı su talebini karşılamaya bir gün yardımcı olabilir. Bu konuda bilim insanlarının çalışmaları devam ediyor.

Ayrıştırma nasıl yapılıyor?

İlk yöntem: tuzlu suyu su buhara dönüştürmeye kadar kaynatır. Buhar soğuduğunda geriye tuz bırakarak suya dönüştür.

İkinci yöntem: tuzlu suya basınç uygulanır. Tuzu sudan ayıran özel bir filtre ile su süzülür.



Görsel 8. Uygulama Örneği 2 / Not Alma ve Sembol Kullanımı

Görsel 8'de görüldüğü gibi derinlemesine okuma stratejisi ile öğrenci, okuma esnasında sembol ve işaretlemeler kullanarak aktif bir okuma gerçekleştirir. Metinle etkileşime geçmek ve metni analiz etmek ise okuduğunu anlamayı destekleyen etmenlerdendir. Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi öğrencinin metni bölümlere ayırması ve buna uygun notlar alması metin analizinin bir başka göstergesidir.

Derinlemesine okuma sırasında okunanın ne düzeyde anlaşıldığı ise metinden yola çıkılarak hazırlanan “metin tabanlı sorular” ile sağlanır. Derinlemesine okuma sırasında ya da öncesinde metin tabanlı sorular ile anlamayı pekiştirme amaçlanır.

4. Metin Tabanlı Sorular (Text Depending Questions): Metin ile ilgili sorular, metnin ne kadar anlaşıldığı hakkında fikir sahibi olmak için önemlidir. Ancak derinlemesine okuma çalışmalarında bu soruların amacı bir notlandırma yapmak değildir. Fisher ve Frey (2014), öğrencilerin düşüncelerini sağlamak için metinle ilgili soruların yöneltilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada herhangi bir değerlendirme söz konusu olmayıp; soru sorma, anlama sürecinin bir parçası olarak düşünülmektedir. Derinlemesine okuma etkinliğinde öğrencilerden okudukları metne dayalı olarak sorulan sorulara “kanıt temelli” cevaplar vermeleri beklenir. Bu noktada öğrencilerden sorulara cevap verirken metinde önemli görerek altını çizdikleri ve sembol kullandıkları bölümlerden referans göstermeleri istenir.



İlkokul öğrencileri ile derinlemesine okuma çalışmaları yaparken okunan metinle ilgili birden farklı türde soru üretilebilir. Bunlar genel anlama ya da çıkarıma dayalı sorular olabilir. Bu noktada genel anlam kurmaya dayalı sorulara öncelik verilerek sonrasında derin anlama soruları yöneltilebilir. Raphael ve Au (2005), metne bağlı sorulabilecek soruları beş ana başlıkta toplamıştır. Bunlar:

- **Genel Anlama Soruları:** Metnin ana hatlarına dayalı sorulardır. Ana fikir, konu gibi argümanlar ele alınabilir.
- **Önemli Ayrıntılar:** 5N1K sorularıdır. Metnin temel yapısını oluşturan elementler sorgulanır.
- **Sözcük ve Metin Yapısına İlişkin Sorular:** Metinde kullanılan gerçek ve mecaz anlamlara ilişkin sorular ve söylem özellikleri söz konusudur. “Yazar bu ifadesinde ne anlatmak istemiş olabilir?” soruları buna örnektir.
- **Yazarın Amacı:** Metnin türünün sorgulandığı soru tipidir. Okuyucu, metne göre yazarın metni yazış amacını belirler. Eleştirel düşünce aktif olarak kullanılır.
- **Çıkarım Soruları:** Metinde cevabı açıkça belirtilmemiş, örtük anlam ile ifade edilen sorulardır.
- **Metinler Arası Bağlantılar:** Okunan bir metinden hareketle farklı metinlerle bağlantı kurmaya yarayan sorulardır. Bu soruların başlangıç noktasının okunan metin olması sebebiyle “metne bağlı soru” olarak kabul edilir.

Derinlemesine okuma çalışmalarında metnin okunmasının ardından metne bağlı soruların öğrenciye yöneltilecek anlamın derinleşmesi hedeflenmektedir. Bu sorulara yanıt arayan öğrencinin tekrar metne dönerek, yanıtını temellendirmesi ve kanıt sunarak yanıt vermesi beklenmektedir. Derinlemesine okuma metni anlayışı doğrultusunda yazılan bir metnin okunmasının ardından yöneltilecek sorular metin içi veya metin dışı sorular olmakla birlikte metne bağlı kalınması önemlidir (Fisher ve Frey, 2014).

Önceki bölümde verilen metin örneğine bağlı olarak oluşturulan metin tabanlı sorular aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

Buz Devrinden Bir Mamut
SORULAR

1- Metinde geçen mamut iskeletini kim bulmuştur?
Gilli, Java, Buzla... buldu.....

2- Fisher'a göre, bulunan mamutun özellikleri nelerdir?
Kısa... yaşında... 15.000... yıl... önce... yaşadığı
biliniyor.....

3- O dönemde yaşayan insanların hayvan eti ile beslendiğini metindeki hangi ifadelerden anlıyorsunuz?
"O dönemdeki insanların bu mamutları... avlamak
başladığına... anladık....."

4- Metindeki Dünya modeli görselinden yola çıkarak, mamutların neslinin tükenmesine hangi sebeplerin etki ettiğini düşünebiliriz?
Küçük... derinlikleri... sebzeli... mamutları
yıkamıştır.....

TUZLU SU
SORULAR

1- İnsanlar neden "içilebilir su" bulmakta zorlanmaktadır?
Kim... bulamaz... çünkü... suyun... içilebilir... su...
yer... altındaki... su... bulamaz... çünkü... su... içile-
bilir.....

2- Canlılar okyanus suyunu neden ayrıştırmadan tüketemiyorlar?
Tuzlu... su... canlıların... sağlığı... için... zararlı
değildir.....

3- Dünya'nın büyük bir kısmının su ile kaplı olduğu biliniyor. Bu suların ne kadarını kullandığımızı düşündüğümüzde, su bakımından zengin olduğumuzu söyleyebilir miyiz? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız

a) Evet söyleyebiliriz, çünkü.....

b) Hayır söyleyemeyiz, çünkü... bu suların... çok
azı... içilebilir.....

4- İçilebilir su kaynaklarının tükenmesi durumunda Dünya'daki canlıların bundan nasıl etkileneceğini düşünüyorsunuz?
Canlılar... bu durum... yüzünden... olumsuz... etkilene-
cek... ama... insanlar... fazla... su... elde... etme-
li... su... bulamaz... çünkü... su... içilebilir.....

Görsel 9. Uygulama Örneği / Metne Bağlı Sorular**Görsel 10.** Uygulama Örneği / Metne Bağlı Sorular

Yukarıdaki örneklerde metne dayalı olarak öğrencilere dört adet soru yöneltilmiştir. Bunlardan iki tanesi metin içi olup, iki tanesi derin anlamaya yönelik çıkarım sorularıdır. Öğrencilerden bu sorulara yanıt verirken işaretleme yaptıkları bölümlere öncelik vererek kanıt göstermeleri istenmiştir.

Örneklerde de görüldüğü gibi derinlemesine okuma, metinlerin oluşturulmasından soruların belirlenmesine kadar üzerinde planlama yapılan bir süreci kapsamaktadır. Yapılan araştırma sonuçları da dikkate alınarak derinlemesine okuma çalışmaları Amerika'da ilkökul müfredatına alınmıştır. Derinlemesine okuma çalışmaları ile ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde ilkökul öğrencileri için uygulanan derinlemesine okuma çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Güçlüer (2020), ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma stratejisinin etkisini incelediği araştırmasında, söz konusu stratejinin öğrencilerin anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise derinlemesine okuma ile ilgili çalışmaların; uygulamanın yapılışına ilişkin olarak öğretmenlerle, farklı sınıflar düzeylerinde ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir.



Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, derinlemesine okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Dakin, 2013; Giambone, 2018). Araştırma sonuçlarında derinlemesine okuma sırasında yapılan tekrarlı okumaların akıcı okumayı da desteklediği ifade edilmektedir. Derinlemesine okumanın akıcı okumaya olan etkisinin okuduğunu anlamaya da etki ettiği düşünüldüğünde, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, derinlemesine okuma etkinliklerinin düzey fark etmeksizin ilkökul öğrencileri için tüm seviyelerde okuduğunu anlamayı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Glover, 2016; Valentine, 2016; Houck, 2017). Kerkhoff ve Spires'ın (2015) çalışmasında ikinci sınıf öğrencileri ile derinlemesine okuma çalışmalarının öğretimsel başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında; bu tür etkinliklerde özellikle kısa metinlerle çalışılması gerektiği, bilgilendirici metinlerin çok önemli olduğu ancak ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda nitelikli metin bulunduğu dikkat çekilmiştir.

Uluslararası alanda derinlemesine okumaya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, derinlemesine yazma ile desteklenen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar alan yazında sınırlı sayıda olup öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Ulusal alan yazında ise derinlemesine yazmaya ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan derinlemesine yazmanın ulusal ölçekte öğretmen ve öğrenciler tarafından anlaşılması ve örneklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan sonraki bölümde ise derinlemesine yazma ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Derinlemesine Yazma Nedir?

Derinlemesine yazma, öğrencilerin tekrarlı olarak okuma yaptığı derinlemesine okuma etkinlikleri esnasında dikkatini yalnızca okur olarak değil yazar olarak da yönetmesini sağlayan, eleştirel bakış açısıyla metin analizine dayanan yazma stratejisidir (Sission & Sission, 2014). Araştırmacılar derinlemesine yazmayı bağımsız bir etkinlik olarak görmeyip, okuma etkinlikleri ile birlikte ele almışlardır. Timmermans ve Johnson (2017) derinlemesine yazmayı, derinlemesine okumadan elde edilen bilgi ve becerilerin diğer ifade biçimlerine aktarımı olarak tanımlamaktadır. Öyle ki tür fark etmeksizin oluşturulan hemen her yazı türü ön bilgi gerektirmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında, bu bilginin elde edilmesinde konu ile ilgili okuma yapılması söz konusudur. Derinlemesine yazma çalışmalarında gerekli bilginin temin edilmesi derinlemesine okuma çalışmaları ile desteklenmektedir.

Derinlemesine yazma etkinliklerinde öğrencilerin bilgi miktarını artırmak ve anlamalarını desteklemek için Dorfman ve Chapelli'nin (2014) tanımladığı "mentör metin" anlayışının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre mentör metin, özellikle küçük yaş grubu öğrenciler için henüz kendi başlarına yazamayacakları yazılarda onlara rehberlik edecek bilgi içeriğini barındıran ve tekrar tekrar dönüş yapılabilecek metinlerdir. Fisher ve Frey'e (2014) göre derinlemesine yazma yaparken mentör metin, çalışmanın merkezinde yer alır ancak metnin anlaşılma biçimi, sosyal bağlamı ve yazarın kullanacağı üslup özellikleri yazılan metinleri özgünleştirmektedir. Öğrencilerin bilgi edindikleri kaynakları okumak, yazma yapabilmek için başlı başına yeterli değildir. Metnin zihinsel süreçte sorgulanması,

analiz edilmesinin yanı sıra okuyucunun ön bilgileri ve yazmada kullandığı stiller yazılan ürünlerin niteliğini belirler. Bu sayede öğrencilerin edindikleri bilgilerden özgün ürünler ortaya koymaları, öğrendiklerini pekiştirmeleri ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir.

Derinlemesine Okumadan Derinlemesine Yazmaya Geçiş

Özgün yazma eylemi söz konusu olduğunda zihinsel kurgu ve ön bilgiler, yaratıcılık becerileriyle bir araya gelir. Flower (1990), öğrencilerin yazma öncesi zihinsel kurgu süreçlerini anlamak için yürüttüğü çalışmada öncelikle hazırladığı bilgilendirici metnin okunmasını istemiştir. Öğrencilere okurken sesli düşünmeleri, metni sesli olarak analiz etmeleri ve okuduklarından hareketle bir yazma planı geliştirmeleri için yönerge verilmiştir. Tüm düşünsel süreçlerdeki işlemlerin sesli olarak yapılmasıyla öğrencilerin düşünme süreçlerini anlamak hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin yazma aşamasına geçmeden önce metnin konu ve ana düşüncesini belirlediği, önemli noktalarını ayırttığı görülmüştür. Buna ek olarak kimi öğrenciler metinden kanıtlar bulmuş ve yazarın görüşünü değerlendirmiştir. Flower (1990) bu grubu “metinle diyalog kurabilen” olarak nitelendirmektedir. Metinle diyalog kurabilmek yani etkileşime geçmek nitelikli bir yazma sürecinin başlangıcı olarak görülmektedir. Analiz edilerek okunmuş, detayları anlaşılmış, yazar görüşü değerlendirilmiş metin, okurun ön bilgileriyle de birleştirilerek bir yazılı ürüne dönüştürülebilir.

Bir metni anlamak için yalnızca okuyor olmak yeterli değildir. Graff ve Birkenstein (2010), öğrencilerin yazma yaparken bir süre sessizlik ve yalnız başına üretme ihtiyacının olabileceğini ancak sınıf tartışmasının da görüşlerini değiştirebileceğini ifade ederek grup etkileşiminin önemine vurgu yapmaktadır. Buna benzer şekilde Johnson (2017) da öğrencilerin yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası ve grup tartışmaları yapmalarını oldukça önemli bulmaktadır. Fisher ve Frey (2014) ise yazmaya hazırlık yapılması için derinlemesine okuma etkinlikleri içerisinde;

- Konu, ana fikir ve yazarın amacını belirleme,
- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek sorular yöneltme,
- Yazarın görüşünü değerlendirme,
- Metinde bulunan bilgileri varsayımsal düşünce doğrultusunda sorgulama,
- Metinden kanıtlar bularak düşüncüyü geliştirme,
- Çıkarım yapmaya dayalı anlam bağlantıları kurma gibi etkinlikler önermektedir.

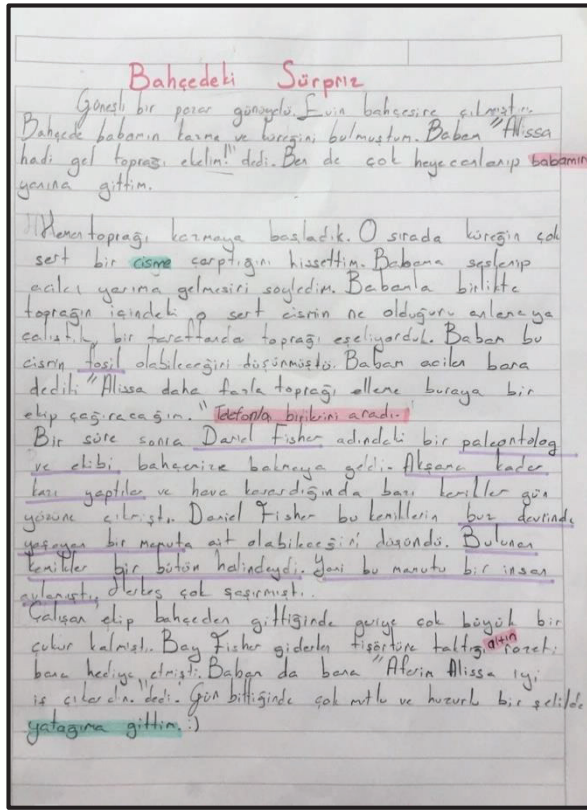
Yapılmış araştırmalar incelendiğinde derinlemesine yazma etkinliklerinin; konuya, amaca, sınıf seviyesine göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Timmermans ve Johnson (2017), birinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında renklerle ilgili bir derinlemesine okuma çalışması yapmışlardır. Okuma sırasında şiirin özellikleri ve renklere ilişkin bilgiler öğrenilmiştir. Ardından öğrenciler, öğrendikleri bilgileri meyveler üzerinden aktaran bir şiir yazmışlardır. Tıpkı derinlemesine okumada olduğu gibi derinlemesine yazma için de görsel kullanımının önemine vurgu yapan

araştırmacılar, öğrencilerin yazdıkları şiirlerle ilişkili çizimler yapmasını da istemişlerdir. Bu sayede okuma ve anlamının desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

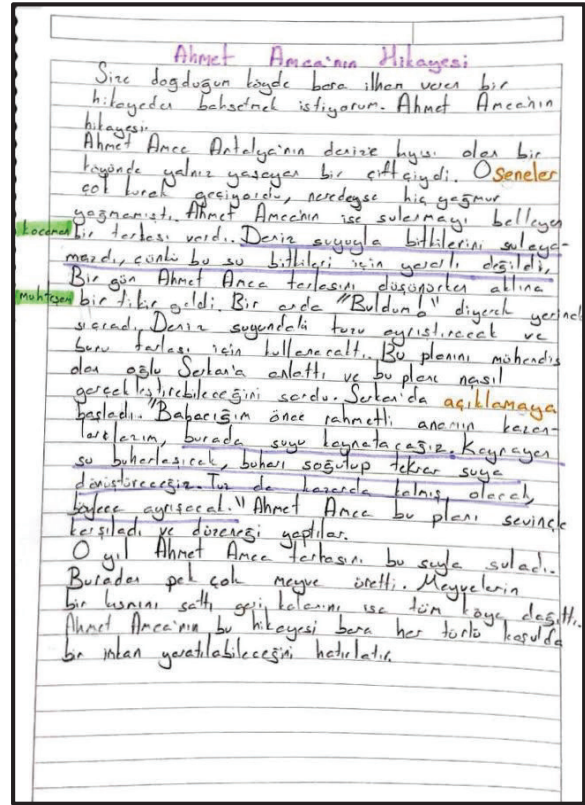


Dollins (2016) ise üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, derinlemesine okuma metninden elde edilen bilgileri yeniden yazmayı içeren bir derinlemesine yazma çalışması yapmıştır. Hayvanlarla ilgili okunan metinlerden hareketle öğrencilerin bireysel araştırma yapmasına izin verilmiş, sonrasında ise bilgilendirici bir metin yazılması istenmiştir. Dollins (2016) çalışmasında, tıpkı derinlemesine okumada olduğu gibi tekrara dayanan yazma görevlerine yer vermiştir. Öğrencilerin yazı taslağını hazırladıktan sonra yazdıkları metni okuyarak basit sözcükleri daha anlamlı sözcüklerle değiştirmelerini istemiştir. Ardından öğrencilerden metinlerini yeniden okuyarak bu kez sıfat ve betimlemeler eklemelerini beklemiştir. Bu doğrultuda yazılan metnin tekrar tekrar okunarak düzeltilmesiyle çalışmanın niteliğini artırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okuduklarını yeniden yapılandırarak metin yazmasının anlamaya etki ettiği ifade edilmiştir.

Yukarıdaki derinlemesine yazma çalışmalarında da görüldüğü gibi, yazma çalışmaları okuma ile bütünleşik olarak kurgulanmaktadır. Bu çalışmanın derinlemesine okuma örneklerinde sunulan "Buz Devri'nden Bir Mamut" ve "Tuzlu Su" başlıklı metinler kullanılarak derinlemesine yazma stratejisi ile bir hikâye yazma çalışması yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaya ilişkin örnekler aşağıda gösterilmiştir.



Görsel 11. Uygulama Örneği 1/
Derinlemesine Yazma



Görsel 12. Uygulama Örneği 2/
Derinlemesine Yazma

Örneklere gösterilen derinlemesine yazma çalışmalarında mentör metinden yola çıkılarak bir öykü kurgulanmıştır. Kurgu; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri göz önünde bulundurularak yazılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciye öyküde olması gereken karakter, yer, zaman ve mekân kullanımı yönergesi verilmiştir. Metin yazılırken mentör metinden en az üç bilgi kullanılarak, örnekte altı çizilerek gösterilmiştir. Metin taslağının hazırlanmasının ardından yazılan öykü okunmuş, ilk okumada “ekleme görevi” verilmiştir. Öğrenci metinde gerekli gördüğü yerlere sözcükler eklemiş ve bunu vurgu kalemliyle göstermiştir. Ardından ikinci kez metni okumuş ve değiştirmek istediği basit sözcüklerin yerine yenilerini yazarak vurgu kalemliyle göstermiştir. Böylece okunan metinden hareketle özgün bir hikâye yazılmıştır.

Derinlemesine okuma ve yazma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde anlama ve yazma becerilerinin gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bir stratejiye ait okuma ve yazma etkinliklerinin bir arada kullanılması bu açıdan anlamlıdır. Okuma ve yazma arasındaki ilişki ise araştırmacılar tarafından da söz konusu edilmiş ve böylece beceri alanlarının etkileşimi üzerinde durulmuştur.

Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki

Dünyadaki tüm diller dört temel beceri alanından oluşur. Bunlar: dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Yalçınkaya et al., 2009). Dinleme ve okuma, anlamaya dayalı; yazma ve konuşma ise anlatmaya dayalıdır. Bu doğrultuda, dil becerileri birbiri ile ilişkilidir ve birbirinden etkilenir. Geleneksel öğretim yaklaşımları ile uzun yıllar boyunca okuma ve yazma ayrı süreçler olarak değerlendirilmiştir. Hatta çoğu zaman “yazma” ihmal edilen bir alan olmuştur. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar ile okuma ve yazma arasında güçlü bir bağlantı olduğu anlaşılmıştır (Sission & Sission, 2014). Araştırmalar incelendiğinde, okuma becerileriyle ilgili müdahalelerin yazma becerilerini de geliştirdiği ortaya konmuştur (Graham & Hebert, 2011; Baştuğ, 2012; Zaidi & Malik, 2018; Yıldız, Çoban & Sağlık, 2020). Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinin, okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulgulayan çalışmalar da yapılmıştır (Adams-Boateng, 2001; Williams & Larkin, 2013). Bilimsel çalışmalar sonucunda okuma ve yazma becerilerinin birbirinden etkilendiği açıkça görülmektedir. Bu beceriler birbirinin özdeşi veya ödünleyicisi değildir. Ancak gelişim alanları birbirini destekler. Sission ve Sission (2014), okumanın düşünme üzerine, yazmanın ise yaratıcılık ve üretkenlik üzerine olduğunu, ikisinin birlikte bir bütün ifade ettiğini dile getirmektedir.

Dil becerileri, kendi içinde ortak alt beceriler içerebilir. Nelson’a (2003) göre; yazma eylemi gerçekleştirilirken zihindeki düşünceler organize edilir ve yazım kurallarına göre parmaklar yardımıyla düşünce, ürüne dönüştürülür. Soyut olan düşünce somutlaştırılır. Okuma sırasında ise somut olan yazının kodu çözülerek okuma ve zihinde anlama gerçekleşir. Yani yazmanın aksine somuttan soyuta bir geçiş gerçekleşir. Bu bakımdan süreç sıralaması farklı olsa da ortak alt beceriler söz konusudur. Dolayısı ile okuma ve yazma becerilerinin birinde ortaya konan bir gelişimin diğer alanları da etkilemesi beklenir.

Okuma becerileri ile ilişkili olarak kullanılan pek çok strateji bulunmaktadır. Okumanın yazmayla olan ilişkisi düşünüldüğünde bu stratejilerin yazma ile birlikte kullanılabileceği görülmektedir. Okuma ve



yazma üzerine etkinlik oluşturulabilecek stratejilerden biri de derinlemesine anlayıştır. Derinlemesine bakış açısı, küçük yaş grubu öğrencilerin okuryazarlık becerilerini güçlendirmede kullanılan en etkin stratejilerden biridir (Timermans & Johnson, 2017). Bu açıdan dil becerilerine bütünleşik olarak yaklaşılması ve karşılıklı etkileşiminden yararlanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma becerileri, ilkökul yıllarında geliştirilmesi beklenen becerilerden biridir. Çocukluk yıllarında akademik başarıya etki eden okuma becerileri, yetişkinlik yıllarında ise hayat başarısını etkiler. Aktaş ve Gündüz (2005), okuma becerilerinin duygu ve düşünceleri etkilediğini, bu sayede bireylerin kişilik gelişimlerine katkı sağladığını ifade eder. Bunu ise okuduğunu anlama ile ilişkilendirmektedir. Okuduğunu anlama, karmaşık bir beceri alanıdır. Torgesen (2002), etkili bir anlama sürecinin gerçekleşmesini akıcı okuma ve dili çözümüleme becerilerine bağlamaktadır. Ancak akıcı okuma ve dil hakimiyeti, okuduğunu anlama için yeterli değildir. Okuduğunu anlamamın alt boyutlarından, bağımsız okumaya ve metin etkileşimine olanak sağlayan koşullardan biri de okuma stratejisi kullanmaktır (McNamara, 2017). Son yıllarda özellikle ilkökul uygulamalarında adı geçen stratejilerden biri de “Derinlemesine Okuma”dır.

Derinlemesine okuma, kavram olarak ulusal alan yazında yerini yeni bulan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda içeriğine bakıldığında halihazırda birden çok uygulamayı sistematik olarak içinde barındıran bir çatı uygulamasını ifade ettiği görülmektedir. Bu sistematik ve okuma becerilerini bir bütün olarak ele alan sıralı yaklaşımın öğrencilerin okuma davranışlarını organize etmesinde kolaylaştırıcı olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler şekilde Valentine (2016), derinlemesine okumayı; eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olanak sağlayan, akademik temelli, bütüncül bir okuma yaklaşımı olarak gördüğünü söylemektedir. Öte yandan derinlemesine okuma ile öğrencilerin anlaşılması güç metinleri anlama ve analiz etmesini kolaylaştırmak hedeflenir. Alder ve Van Doren (1972) derinlemesine okumayı, kitabın kapaklarının arasına gizlenmiş bir iskeletin röntgenini almaya benzetmektedir. Yani derinlemesine okuma ile öğrencilerin satırların yanı sıra satır arasında ifade edilmek isteneni de anlaması hedeflenir.

Okuma davranışının oluşması ve bu davranış örüntülerinin alışkanlık haline gelmesinin “iyi bir okur olmak” olduğu düşünüldüğünde ilkökul yılları şüphesiz ki büyük öneme sahiptir. Eleştirel ve analize dayalı bakış açısıyla derinlemesine okuma yapmanın ilkökul yıllarında; kısa ve karmaşık metinlerin kullanılması, tekrarlı okuma yapılması, okuma sırasında sembol kullanımı, metne bağlı soruların oluşturulması, okuma öncesinde metne ilişkin ön bilgi verilmeksizin sonrasında tartışma ortamının yaratılmasıyla mümkün olacağı ifade edilmektedir (Fisher & Frey, 2012). Bu gereklilikler derinlemesine okuma ile ilgili çalışmalar yapan Sission ve Sission (2014) tarafından da desteklenmektedir.

Okuma becerileri, dil becerileri içerisinde yazmadan bağımsız bir alan değildir. Sission ve Sission (2014), okuma becerilerini geliştirirken yazma alanının uzun yıllar boyunca ihmal edildiğini ancak son yıllarda yapılan çalışmaların dil becerilerinin birbirini destekleyerek bütüncül bir gelişim sağlanabileceğini ortaya koyduğunu ifade eder. Bu doğrultuda yazma becerilerinin gelişimi okuma becerilerini, okuma becerilerinin gelişimi yazma becerilerini desteklediği söylenebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan derinlemesine okuma stratejisi ile birlikte düşünülecek yazma becerisi yaklaşımı ise derinlemesine yazma olarak görülebilir (Dollins, 2016). Bu açıdan derinlemesine anlayış ile yapılacak okuma ve yazma çalışmalarının her iki beceri alanını geliştirmesinin yanı sıra birbirinin gelişimini de desteklemesi beklenmektedir. Derinlemesine okuma ile birlikte derinlemesine yazma stratejisinin uygulandığı araştırmalara bakıldığında, okuma metninin “mentör metin” olarak kullanıldığı ve bu metinden yola çıkılarak yazma çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Dollins, 2016; Timmermans & Johnson, 2017). Yani okunan ile oluşturulan metin arasında anlama dayalı bir köprü kurulur. Öğrenciler okuduğu metinden yola çıkarak edindiklerini yazma boyutunda uygulamaya koyar. Bu sayede anlamın derinleştiğini söylemek söz konusu olur. Collins vd. (2017) de derinlemesine stratejinin okuma ve yazma becerileri arasında kurulacak bu bağlantının oluşturulmasına izin verecek pedagojik ve epistemolojik alt tabanı sağlamaya oldukça uygun olduğunu ifade etmektedir.

İlkokul Türkçe dersi öğretim programı içerisinde yer alan her metin derinlemesine okuma yapmaya uygun olmayabilir. Bir metin derinlemesine okuma yapılacaksa öğrencinin içinde kaybolmayacağı ölçüde kısa ve tekrar okumaya gerek duyacağı ölçüde karmaşık olmalıdır. Metnin karmaşıklık ölçütleri ise anlatım ve okunabilirlik özellikleri ile ilgilidir (Fisher & Frey, 2012; Sission & Sission, 2014). Derinlemesine okuma metni hazırlanırken dil özelliklerine uygun okunabilirlik formüllerinden yararlanılabilir. Türkçe metinlerde okunabilirliğe ilişkin Ateşman (1997) ve Çetinkaya'nın (2010) formülleri bulunmaktadır. Derinlemesine okuma metni geliştirmek isteyen araştırmacı ve öğretmenlerin bu formüllerden yararlanması önerilebilir. Önceden hazırlanan bir kontrol listesi yardımıyla derinlemesine okuma metninde aranan özellikler kontrol edilerek uygulanacak metne karar verilebilir.

Derinlemesine okuma çalışmaları, aynı metni birden çok kez okumayı içermektedir. Fisher ve Frey (2012), araştırmalarında öğrencilerin yalnızca ilk okumayı tam olarak yaptıklarını, diğer okumaları geçitirdiklerini gözlemlemiştir. Bu doğrultuda her okuma için bir okuma görevi belirlenmesini önermektedir. Derinlemesine okuma etkinliği tasarlanırken bu okuma görevlerinin; konu-ana fikir bulma, yazarın amacını belirleme, anahtar sözcük oluşturma, soru üretme, metni bölümlere ayırma gibi alt boyutlarda verilmesi tavsiye edilir.

Derinlemesine okuma ile ilgili yapılan hemen her araştırmada okuma sembollerinin standart olarak her öğrenci için aynı şeyi ifade eder ölçüde belirlendiği görülmektedir (Lapp et al., 2013; Sission & Sission, 2014; Houck, 2017). Lapp vd. (2013), not alma ve sembol kullanımını, öğrencinin metinle iletişim kurmasının bir yolu olarak görmektedir. Fisher ve Frey (2014) de bu durumu “kalem ile okumak” olarak nitelendirmektedir. Bu doğrultuda derinlemesine okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerin not alma sembol kullanımını alışkanlık haline getirmelerini desteklemek amacıyla sembol kartı hazırlanarak sembollerin standardize edilmesi önerilmektedir.



Uluslararası alan yazın incelendiğinde derinlemesine yazma çalışmalarının, okuma çalışmalarına nispeten daha sınırlı yer bulduğu görülmektedir (Dollins, 2016; Collins et al., 2017; Timmermans & Johnson, 2017). Bununla birlikte yapılmış çalışmalarda, yukarıda da ifade edildiği gibi okuma metninin “mentör metin” olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca derinlemesine anlayışın bir gereği olarak tekrarlı olarak metne dönmenin burada da söz konusudur. Nasıl ki okuma yaparken birden çok kez metne dönüş söz konusu ise yazma bittikten sonra da tekrar tekrar metne dönülerek, bu kez yazma görevleri ile metne şekil verilmesi söz konusu olur. Bu yazma görevlerinin; noktalama işareti ekleme, mentör metinden kullanılan bilgilerin altını çizme, basit sözcüklerin daha karmaşık sözcüklerle değiştirilmesi, betimleme ve sıfat ekleme gibi görevler olması tavsiye edilir.

Derinlemesine okuma ve yazma stratejisi uygulanırken özellikle etkinliğin yeni öğrenildiği dönemde öğretmen desteğine çokça gerek duyulmaktadır. Bu sebeple stratejinin kalabalık sınıflarda uygulanması güç olabilir. Dolayısıyla küçük gruplarla, görevlerin öğrencilere aşama aşama anlatıldığı bir süreç yönetimi izlenebilir. Bununla birlikte stratejinin yeni öğrenildiği zamanlarda öğretmen desteğini gözeterek süreç yönetilirken zamanla öğrenci bireysel çalışmaya teşvik edilmelidir. Süreçte oluşabilecek olumsuzlukların önüne geçmek için uygulamanın çok iyi planlanmış olması gerekmektedir.

Derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerine ilişkin ulusal literatürde yeterince çalışma bulunmadığı için uygulamanın ayrıntılı bir şekilde nasıl yapılacağına ilişkin bilimsel çalışmaların artırılması, farklı sınıf kademelerinde uygulamaların yapılması, okuma ve yazma çalışmalarını birlikte ele alan çalışmaların artırılması, araştırma sonuçlarının nitel ve nicel ölçeklerde sunularak alana katkı sağlanması araştırmacılara önerilmektedir. Bunun yanı sıra ders içeriklerinde kullanıma dönük olarak derinlemesine okuma metinlerinin oluşturulması ve bu metinlere yönelik nitelikli soruların hazırlanmasının uygulama örneği oluşturarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları

Bu çalışmada 1. yazarın: %36, 2. yazarın: %32, 3. yazarın: %32 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

“Derinlemesine Okuma ve Yazma Stratejisi: Kuramsal İncelemeden Uygulama Örneklerine Bir Bakış” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adams-Boateng, A. (2001). *Second graders' use of journal writing and its effect on reading comprehension* [Unpublished master's thesis]. Kean University.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe 1. sınıf okuma yazma öğretimi* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Adler, M. & Van Doren, C. (1972). *How to read a book: The classic guide to intelligent reading*. Touchstone.

- Ateşman, E. (1997). Türkçe okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407083>
- Boyles, N. (2013). Closing in on Close Reading. *Educational Leadership*, 70(4), 36-41.
- Brown, S. & Kappes, L. (2012). Implementing the common core state standards: A primer on “close reading of text.” The Aspen Institute Education and Society Program.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dakin, C. (2013). *The effects of comprehension through close reading* [Unpublished master's thesis]. School of Arts and Sciences St. John Fisher College.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 71-106. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.9>
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dorfman, L. R., & Cappelli, R. (2014). Moving student writers forward with mentor texts. *Write now! Empowering writers in today's K-6 classrooms*, 37-53. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xZY-DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=dorfman+%26+cappelli+2007&ots=eFlHVpu2Dy&sig=SoWcFepaA7HGnk3HgSau3XtFc&redir_esc=y#v=onepage&q=dorfman%20%26%20cappelli%202007&f=false
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/6, 207-223. <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=13079581&AN=52485928&h=vm91BRTRP14knMV5XI50FxbvM6K6BqKeFRuS3BK5zI6yeHGznFia8LjPZfxFzcfj6zFuFTTXQ%2fUVBYk4iOfMw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d13079581%26AN%3d52485928>
- Fisher, D. & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179-188. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01117>
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Student and teacher perspectives on a close reading protocol. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 25-49. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.818175>



- Fox, E. S. (2017). *Implementation and teacher perceptions of close reading instruction in the primary grades* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Widener University.
- Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse*. National Center for the Study of Writing. University of California. <https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/10/TR29.pdf>
- Glover, C. (2016). Close reading and its impact on reading comprehension. Resarch Project, Brenau University.
- Graff, G., & Birkenstein, C. (2010). *They say, I say: The moves that matter in academic writing* (2nd ed.). W. W. Norton & Company. <https://antiprbs.com/They-Say-I-Say-4th-edition-pdf.pdf>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2kom13756113566>
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede Derinlemesine Okuma yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92. https://www.turkcenindirilisi.com/images/upload/dilbilgisi_oYretimi.pdf
- Houck, L. C. (2017). *An exploration of close reading strategies and 3 rd grade comprehension* [Unpublished doctoral dissertation], Rowan University.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, çev. ed.;1. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 2008)
- Kadızoade, E. D. (2011). Hüseyin Cöntürk ve yeni eleştirisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 189-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16970/177301>
- Kerkhoff, S. N. & Spires, H. A. (2015). Getting close to close reading: Teachers making instructional shifts in early literacy. *Journal of Language and Literacy Education*, 11(2), 44-59. https://www.researchgate.net/profile/Shea-Kerkhoff-2/publication/336880930_Getting_Close_to_Close_Reading_Teachers_Making_Instructional_Shifts_in_Early_Literacy/links/5db870a692851c8180148d65/Getting-Close-to-Close-Reading-Teachers-Making-Instructional-Shifts-in-Early-Literacy.pdf
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lapp, D., Grant, M., Moss, B. ve Johnson, K. (2013). Students' close reading of science texts: What's now? What's next?. *The Reading Teacher*, 67(2), 109-119. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1191>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UDceO7fBCYJ:https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02>
- Mesmer, H. A. & Rose-McCully, M. M. (2018). A closer look at close reading: Three under-the-radar skills needed to comprehend sentences. *The Reading Teacher*, 71(4), 451-461. <https://doi.org/10.1002/trtr.1639>

- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and Technologies*. Erlbaum.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, D. (2003). *Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221. <https://doi.org/10.1598/RT.59.3.1>
- Ross, A. J. (2015). *The effects of close reading strategies on reading achievement, writing achievement, and students' Perception of confidence related to reading* [Unpublished Doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene University.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. <http://www.jstor.org/stable/20194790>
- Serafini, F. (2014). Close Readings and Children's Literature. *The Reading Teacher*, 67, 299-301. <https://doi.org/10.1002/trtr.1213>
- Sisson, D. & Sisson, B. (2014). *Close reading in elementary school*. Routledge.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. <https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23, 95-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11120/132993>
- Timmermans, K. M., & Johnson, A. (2017). Introducing and Sustaining Close Reading and Writing Through Poetry. *The Reading Teacher*, 71(3), 357-362. doi:10.1002/trtr.1613
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Tracy, D. H. & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Valentine, C. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement* [Unpublished Doctoral dissertation]. Liberty University.
- Victor, L. (2017). *How close reading influences reading comprehension* [Unpublished Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Williams, G. J., & Larkin, R. F. (2013). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links?. *Learning and Individual Differences*, 28,142-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.08.003>
- Yaçınkaya, F., Muluk, N. B., & Şahin, S. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *International*



journal of pediatric otorhinolaryngology, 73(8), 1137-1142.
<https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.04.022>

Yıldız, M., Çoban, G. Ş. & Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 1367-1379.
<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41891>

Zaidi, N., & Malik, S. K. (2018). Effect of reading comprehension on developing writing skill of primary level students. *Grassroots*, 52(1), 1-11. <https://www.prdb.pk/article/effect-of-reading-comprehension-on-developing-writing-skill-2949>

Derinlemesine Okuma uygulamasında kullanılan metinler <https://www.raz-plus.com/search/#!#doSearch=Search&searchTerms=close%20reading%20passages> internet adresinde bulunan "Close Reading Passages" bölümünden çeviri yapılarak düzenlenmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Reading comprehension, refers to a complex concept. In addition to fluent reading skills, the student's vocabulary, features of the text, interest in reading, and using a reading strategy affect reading comprehension. Many reading strategies are used to improve reading comprehension. These reading strategies vary according to the reading purpose, type of text and age group characteristics. The reading strategy, which covers the whole process of reading and is in question in this research, is "Close Reading".

Studies in which close reading is used for primary school students are found in the international literature as of 2012 (Fisher & Frey, 2012). However, it is seen that there are a limited number of studies in the national field on close reading (Güçlüer, 2020; Şen, 2020). No studies were found regarding close writing. In this research, it is aimed to present theoretical information about close reading and writing and to share application examples. In this respect, it is considered that the study is important in terms of contributing to the field and being a resource for producing activities in line with the close strategy.

What is Close Reading?

Close reading is not a new reading strategy. Due to its feature based on text analysis, it has been used to analyze works in secondary and higher education. Fisher and Frey (2012) revealed that this reading strategy is applicable to primary school students as well. However, close reading as a type of reading based on the purposeful repetitive reading of complex texts.

Fisher and Frey (2012) emphasized the importance of five basic conditions when doing close reading activities with primary school students. These; it is the use of short and complex texts, no prior information about the texts, repeated reading, asking questions related to the text, and annotation. The elements of the close reading exercise can be grouped under these five main headings:

Short and complex texts: The close reading strategy needs short and complex texts. The texts should not be so long that students lose their meaning and should be so complex that they feel the need to read it again. Text complexity can be supplemented with images and graphics. In addition, the language used and the readability characteristics of the text affect the complexity of the text.

Repeated Reading: Students should read the text at least 3 times. General comprehension occurs in the first reading. Inferential comprehension occurs in the second reading and intellectual comprehension in the third reading.

Annotation: Students take notes about the text and use symbols while reading. It is seen as a way of communicating with the text.

Text Depending Questions: Students are expected to give "evidence-based" answers to the questions asked based on the text they read. At this point, students are asked to refer to the sections that they underline and use symbols as important in the text while answering the questions.

What is Close Writing?

Close writing is a writing strategy based on text analysis with a critical perspective, which enables students to manage their attention not only as readers but also as writers during close reading activities in which they read repeatedly (Sission & Sission, 2014). Researchers did not consider writing close as an independent activity but considered it together with reading activities.

In close writing activities, it is seen that the "mentor text" concept defined by Dorfman and Chapelli (2014) is used to increase the amount of information and support students' understanding. Accordingly, mentor texts are the ones that contain information content that will guide them in writings that they cannot write on their own, especially for younger students, and that can be returned to again and again. In close writing works, the mentor text is at the center of the work, but the way the text is understood, the social context and the style features that the author will use make the texts unique. It is not enough on its own to read and write the sources from which students gain knowledge. In addition to questioning and analyzing the text in the mental process, the reader's prior knowledge and the styles used in writing determine the quality of the written products. In this way, it is aimed for students to produce original products from the knowledge they have acquired, to reinforce what they have learned and to develop their written expression skills.

The Relationship Between Reading and Writing

All languages in the world are made up of four core skill areas. These are listening, speaking, reading and writing. Listening and reading are based on understanding; writing and speaking are based on narration. In this direction, language skills are interrelated and influenced by each other. As a result of scientific studies, it is clearly seen that reading and writing skills are affected by each other. These skills are not identical or compensatory to each other. However, development areas support each other.

Close perspective is thought to be one of the most effective strategies used to strengthen the literacy skills of younger students. In this respect, it is thought that activities aimed at approaching language skills in an integrated manner and benefiting from their mutual interaction will improve students' language skills. In this respect, writing activities supported by close reading are expected to develop students' reading and writing skills.

