



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ETKİNLİKLERLE
YAPILAN ÖĞRETİMİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI
ANLAMA, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE OKUMA MOTİVASYONLARI
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah GENÇER

Malatya, 2018

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ETKİNLİKLERLE
YAPILAN ÖĞRETİMİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI
ANLAMA, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE OKUMA MOTİVASYONLARI
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah GENÇER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN

Malatya, 2018

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Gülşah GENÇER tarafından hazırlanan Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretimin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma, 21.11.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkanı Doç. Dr. İlhan ERDEM
Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE

İmza





ONAY

...../11/2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretimin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülşah GENÇER

ÖN SÖZ

Çalışmamın her alanında bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, güler yüzünü ve desteğini hiç esirgemeyen, başarabileceğim konusunda beni sürekli motive eden ve bilgi ve tecrübesine her ihtiyaç duyduğumda, zaman, mekân farkı gözetmeden bana kapılarını sonuna kadar açan değerli danışmanım ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimi süresince akademik olarak beni her zaman daha ileriye taşıyan hocalarım, Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a, Prof. Dr. Nesrin SİS'e, Prof. Dr. Songül TAŞ'a, Doç. Dr. İlhan ERDEM'e, Doç. Dr. Esra MERT'e, Dr. Öğr. Üyesi Salim DURUKUĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ'ye emeklerinden ötürü teşekkür ederim.

Bu süreçte gerek dostlukları gerekse görüşleriyle sürekli yanımda olduklarını hissettiren arkadaşlarım Tuğba YAĞCI'ya, Pınar BÜYÜK'e, Elif YILDIRIM'a ve Esmâ AYZAZ'a teşekkür ediyorum.

İç disiplinimi kaybetmeden çalışmama devam etme konusunda beni yüreklendiren, bana uygun bir çalışma ortamı sunmak için çabalayan ve küçük oğlumuzla benim ilgilenemediğim dönemlerde yakinen ilgilenen sevgili eşim Mehmet GENÇER'e ve okul hayatım boyunca her anlamda yanımda olan abim Razaman KARTAL'a ve ablam Pınar COŞKUN'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmem için büyük fedakârlıklar gösteren, yaşamım boyunca aldığım her kararda ve yaptığım her işte yanımda olan annem Fatma KARTAL ve babam Ömer KARTAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak ona her baktığımda, bana daha iyi işler yapma ve daha çok şey başarma hissi ve gücü veren biricik oğlum Yusuf Aras GENÇER'e teşekkür ediyorum.

ÖZET

OKUMA BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ETKİNLİKLERLE YAPILAN ÖĞRETİMİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI ANLAMA, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE OKUMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNE ETKİSİ

GENÇER, Gülşah

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN

2018, xiv+107

Bu çalışma okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerine etkisini araştırmayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinden iki şubesi eşitlenmemiş gruplar ön test, son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak belirlenmiş ve söz konusu gruplar deney ve kontrol grubu olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın verileri farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan “Okuma Tutumu Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama ve Çözümlene Ölçeği”nden elde edilmiştir. Söz konusu veri toplama araçları iki gruba ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test arasında geçen sürede araştırmacı tarafından hazırlanan okuma becerileri dersine yönelik etkinlikler, yine araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Bu sürede kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler, etkinlik temelli işlenen okuma becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir artış sağladığını ancak okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Okuma Becerileri dersi, okuma tutumu, okuma motivasyonu, anlama.



ABSTRACT

THE IMPACT OF FIFTH GRADE STUDENTS' UNDERSTANDING OF READING,
READING ATTITUDES TOWARD READING, AND READING MOTIVATIONS
WITH ACTIVITIES PREPARED FOR READING SKILLS LESSON

GENÇER, Gülşah

A Master's Thesis, İnönü University Institute of Educational Sciences, Turkish
Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN

2018, xiv+107

This study is a quasi-experimental study aiming to investigate the effects of reading, reading, reading, reading motivation and reading comprehension skills on the reading skills of secondary school students. For this purpose, two groups of the fifth grade students of a secondary school in the Battalgazi district of Malatya province were determined as the experimental and control groups. The data of the study were obtained from "Reading Attitude Scale, Reading Motivation Scale and Reading Comprehension and Analysis Scale which were developed by different researchers. The data collection tools were applied as pre-test and post-test to two groups. In the period between the pre-test and the last test, the activities aimed at the reading skills course prepared by the researcher were applied to the experimental group by the researcher. In this period, no control was applied to the control group. The data were analyzed by SPSS 25 package program. The analyzes showed that the activity based reading skills course increased the students' reading motivation but did not make a significant difference in their reading attitudes and reading comprehension and analysis skills.

Key words: Reading skills, reading attitude, reading motivation, comprehension.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Okuma Becerisi.....	9
2.1.2. Okuma Süreci	10
2.1.3. Okumayı Etkileyen Etkenler.....	13
2.1.4. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi.....	16
2.1.5. Okumanın Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi.....	18
2.1.5.1. Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki.....	19
2.1.5.2. Okuma ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki	20
2.1.5.3. Okuma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki.....	21
2.1.6. Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi	22

2.1.7. Okuma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programındaki Yeri.....	23
2.1.7.1. Okuma Becerisi Programı Kazanımları.....	29
2.1.8. Okuma Eğitimi.....	34
2.1.8.1. Okuma Yaklaşımları/Modelleri.....	35
2.1.9. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	38
2.1.9.1. Tam Okuma	39
2.1.9.2. Seçmeli (Esnek) Okuma	39
2.1.9.3. Sesli Okuma.....	40
2.1.9.4. Sessiz Okuma	41
2.1.9.5. Göz Atarak Okuma.....	41
2.1.9.6. Özetleyerek Okuma	42
2.1.9.7. Not Alarak Okuma	42
2.1.9.8. İşaretleyerek Okuma.....	43
2.1.9.9. Tahmin Ederek Okuma.....	43
2.1.9.10. Grup Olarak Okuma	44
2.1.9.11. Soru Sorarak Okuma	44
2.1.9.12. Söz Korusu	45
2.1.9.13. Ezberleme.....	45
2.1.9.14. Hızlı Okuma	45
2.1.9.15. Eleştirel Okuma.....	46
2.1.9.16. Görsel Okuma	47
2.1.9.17. Ekran Okuma	47
2.1.9.18. Metinler Arası Okuma.....	49
2.2. İlgili Araştırmalar	50
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Çalışma Grubu	58

3.3. Verilerin Toplanması	60
3.3.1. Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bilgiler.....	60
3.3.2. Etkinlik Temelli Ders Planı	61
3.3.3. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci	66
3.4. Verilerin Analizi.....	68
4. BULGULAR VE YORUM	70
4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	70
4.1.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	70
4.1.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	71
4.1.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
4.1.4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	72
4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
4.2.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	73
4.2.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74
4.2.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74
4.2.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	75
4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76
4.3.1. Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76

4.3.2. OAÇÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	77
4.3.3. OAÇÖ Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	77
4.3.4. OAÇÖ Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	78
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	79
4.4.1. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının OYTO, OMÖ ve OAÇÖ'den Aldıkları Toplam Puanları Arasındaki İlişki	79
4.4.2. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının OYTO, OMÖ ve OAÇÖ'den Aldıkları Toplam Puanları Arasındaki İlişki	80
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuç	83
5.1.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	85
5.1.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	87
5.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	88
5.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	88
5.2. Öneriler	89
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	89
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	97

EK 1. Uygulama İzni	97
EK 2. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı (Okumadan Yazamazsınız! Metni İçin)...	98
EK 3. Öğrenciler İçin Hazırlanan Bir Etkinlik Örneği	101
EK 4. Öğretmen için Hazırlanan Örnek Bir Ders Planı.....	103



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Becerisi Kazanımları ve Sınıflara Dağılımı.....	27
Tablo 2. Okumanın boyutları ve sınıflara dağılımı.....	28
Tablo 3. Uygulama Okuluna Devam Eden Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Ölçeklerin Ön Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 4. Şubelerin Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 5. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	60
Tablo 6. Deney Grubu Ders Planlarının Uygulanma Süreci	62
Tablo 7. Deney Grubuna Uygulanan Metinlerin Türleri	62
Tablo 8. Verilerin Toplanma Süreci	67
Tablo 9. OYTÖ, OMÖ, OAÇÖ Toplam Puanlarına İlişkin Ön ve Son Testin Betimsel Değerleri	68
Tablo 10. OYTÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	70
Tablo 11. OYTÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	71
Tablo 12. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 13. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre T-Testi Sonuçları	72
Tablo 14. OMÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	73
Tablo 15. OMÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	74
Tablo 16. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili T-Testi Sonuçları	75
Tablo 18. OAÇÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	76
Tablo 19. OAÇÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları	77

Tablo 20. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili T-Testi Sonuçları	78
Tablo 21. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	78
Tablo 22. Uygulama Öncesi Grupların Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ile Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçümleri Arasındaki Basit Korelasyon Analiz Sonuçları	79
Tablo 23. Uygulama Sonrası Grupların Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ile Okuduğun Anlama ve Çözümleme Ölçümleri Arasındaki Basit Korelasyon Analiz Sonuçları	81



ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Bütünleştirici Okuma Modeli Süreci	36
Şekil 2. Araştırmanın Deseni	57



KISALTMALAR LİSTESİ

BK: Basıklık Katsayısı

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

N: Kişi Sayısı

OAÇÖ: Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği

OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

OYTÖ: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

ss: Standart sapma

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel iletişim aracıdır. Bireyler, günlük yaşamının büyük bir bölümünü çevresi ile sürekli etkileşim hâlinde geçirirler. İnsan sosyal bir varlık olması itibarı ile dili aktif bir şekilde kullanır ve kendisi için gereken bilgileri yine dil aracılığı ile kazanır. Bu nedenle dili iyi kullanmak, insanlar arasında sağlıklı bir iletişim kurabilmek ve birbirlerini doğru, net bir şekilde anlayabilmek için önemlidir. Dil becerilerinden dinleme ve konuşma okul öncesi dönemde aile ve sosyal çevrenin etkisi ile kendiliğinden kazanılan becerilerdir. Ancak okuma ve yazma becerisi, çocuğun okula başlaması ile hayatına giren ve ömür boyu geliştirilerek devam eden becerilerdir. Okuma becerisi bilgiye ulaşma yolunda en çok kullanılan dil becerilerindendir. Öğrencilerin akademik başarılarında, öğrenme düzeylerinde okuma becerisinin gelişmişliği etkili olmaktadır. Nitekim birey, bilgi edinmek için okumaya başvurur. Okumanın tam anlamıyla olması için anlamının gerçekleşmesi gerekmektedir. Zira okuma, sadece harflerin birleştirilerek seslendirilmesinden öte anlamın kurulmasını ifade etmektedir. Birey okumaya başlayarak yeni bilgiler edinir ve kendi ürettiği bilgileri de yazarak başkalarının okuması ve anlamlandırması için sunar. Bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bilgi birikiminin artması ve bilgiye ulaşma yollarının çoğalması bakımından önemlidir. Okuma becerisinin gelişmişliği sadece Türkçe dersi için değil, diğer tüm dersler için önemlidir. İyi okuyucular anlam kurma sürecinde zayıf okuyuculara göre daha olumlu bir performans gösterdiklerinden bilgiye daha rahat ulaşabilmektedirler. Ayrıca okuma becerisi öğrencilerin bilgiye bağımsız ulaşabilmelerini sağlamakta ve kendilerini geliştirme yolunda ömür boyu fayda sağlayacak bir beceri olarak görülmektedir. “Okuma; basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır” (Temizkan, 2009: 1). Tazebay (1993: 3), okumayı; “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (Tazebay, 1993: 3). Güneş’e (2007: 117) göre ise “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli

işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir". Tüm bu tanımlara bakıldığında okumanın sadece harfleri birleştirerek seslendirme olmadığı, aynı zamanda ortaya çıkan yapının anlatmak istediğini anlamlandırma ve verilen mesajı algılama olduğu da anlaşılmaktadır. Tanımlarda vurgulanan bir diğer nokta ise okumanın fiziksel ve zihinsel yönünün olduğudur. Nitekim ilk okuma yazma sürecinde daha ziyade okumanın fiziksel boyutu ele alınmakta ve öğrencilerin temel okuryazarlık becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Ancak devam eden süreçte okumanın sadece okuryazar olma durumu olarak görülmediği anlaşılmakta ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, onlara okuduklarını anlayabilme, yorumlama ve eleştirel bir gözle bakabilme yeterliliği kazandırmak amaçlanmaktadır. Çünkü okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci ile bireyin okuma alışkanlığı kazanmaya daha elverişli olduğu ve kendi okuma kültürünü oluşturma yeterliliği kazandığı düşünülmektedir. Bu da bireyin ömür boyu öğrenmeye açık ve bağımsız bir şekilde bilgi edinebilmesinin önünü açmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte iletişimin ve bilgi edinmenin çeşitliliği artmış ve bu sürece uyum sağlama gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretim programları da ortaya çıkan bu yeni ihtiyaçları karşılamaya yönelik olarak hazırlanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda 2017 yılında yapılan müfredat değişiklikleri programlara da yansımış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı da tema, metin türleri, öğrenme alanları, kazanımlar vb. birçok yönden yenilenmiştir. Hatta son olarak 2018 yılında özellikle metin türleri sınıflamasında yapılan küçük değişikliklerle birlikte 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı adı altında yayımlanmıştır. Programda dil becerilerinin birbirini destekleyecek nitelikte öğretilmesi ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiği belirtilerek temel becerilerin bütünsellik doğrultusunda öğrencilere aktarılması öngörülmüştür. Okuma becerisi gelişmiş, okuduğunu anlayan, çözümleyen ve değerlendirebilen öğrencilerin akademik başarılarının da bu durumdan olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı okuma becerisinin geliştirilmesini oldukça önemsemiş ve Türkçe dersinde yapılan okuma etkinliklerine ek olarak müfredata ortaokullarda okutulmak üzere seçmeli Okuma Becerileri dersi eklemiştir. 2012 yılında Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı adı altında bir program yayımlayarak bu dersin amaçları, beceri ve kazanımları ile elektronik okuma süreci ve bilgiye erişim hakkında bilgiler vermiştir. Programda metin örnekleri ve metinleri işleme süreçleri hakkında da bilgiler yer

almaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile Fatih Projesi kapsamında yer alan etkileşimli tahtaların sınıflarda yerini alması ve derslerin bir bölümünün bu tahtalarda işlenmesi ekran okuma, elektronik okuma gibi kavramları da beraberinde getirmiştir. Bu da okuma becerisini yeniden tanımlama ihtiyacı doğurmaktadır. “Günümüzde okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür” (MEB, 2012: 4). Bu denli önemli bir beceri olmasına rağmen Okuma Becerileri dersinde, okullarda genellikle serbest okuma yaptırılmaktadır. Mevcut bir program olmasına rağmen öğretmen kılavuz kitabının olmaması veya öğretmenlere yol gösterici bir materyalin bulunmaması, öğretmenleri kolaycılığa iterek derste serbest okuma yaptırmaya yöneltmektedir. Bu da dersin amaçlarına ulaşmada yetersizliğe neden olmaktadır. Bu durumda öğrenciler, dersin temel amaçlarından olan farklı metin türleriyle karşılaşma, bu türleri okuyabilme, çözümleyebilme ve yorumlayabilme ile metnin iletilerini tam ve doğru bir şekilde anlamlandırabilme gibi becerilerden mahrum kalmaktadırlar. Oysa öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmayı, onları yeni metin türleriyle tanıştırmayı, okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirmelerini amaçlayan bu ders oldukça önemlidir.

Literatürde genel anlamda ana dilinde okuma becerisi ile ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen doğrudan Seçmeli Okuma Becerisi Dersi ile ilgili uygulamalı ve etkinlik temelli bir çalışmanın olmaması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda Okuma Becerisi dersinde “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı”nda belirtilen amaç ve kazanımlara uygun nitelikte etkinliklerle, okumayı alışkanlık ve kültür hâline getirmeleri beklenen beşinci sınıf öğrencilerine yapılan öğretim, onların okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları, okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerini nasıl etkiler?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı okuma becerisi dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları, okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okumaya yönelik tutumları bakımından;
 - a. Deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuma motivasyonları bakımından;
 - a. Deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri bakımından;
 - a. Deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında;
 - a. Deney grubunda uygulama öncesi nasıl bir ilişki vardır?
 - b. Kontrol grubunda uygulama öncesi nasıl bir ilişki vardır?
 - c. Uygulama sonrasında deney grubunda ilişki bakımından bir değişiklik var mıdır?
 - d. Uygulama sonrasında kontrol grubunda ilişki bakımından bir değişiklik var mıdır?

1.3. Önem

Okuma, bir metni okuyabilmekten çok daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Okuma yalnızca metnin sesletim boyutunu değil; o metni anlayabilme, yorumlama,

eleştirel bir şekilde değerlendirme ve çok yönlü bakış açısıyla tartabilme becerisini de ifade etmektedir. İlkokuma yazma süreci ile birlikte hayatımıza giren okuma kavramı, kişinin bağımsız olarak bilgi edinebilmesinin önünü açması bakımından önemlidir. “Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin temel aracı olduğu için başarının anahtarı konumundadır” (Akkaya ve Özdemir, 2013: 76). “Dünyanın gelişen şartları göz önüne alınsa da halen bilgiye ulaşmanın en önemli, en sağlam ve kalıcı yolu okumaktır” (Kaçar, 2015: 5). Öğrenciler birçok bilgiye okuyarak ulaşırlar. Derste işlenen konuların tekrarı, okulda verilen ödevlerin yapılması ya da öğrencinin merak ettiği bir konuda araştırma yapması süreçleri, genellikle okuma becerisi ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okuma becerisi akademik başarının, sosyal ve kültürel gelişimin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Günümüze kadar kullanılan öğretim programlarında da okuma becerisine gereken önem verilmiş ve öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri üzerinde durulmuştur. Tüm bunlara rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğu ‘okuyabilme’ kavramının ötesine geçememiş ve okumayı alışkanlık hâline getiren, kendi ilgilerine göre bir okuma eğilimi geliştiren öğrenci sayısı istenilen düzeye ulaşamamıştır. “Okuma alışkanlığı, temel okuma becerisini kazanan kişinin herhangi bir konuda bilgilerini zenginleştirmek, yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir” (MEB, 2012: 7). Bu bağlamda okuma becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilebilmesi ve alışkanlık hâline getirilebilmesi için ortaokullarda okuma becerileri dersine yer verilmiştir.

Gelişen teknoloji ile bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Öğrenciler tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçlar yardımı ile her türlü bilgiyle karşı karşıya gelmekte ancak bunların ne kadarının doğru, hangilerinin yanlış ya da zararlı olduğunu ayırt edememektedir. Okuma becerisi ile öğrencilerin hem okumayı alışkanlık hâline getirmeleri ve yaşam boyu devam ettirmeleri hem de doğru, yanlış, gerekli veya gereksiz bilgileri süzgeçten geçirerek eleştirel okuma yapabilmeleri amaçlanmaktadır. Çünkü bireylerin gelişmişlik düzeyi, okur-yazar olmalarından ziyade eleştirel okur-yazar olmalarına bağlıdır. “Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlamadır” (Odabaş, 2005: 4). Bu düzeye erişmiş bireyler yetiştirmek okuma eğitiminin temel amaçlarından biridir. Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) üç yılda bir yaptığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) testinin 2015 yılı sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi alanında 70 ülke arasından Türkiye’nin 49.

olarak iyi bir başarı gösteremediği söylenebilir. Bu da okuma becerisinin geliştirilmesinin üzerinde daha yoğun bir şekilde durulması gerektiği gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır.

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve hayatın her alanına dâhil olması; insanların bilgisayar, tablet gibi çeşitli teknolojik aletlerle içli dışlı olması yeni metin türleri ortaya çıkarmıştır. Okullarda yürütülen Fatih Projesi kapsamında sınıflarda etkileşimli tahtaların yer alması ve derslerin büyük çoğunluğunun bu tahtalarda işlenmesi elektronik metinleri ve ekran okuma gibi çeşitli okuma türlerini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca sadece basılı ve yazılı metinlerle değil, elektronik ortamlarda görsel metinlerle de okuma yapılabilir duruma gelinmiştir. İlköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulan okuma becerileri dersinde öğrencilerin, teknolojinin getirdiği bu yeniliklere ayak uydurması, karşılaştıkları yazılı, görsel, elektronik gibi çeşitli metinleri doğru bir şekilde okuyup anlayabilmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okudukları üzerine düşünebilmeleri, eleştirel okuma yapabilmeleri, okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirebilmeleri de bu dersin amaçları arasındadır. Söz konusu ders ile ilgili 2012 yılında yayımlanan bir öğretim programı mevcut olmasına rağmen ders işleniş sürecinde öğretmene yardımcı olacak, yol gösterecek herhangi bir yönergenin olmaması; derste serbest okuma yapılmasına sebep olmuştur. Okuma becerilerini geliştirmek için mevcut bir etkinlik planı ya da kitabı olmadığından hedeflenen amaçlara ulaşmada ders, yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları, metinlerdeki iletilere olan farkındalık düzeylerinin yüksek olması, her türlü okuma ortamına eleştirel yaklaşabilmeleri kaliteli bir okuma süreci ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin belli stratejilere, yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü çeşitli yöntem ve tekniklere dayalı olarak geliştirdikleri etkinlikler ile öğretim yapmaları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek adına önemlidir. Öğrencilerin metinleri türlerine uygun okuma yöntemleriyle okumaları, metinlere nasıl yaklaşmaları gerektiği, metni nasıl anlamlandırıp çözümlenecekleri okuma becerileri dersi aracılığıyla onlara aktarılabilir. Bireylerin bir beceriyi alışkanlık hâline getirmelerinde tutumları, motivasyonları ve anlama, kavrama düzeyleri oldukça önemlidir. Bu durum okuma becerilerinde de geçerlidir. Tutumlar, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Allport, 1967; aktaran Akkaya ve Özdemir 2013: 77). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek, onları okuma sürecine motive bir şekilde başlatmak bu

becerinin gelişmesi açısından önemlidir. Ancak okuma becerileri dersine ait bir kılavuz kitabın olmayışı ya da dersin etkinlikler yolu ile işlenmesi adına bir yönerge bulunmayışı, dersin serbest okuma ile geçirilmesine neden olmaktadır. Bu araştırmanın Okuma Becerileri dersine yönelik hazırlanan on haftalık bir etkinlik planı ile yapılan öğretim ile öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik olmasından dolayı alandaki bu açıklığa cevap vermesi beklenmektedir. Çalışma bu anlamda önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmanın yönteminin yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test modeli olduğu ve bu çalışmaya uygun olduğu,
- Deney ve kontrol gruplarının homojen bir dağılım gösterdikleri,
- Araştırmanın deney sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol edilemeyen dışsal etkenlerden aynı derecede etkilendikleri,
- Araştırmanın tarafsızlığının süreç boyunca korunduğu,
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda deneysel işlem konusunda yapılan etkinliklerle ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri,
- Yapılan çalışmada öğrencilerin ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

- Cevat Çobanlı Ortaokulunda okuyan deney ve kontrol grubundaki beşinci sınıf öğrencileriyle,
- 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci dönemi ile,
- Öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları, okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerini geliştirecek 10 haftalık okuma becerilerine yönelik oluşturulan etkinlik planı ile,
- 2012 Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Anlama: “Yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır” (Göğüş, 1978: 71).

Beceri: “Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetlerdir” (Kan, 2006: 137).

Ekran okuma: “Elektronik metinlerden yapılan okumadır” (Özen, 2014: 325).

Eleştirel okuma: “Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlamadır” (Odabaş, 2005: 4).

Etkinlik: “Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen çeşitli çalışmalardır” (Güneş, 2012: 40).

Motivasyon: “Motivasyon, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçiren, bu hareketi sürdürmesini sağlayan ve hareketin yönünü belirleyen dürtü, istek, ihtiyaç ya da hırsdır” (Slavin, 2013’ten 2013; aktaran Katrancı, M., 2015: 50).

Okuma: “Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır”(Tazebay,1993: 3).

Tutum: “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith, 1968; aktaran: Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y., 2008: 118).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında okuma becerisi, okumayı etkileyen faktörler, okuma becerisinin diğer becerilerle ilişkisi, okuma becerisinin Türkçe öğretim programlarındaki yeri, okuma eğitimi, okuma tür, yöntem ve teknikleri, okuma stratejileri ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1.1. Okuma Becerisi

Okuma becerisi dil becerileri arasında bilgiye ulaşma ve bilgi edinme açısından en çok kullanılan beceri olarak oldukça önemlidir. İnsanlar, örgün eğitim aracılığıyla okuma becerisi ile tanışır ve bunu ömür boyu devam ettirir. Okuma becerisinin birçok tanımı yapılmaktadır: En genel tanımı ile “okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır” (Balcı, 2013: 2). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere okuma sadece bazı sembolleri tanıma işinden ziyade onları anlamlandırma sürecini de barındırmaktadır. “Bu yönüyle okuma basit bir tanıma etkinliği değil, karmaşık bir zihinsel süreci ifade eder” (Bamberger, 1990: 10). Beyinde bulunan dil alanları ile okuduğunu anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey bilişsel beceriler de etkin hale getirilip geliştirilebilir. “Okuma temel dil becerileri içerisinde ve okulda kazanılan yetenekler arasında en önemlisidir” (Okur, Aydın, Demirtaş, Süğümlü, Kantaş, Keskin ve Göçen, 2013: 3). Çünkü okulda kazanılan bu beceri, yaşam boyu devam eder ve bireyin kendini bağımsız olarak geliştirmesi, araştırması ve ilgi ve eğilimleri doğrultusunda bilgi edinmesini sağlar. Hayat boyu öğrenmenin anahtarı olarak kabul edilen okuma becerisi ile gelişen teknolojinin sunduğu bilgi yoğunluğunun üstesinden gelebilmek mümkündür. Özbay’a (2006) göre okuma insanın anlayabilme yetisini ve düşünme becerisini geliştirir. Öğrenme hızını, yorumlama ve problem çözme becerisini, çok yönlü düşünme, karar verme yeteneğini artırır. Bu nedenle okuma becerisi gelişmiş bireyler yetiştiren toplumların gelişmişlik düzeyi de yüksek olmaktadır. Bu beceriyi yeterli düzeyde kazanmış bireyler; var olan bilgiyi sunulduğu gibi almaktan ziyade sorgulayan, bilginin

doğruluğunu farklı kaynaklardan araştıran, eleştiren ve düşünen bireyler olarak toplumda yerlerini almaktadır.

Okuma becerisine bakıldığında anlama kavramından ayrı düşünülmediği görülmektedir. Çünkü okumanın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için sembollerini tanımanın yeterli olmadığı, metnin bütünsel olarak anlamlandırılması gerektiği görülmektedir. Yapılan tüm okuma tanımlarında ‘anlama’ kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. “Anlama, metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir” (Güneş, 2004: 60). Okuma becerisinin nihai amacı da bu eylemin sadece sembollerinin tanınması olarak algılanmasının önüne geçmek ve metinlerdeki iletileri anlayarak, metnin yazılış amacını kavramayı sağlamaktır. Bu da ancak metnin türüne uygun yöntem ve tekniklerle yapılan okuma ile gerçekleşebilir. Bu nedenle okuma becerisi ile öğrencilere metinleri hangi tür ve yöntemlere göre okuyacakları, metni ne şekilde çözümlenmeleri gerektiği verilmektedir. Bireylerin yaşam boyu devam ettirdikleri bu beceri hayatın her alanında bilgi edinme, bu bilgileri kullanma ve başarıya ulaşma yolunda en çok kullandıkları beceridir. Bilgi edinmenin yanı sıra keyif almak, iyi ve verimli vakit geçirmek için de okuma yapılabilir.

2.1.2. Okuma Süreci

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için ses ve sembollerin tanınması yeterli değildir. İlk okuma yazma sürecinde her ne kadar okuma, denilince böyle bir algı ortaya çıksa da okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için kavramanın da olması gerekmektedir. “Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreçtir” (Özbay, 2006: 5). İlk okuma yazma sürecinde daha çok okumanın fiziksel boyutu ile ilgilenilmektedir. İlkokul yıllarında yapılan okuma yarışları ile dakikada kaç kelime okunduğu ölçülmeye çalışılırdı. Bu süreçte öğrencinin metni anlayıp anlamamasından ziyade ne kadar hızlı okuduğu, okuma mesafesini ayarlayıp ayarlayamadığı, okuma esnasında doğru oturma şeklini kullanıp kullanmadığına dikkat edilirdi. İlerleyen eğitim yıllarında ise artık okumanın zihinsel boyutu da işin içine katılır ve metnin anlamlandırılması önem taşır. Yapılan araştırmalara bakıldığında okuma sürecinin fiziksel unsurlarının “netlik açısı, netlik alanı, göz hareketleri, ses organları ve okuma mesafesi” (Özbay, 2006: 6; Temizkan, 2009: 12) olarak belirtildiği görülmüştür. Okumanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin ilk adımı gözde ve göz

kaslarında herhangi bir sorunun bulunmamasıdır. Temel anlamda okumanın gerçekleşmesi tanıma işlemi ile başladığından ve bu işlem gözler ile yapıldığından göz ve gözün hareketleri okumanın ilk şartı olarak kabul edilmektedir. Okul sıralarında öğrencilerin oturma düzeni dahi göz sağlığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Çünkü okuma, bilgi edinmenin en temel yollarından biridir ve akademik başarının olumlu yönde ilerlemesi için şarttır. Göz kaslarının satır üzerinde sıçraması ile okuma gerçekleşmektedir. “Göz her sıçramanın ardından duraklar. Okuma bu duraklama sırasında yakalanabilen sözcük kümesinin algılanmasıyla gerçekleşir” (Temizkan, 2009: 11). İyi bir okuyucu bu duraklamalar esnasında beyne daha çok kelime tanıyıp gönderirken zayıf bir okuyucu daha az kelime tanır ve gönderir. Bu nedenle iyi okuyucular daha az sıçramada bulunup seri bir okuma süreci gerçekleştirirken zayıf okuyucular daha fazla sıçrama hareketi gerçekleştirir ve daha fazla yorulurlar. Duraklama esnasında beyne gönderdikleri kelime sayısı da az olduğundan okuma süreci daha fazla sekteye uğrar ve daha yavaş gerçekleşir. Okuma sürecinde etkili olan öğelerin bilinmesi, okumanın unsurlarının tanınması, okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde oldukça önemlidir. Okumanın gelişebilmesi için öncelikle fiziksel ve zihinsel unsurlarının tanınması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Literatürde okumanın fiziksel unsurları; göz hareketleri, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları gibi kavramlarla ve bunların okuma ile ilgisi verilerek açıklanmaktadır:

Göz hareketleri: Gözün okuma esnasında sıçramalar yapmasına denir. Soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru sıçrama hareketleri gerçekleştirilebilir.

Netlik açısı: “Göz metin üzerinde bir noktaya 13 ila 19 derecelik bir açıyla bakar” (Özbay, 2006: 6; Arıcı, 2008: 13; Temizkan, 2009: 12). Bu açıya netlik açısı denir.

Netlik alanı: Okuma esnasında netlik açısı içerisinde kalan ve anlamlandırılabilen kısım netlik alanını oluşturur.

Okuma mesafesi: “Göz ve yazı arasındaki uzaklığa okuma mesafesi denir. Uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için gerekli okuma mesafesi normal oda aydınlığında 30-40 santimetre kadar olmalıdır” (Özbay, 2006: 6).

Ses organları: Sesli okumada işin içine ses organları da dâhil olduğundan sesin oluşumunu sağlayan her şey önem kazanmaktadır. Okuma esnasında aynı zamanda seslendirme yapmak okuma hızını azaltmaktadır.

Okumanın fiziksel olarak herhangi bir engelle uğramadan gerçekleşmesinden sonraki süreç ise zihinsel kısmı oluşturmaktadır. Fiziksel unsurlar aracılığıyla tanınan semboller, beyinde çeşitli işlemler sonucunda anlaşılır hale gelir ve okuma eylemi

gerçekleşmiş olur. Özbay'a (2006) ve Temizkan'a (2009) göre okuma esnasında aktif görme alanı içine giren okuma materyalleri beyindeki görüntüleme, görüntü tanıma, görüntü yorum ve okuma merkezlerinde hızlı bir şekilde işlenerek kavrama işlemi gerçekleştirilir. Böylece okuma süreci tamamlanmış olur. Okuma süreci, okuyucuların okumakta olduğu ve okuduğu metni yansıttığı bir dizi aşamadır (Norton, 2009). Okuduğu metni anladığını yansıtabilmek ise ancak metnin bütününde verilmek istenen iletiyi kavramakla mümkündür. Bu nedenle okumanın anlamlandırma sürecinde geçmiş yaşantıların ve birikimlerin de rolü büyüktür. Bir kelimeyi tanımak, anlamını bilmek kavramak için yeterli olmamaktadır. Metnin bağlamından hareketle kelimeyi anlamlandırmak, yazarın kullanım amacını bilmek de okuma sürecini etkilemektedir. Yani kelimeyi tanımanın ötesinde onun metnin içinde nasıl bir anlam kazandığını görebilmek önemlidir. Bu etkenler geliştiğinde ancak doğru ve tam okumanın kapıları açılmış olacaktır. Çünkü okumanın nihai amacı anlama ve kavramayı sağlamaktır. Ancak günümüzde bu anlayış da yavaş yavaş değişmekte ve anlamının yeterli olmadığı bireyin anladığını öğrenmesi ve yaşantısına yansıtması beklenmektedir. Güneş'e (2012) göre günümüzde anlamak için okumak yerine öğrenmek için okuma anlayışı benimsenmektedir. Altunbay (2016) ise bu tür okumayı araştırma amaçlı okuma olarak adlandırmakta ve bilgi edinmek, ödev hazırlamak, rapor sunmak için yapılan okumaları bu kategoride değerlendirmektedir. Okuryazarlık oranının oldukça yüksek bir seviyede seyretmesi ve gençlerin lisans, lisansüstü eğitimlerinde aktif bir şekilde yer alması; okuma eyleminin keyif almak, anlamak dışında öğrenmek için yapılmasını da beraberinde getirmektedir. Bir konuyu derinlemesine öğrenme, bir işi yapabilme, bir sorumluluğu gerçekleştirebilmek için okumak, öğrenmek (araştırmak) için okuma anlayışına örnek olarak gösterilebilir.

Okuma becerisinin gelişen teknoloji ile yeni anlamlar kazanması bu öğrenme alanına farklı yaklaşmak gerekliliğini doğurmuştur. Bu da okullarda verilen eğitim, öğretim ile mümkündür. Yapılan araştırmalar, okuma düşüncesini öğrencilere aşılama konusunda öğretmenler ve okul ortamının büyük bir oranda (%57,3) önemli olduğunu göstermektedir (Arıcı, 2008). Bu durum, okul ve öğretmenin okumanın alışkanlık hâline gelmesi ve öğrencilerin bir okuma kültürü geliştirmesinde başat rol oynadığını vurgulaması bakımından önemlidir. Öğretmenlerden beklenenler, onların bilgi ve deneyimleri ile birleşince okuma becerisinin geliştirilmesi adına önemli adımlar atılmış olacaktır.

2.1.3. Okumayı Etkileyen Etkenler

Okumanın tanımları ve nasıl gerçekleştiği konusu ele alınırken okumanın göz, ses, beyin gibi yapıları; anlama, kavrama, yorumlama gibi kavramları içerisine alan karmaşık bir süreç olduğu vurgulanır. Bu süreçte okuma becerisi birçok faktörden de etkilenmektedir.

Okumayı etkileyen etkenler konusunda literatür incelendiğinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Özbay (2006) okumayı etkileyen faktörleri okuyucuya bağlı faktörler ve çevresel faktörler olarak iki genel başlık altında ele alırken Balcı (2013), bu faktörleri kişisel ve çevresel faktörler olarak sınıflandırmaktadır. Temizkan (2009) okumayı etkileyen etkenleri fiziksel, bilişsel, bireysel ve çevresel faktörler olarak sınıflandırmaktayken Arıcı (2008), okuma ve anlama, okuma ve iletişim, okuma ve motivasyon olarak sınıflandırmaktadır. Okur vd. (2013) de bu faktörleri duyuşsal, fizyolojik ve bilişsel, sosyal faktörler olarak değerlendirmişlerdir.

Okumayı etkileyen faktörlerden okuyucuya bağlı faktörler “görme, işitme, nörolojik olgunluk, dil gelişimi, zeka, genel hareket yeteneği ve cinsiyet faktörüdür” (Özbay, 2006: 42; Temizkan, 2009: 56; Okur vd., 2013: 156). Göz okuma için gerekli olan en temel organdır. Göz sağlığı yerinde olmayan bireylerin istenilen düzeyde okuma becerisini geliştirmesi, diğer bireylere oranla daha yavaş ilerlemektedir. Bunun yanı sıra işitmede herhangi bir sorunun olması gözle görülen sembollerin işitsel karşılıklarını edinmemeye neden olur. Bu da okumanın gerçekleşmesini engellemektedir. Bireyin temel okuryazarlık durumuna gelebilmesi ve sonrasında okuma becerisini geliştirebilmesi için belli bir nörolojik olgunluğa ve dil gelişimine sahip olması gerekmektedir. Sonuç itibarıyla okula başlayan bireyler belli dil yapılarını aile ve yakın çevresinden dinleme yoluyla edinmiş bir şekilde okula başlarlar. Okul ortamında ise bilinen bu dil yapıları belli bir plan ve program ile okuma ve yazma becerisine dönüştürülür. Bu da belli bir zekâ düzeyine ulaşmış bireylerle mümkündür. Ayrıca okuma esnasında gözün yaptığı sıçrama hareketleri veya sesli okumada dilin hareketleri belli psikomotor hareketlerin de okumada etkili olduğunu göstermektedir. Okumada cinsiyet faktörünün de etkili olduğu bilinmektedir. Güneş’e (2016) göre kızların dil gelişimini erkek çocuklara oranla altı ay gibi bir farkla daha erken kazanmaları bu durumu etkilemektedir.

Çevresel faktörler ise aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen olarak değerlendirilmektedir (Özby, 2006: 46 ve Temizkan, 2009: 58). Balcı (2013) bunlara ek olarak çevresel faktörler arasında programlar ve yönetmelikleri de göstermektedir. Toplumun ihtiyaçlarını temele alarak hazırlanan öğretim programlarının iyi bir şekilde planlanması ve okuma alışkanlığı kazandırma amacına hizmet edecek uygulamaları barındırması da okumayı etkilemektedir. Programlarda iyi bir okuma becerisi planı yapılması ve okuma materyallerine yer verilmesi bu becerinin alışkanlık hâline dönüşmesini büyük oranda etkilemektedir. Uygun programlarla okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi mümkündür. Okur vd. (2013) ise bu sınıflandırmalara ek olarak çevresel faktörler arasında medyayı da göstermektedir. Nitekim günümüzde bireylerini çok yönlü kuşatan internet, televizyon, gazete, dergi gibi medya araçları da bireylerin okuma becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bunların yanı sıra bilişsel ve duyuşsal faktörler de bireylerin okuma becerisi üzerinde etkili olmaktadır. “Okuma becerileri düşük olan ve yaşlarına göre yavaş öğrenen öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırmak amacıyla oluşturulmuş uygun eğitim ortamlarının okuma başarısını artırdığı saptanmıştır” (Temizkan, 2009: 56).

Okumayı etkileyen çevresel faktörlerden aile, en önemli faktörlerden biridir. Zira çocuğun okula başlamadan önceki dönemde model aldığı kişiler ebeveynleridir. Ailelerin kitap okuma düzeyleri, eğitim seviyeleri ve sosyoekonomik düzeyleri çocukların okuma becerisi üzerinde etkilidir. Eğitime önem veren sosyoekonomik düzeyleri yüksek ailelerin çocuklarında okuma becerisinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. “Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe çocukları ile ilgili eğitimsel değerlerinin ve beklentilerinin arttığı ve çocuklarının bu yönde yönlendirdikleri görülmüştür” (Aral ve Aktaş, 1997: 103). Ayrıca okul, kütüphane ve öğretmen de okumayı etkileyen etmenler arasındadır. “Okuma etkinliğinin alışkanlık hâline gelmesinde çocuğun çevresinde, öncelikle evinde, sınıfında, okulda kolayca ulaşabileceği yakın bir semtte kütüphane bulunması, olumlu bir etken olacaktır” (Temizkan, 2009: 62). Okullarda uygulanan okuma projeleri, kampanyaları, yarışmaları da okumayı etkileyen ve olumlu yönde ilerlemesini sağlayan etkenlerdir. Okul ortamında öğretmenlerin branş farkı gözetmeksizin kitap okuması ve bu şekilde öğrencilere model olması onlarda kitap okumaya karşı bir ilgi uyandırmaktadır. . Yağcı’ya (2007) göre çocuğun kitapla tanışması ve okumayı alışkanlık hâline getirmesi her ne kadar ailede başlasa da bu becerinin gelişmesi ve yerleşmesinde öğretmenler son derece önemli rol oynamaktadır. Okul ortamında, sadece Türkçe öğretmenleri kitap

okur gibi yanlış bir algının oluşması, sayısal derslere yatkınlığı olan öğrencilerde okumaya karşı bir ilgisizlik oluşturabilmektedir. Ayrıca bu durum, sadece sözel zekâsı yüksek bireyler kitap okumuş gibi yanlış bir algı oluşmasına sebep olmaktadır. Oysa okuma eylemi daha önce de belirtildiği gibi, keyif almak, araştırma yapmak, öğrenmek gibi çeşitli amaçlarla yapılmaktadır. Yani okullarda tüm öğretmenlerin derse giderken yanlarında bir kitap bulundurmaları, öğrencilerde öğretmenin okuduğu kitaba karşı bir merak uyandıracakı düşünülmektedir. Kırsalda yaşayan ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına çok fazla yardımcı olamaması durumunda görev öğretmenlere düşmekte ve öğrencileri kitaplarla tanıştırmak öğretmenin sorumluluğunda olmaktadır. “Çocuk ve gençlik edebiyatının yeni, çağdaş örneklerinin öğretmenler tarafından izlenip çocuk ve gençlere sunulması, onlara tavsiye edilmesi, onların çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatının yeni ürünleriyle zenginleştirilmiş sınıf kitaplıklarından veya okul kütüphanesinden yararlandırılması öğretmenlerin öncelikli görevleri arasına girmektedir” (Yağcı, 2007: 66).

Okuma üzerinde etkili olan duyuşsal etkenler ise ilgi, tutum, motivasyon ve bireyin öz benlik algısı gibi faktörlerdir. Öğrencilerde okumaya karşı istek uyandırılması, öğrencilerin güdülenmesi ve motivasyonlarının tam olarak sağlanması da okumayı önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. “Kitap okuma motivasyonu; kitabı okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşabilmesi; kitap okumanın değerli bir eylem olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için gerekli olan güçtür” (Katrancı, 2015: 50). Öğrenmeye ve okumaya karşı istekli olan öğrencilerin daha fazla okuma yapmaları, okuma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini, okudukları metin hakkında hüküm verme gibi zihinsel süreçleri göstermede daha iyi oldukları görülmektedir. Okumanın alışkanlık hâline gelmesi, bir ihtiyaç olarak görülmesi okumaya yönelik tutumla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Nitekim okumaya karşı olumsuz tutum geliştiren bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için herhangi bir istek duymayıp çaba göstermemeleri onların okuma becerilerinin geri kalmasına neden olmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin okuma becerisini etkileyen çeşitli yanlış alışkanlıklar da mevcuttur. Öğrencilerin özellikle okumayı ilk öğrenmeye başladıkları süreçlerde edindikleri ve sonrasında müdahale edilmezse bırakmakta zorlandıkları bazı alışkanlıklar da okumayı etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir. Satırları parmakla takip etmek, metin ile göz arasında gereken mesafeyi bırakmamak, sessiz

okuma yaparken dahi dudak kıpırdatmak vb. bu duruma örnek gösterilebilir. Güneş'e (2000) göre "okuma materyalini parmakla takip etmek hızla giden gözleri engelleyerek beyin-göz ve beyin-algılama zincirini olumsuz etkiler." Ayrıca okunan metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması da okumayı olumsuz etkileyen bir faktördür. Nitekim metinlerde bilinmeyen kelime sayısı fazlalaştıkça öğrencilerin metni anlama düzeyi düştüğünden okumaya karşı bir ön yargı veya isteksizlik uyandırmaktadır. Bu da onların motivasyonlarını düşürerek okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Okuma ortamı da okumayı etkileyen faktörler arasında gösterilebilir. Ortamın gereken ısıda ve aydınlıkta olması önemlidir. Gülerer ve Batur'a (2012: 79) göre "okuma ortamı okumayı gerektiren materyallerden yoksun olduğunda okuma motivasyonu artıran temel etkenler olmayacaktır. Bu durum okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkilemektedir." Okumayı etkileyen bu faktörlerin kontrol altına alınmadığı düşünülürse sağlıklı bir okuma gerçekleştirilemeyeceği ve okumanın bir alışkanlık ve kültür hâline getirilip yaşam boyu devam eden bir beceri olarak sürdürülmesinin kolay olmayacağı söylenebilir.

2.1.4. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi

Okuma, bireylerin okul hayatı ile yaşamlarına dâhil olan ve ömür boyu devam eden bir beceridir. Bu beceri hem fiziksel unsurların hem de zihinsel unsurların dâhil olduğu karmaşık bir süreci içermektedir. "Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır" (Aytaş, 2005: 2). Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yolu, okuma becerisinin geliştirilmesinden geçmektedir. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden okuma becerisi gelişmemiş bireylerin başarıyı yakalamaları zorlaşmaktadır. Okumanın alışkanlık hâline gelmesi kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değildir. Bunun olabilmesi için bu beceri çeşitli yöntem ve teknikler öğretilerek öğrencilere kazandırılmaktadır.

Okuma ile anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim okuma sadece şifreyi çözmek anlamına gelmemekte aynı zamanda okunan metnin anlatmak istediğini anlayabilmeyi de ifade etmektedir. Hatta son zamanlarda sadece metnin iletilerini anlamak da yeterli görülmemekte ve bireylerin anladığını değerlendirip yorumlamaları

da beklenmektedir. Temel okuryazarlık seviyesinden bu denli üst düzey bir okur seviyesine gelmek, okuma becerisinin geliştirilmesi ile mümkündür.

Okuyan bireylerin zihinsel sözlükleri de gelişmektedir. “Çeşitli araştırmalarda zihinsel sözlükleri zengin olan öğrencilerin hem okul başarılarının hem de düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme, sınıflama, sıralama vb. zihinsel becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır” (Güneş, 2009: 86). Bu durum, okuyan bireylerin akademik başarılarının yanı sıra hayatı anlama, çevreye uyum sağlama, değişen ve gelişen yaşam şartlarını sorgulama gibi çeşitli becerileri de geliştirdiğini göstermektedir. Akademik başarıyı etkileyen okuma becerisinin eğitilmesi ile okuma alışkanlık hâline dönüştürülebilmektedir. “Okuma alışkanlığı kazandırma ve okuma öğretimi sayesinde bütün derslerin öğretimi zevkli bir şekilde gerçekleştirilebilir” (Okur vd., 2013: 5).

Güneş’e (2007) göre okumak anlamaktır görüşü, eskiye dayanmaktadır ve artık günümüzde anlamak için okumak yerine anlama becerilerini ve zihinsel yeterlilikleri geliştirmek için okuma yapılmaktadır. Yani okuma sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda anlama, sınıflama, sıralama, analiz, sentez, değerlendirme, yorumlama gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir. Zihinsel becerileri gelişmiş bireyler toplumsal olayları ve kültürel değerleri daha iyi anlamakta ve değerlendirmekte, bunun sonucunda sorunlara daha akılcı çözüm önerileri getirmektedir. Yine Güneş’e (2007) göre okuma becerisi gelişmiş bireylerin dil ve iletişim becerileri, öğrenme ve anlama becerileri, zihinsel ve sosyal becerileri ile zihinsel bağımsızlık becerileri gelişmiştir. Bu denli donanımlı bireyler yetiştirmek ve öğrencilerin üst düzey okuyucu olabilmelerini sağlamak okuma becerisinin geliştirilmesi ile mümkündür. Okuma ile gelişen dil becerileri öğrencilerin her alanda başarıyı yakalayabilmelerinin önünü açmaktadır. Aynı zamanda zihinsel becerileri gelişmiş bireyler; karar verme, sorgulama, olanı olduğu gibi almak yerine eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme özelliklerine sahip olmaktadır. Bu da okuma becerisinin geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Günümüzde değişen ve gelişen yaşam şartları bireyleri derin bir bilgi birikimiyle karşı karşıya bırakmakta ve edinilen bilgiler gelişen koşullar nedeniyle çabucak eskiyebilmektedir. Öğrencilerin bağımsız olarak kendi istekleriyle bilgi edinme yollarından biri de okuma becerisiyle mümkündür. Bu da karşılaştıkları bu bilgi yükünün altından kalkabilmeleri adına geliştirilmesi gereken bir beceridir. Sadece okul yaşamı ile değil, ömür boyu öğrencilik ilkesi doğrultusunda okuma yapmaları gerekmektedir. Çünkü her gün yeni bilgiler ortaya çıkmakta ve bu bilgiler yaşamın her alanına büyük bir hızla dâhil olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin gereken ve

gerekmeyen bilgileri ayırt edebilmesi, eleyebilmesi okuma becerisinin gelişmişliğiyle ilgilidir. “Okuma becerisi, bilgi toplumunun üyesi olan çağdaş bireyin karşılaştığı sorunları çözebilmesi ve yeni durumları anlayabilmesi için gereken bilgiye ulaşmasını, onu gereksiz bilgilerden ayırt etmesini, bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini gerektiren en önemli araçtır” (Bozkurt, 2016: 1674). Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almış, diğer dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanan, sosyal ve kültürel anlamda gelişme gösteren, üst düzey zihinsel becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin yolu, okuma becerisini geliştirmekten geçmektedir.

Okuma keyif almak, zaman geçirmek amacıyla yapıldığında kişisel gelişim açısından da önemlidir. Özbay’a (2006) göre öğrenme ve bilgi edinmenin temel yollarından birisi olan okuma, bireyin kelime hazinesini ve bilgi birikimini artıran ve çevresiyle doğru ve sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayan oldukça önemli bir araçtır. Bu nedenle bireyin sosyalleşmesi, kültürel faaliyetlerde bulunması için okuması gerekmektedir. Aynı zamanda “okuma, toplumların az gelişmişlik sorununu çözmelerinde bir hızlandırıcı faktör niteliği taşımaktadır (Balcı, 2013: 3). Bu anlamda da okuma becerisinin gelişmesi toplumsal bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda okumanın yaşam boyu öğrenmeyi sağlamanın önemli bir ayağı olması ve öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra diğer dil becerilerini ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmesine temel oluşturması bu becerinin geliştirilmesini önemli kılmaktadır.

2.1.5. Okumanın Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi

Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Bunlardan anlamayı okuma ve dinleme oluştururken; anlatmayı yazma ve konuşma becerileri oluşturmaktadır. Bu temel becerilerin kazanılış sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Tüzel ve Keleş, 2013: 28). Dinleme ve konuşma okula başlamadan önce edinilen dil becerileri iken okuma ve yazma okulda bir öğretmen rehberliğinde, belli bir plan ve programa bağlı olarak öğretilen dil becerileridir. Belli yöntem ve tekniklerle öğretilen okumanın bir beceri ve alışkanlık hâline dönüşmesi, diğer dil becerilerinin de gelişmesinin önünü açmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş bireyler; dinleme, yazma ve konuşma becerilerini de geliştirmiş olurlar. Okuyan öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar, okumayan öğrencilere göre hem kelime hazinesi hem de

anlatma becerisi bakımından aynı olmamaktadır. Yine okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin ifade gücünün de yüksek olduğu görülmektedir. Okuma ve dinleme bilgi edinmenin iki yolu olduğundan birindeki gelişme, diğerinde de kendini göstermektedir. Emiroğlu ve Pınar'a (2013) göre "anlama, okul öncesinde dinlemeyle, okuma-yazma öğrendikten sonra genellikle okuma yoluyla gelişmektedir." Bu nedenle anlama ve kavramanın gelişmesi dinleme ve okuma becerilerinin gelişmesinden etkilenmektedir. Bu bağlamda iyi okuyucuların anlama gücü arttığından bu durum dinleme becerisinde de kendini göstermektedir. Bu da okumanın dil becerileri üzerindeki önemini göstermektedir. Okumanın konuşma, dinleme ve yazma becerileri ile olan ilişkileri alt başlıklarda daha ayrıntılı anlatılmaya çalışılmıştır.

2.1.5.1.Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Dil becerileri insanlar arasında sağlıklı iletişim kurmayı sağlayan önemli yapılarıdır. Bu nedenle geliştirilmesi ve eğitilmesi oldukça önemlidir. Ancak bu beceriler eğitilirken birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Nitekim "okuma ile dinleme, konuşma ile yazma becerileri birbirlerini desteklemektedir" (Özbay, 2006: 57). Bu nedenle bu becerilerde istenilen başarının yakalanabilmesi için bütünlük bir şekilde eğitilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuma ve yazma becerisi birbiriyle yakın ilişki içerisinde olan becerilerdir. Güneş'e (2007) göre okuma ve yazma becerileri, birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve birlikte gelişmektedir. Okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı ya da görsel bir metnin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma, seslerin sembollerinin öğrenilmesi ile gerçekleşen bir beceridir. Yazıların üstünde gözün sıçrama hareketlerini gerçekleştirilmesi ve görme alanına giren yazılı sembolleri beyne göndererek anlamlandırması süreci ile okuma gerçekleşmektedir. Bu nedenle okuma ve yazma arasında işlevsel bir ilişki söz konusudur. "Çünkü genel anlamda okuma, yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla iletişime girme faaliyetidir" (Özbay, 2006: 58). Okuma becerisi gelişmiş bireylerin zihinsel sözlüklerinde daha fazla kelime olduğundan kendilerini yazılı olarak daha doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri de doğal bir süreçtir. Dilin doğru ve düzgün bir şekilde kullanıldığı yapılar olan metinler yoluyla okuma yapıldığından öğrenciler, bu yolla dilin kullanım özelliklerini de öğrenmiş olmaktadır. Öğrendikleri bu kullanımları yazma becerilerine yansıtmaları, bu alanda da gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencileri seviyelerine uygun, dilin

doğru kullanımlarını barındıran, yeni sözcükler öğrenmelerini sağlayan okuma materyalleri ile karşılaştırmak; aynı zamanda onların yazma becerilerine katkı sağlamaktadır. Alıcı dil becerilerinden olan okuma yoluyla yeni bilgiler elde edilmekte ve bu bilgiler yazma aracılığıyla düzenlenebilmekte ve kâğıda dökülebilmektedir. Her iki dil becerisi de anlamaya dayalıdır. Okuma yaparak anlama becerisi gelişir ve kavrama düzeyi yüksek olan birey daha iyi yazılar ortaya koyabilir. Nitekim okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin anlama becerisi zayıf olur. Anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin anlatma becerisi de zayıf olur. Güneş'e (2007) göre okuma işlemleri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirmektedir. Yazma ise bu bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bu anlamda yazma ve okuma becerileri zihinsel becerilerin gelişmesini birbirini destekler nitelikte sağlayan dil becerileridir.

2.1.5.2.Okuma ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki

Bireyler okula başladıklarında dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olarak okula gelmektedirler. Okulda, daha önce dinleme yoluyla kazandıkları dil yapılarını şekilsel olarak öğrenmeye başlamaktadırlar. Aslında bildikleri şeyleri başka formlara dönüştürdükleri bir öğrenme süreci ile okumaya başlamaktadırlar. Dinleme ve okuma becerileri dilin alıcı becerileri olarak ifade edilmektedir. İkisi de bilgi edinmenin en temel yollarıdır. Ancak en üstün bilgi alma yolu okumadır (Güneş, 2007: 367). Dinleme ve okuma arasındaki ilişki belirtilirken her iki becerinin anlama becerisine katkı sağladığı görüşü üzerinde durulur (Doğan, 2017: 22). Yangın (1999) okumayı öğrenmenin çocuğun önceden bildiği dil yapılarını yeniden öğrenmesinden farklı bir şey olmadığını söylemektedir. Yangın'a (1999) göre okuma ve dinlemenin dilsel işaretleri aynıdır. Sadece sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcılar farklıdır. "Dinlemede havada yayılan sesler sinir sistemini harekete geçirirken okuma da yazıya geçirilmiş olan semboller göz aracılığıyla alınarak sinir sistemi harekete geçirilmektedir. Bu nedenle dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri birbirine çok benzeyen süreçlerdir" (Özbay, 2009: 59).

"Dinleme ve okuma becerileri anlamayla yakından ilgilidir. Anlama ise okul öncesinde dinleme ile okuma-yazma öğrendikten sonra genellikle okuma yoluyla gelişmektedir" (Emiroğlu ve Pınar 2013: 776). Her iki becerinin de geliştirilmesi için çeşitli stratejilere

ihtiyaç duyulmaktadır. Dinleme becerisi gelişmiş bireylerin okuma becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir. “Yapılan araştırmalar insanın okuma merkezinin beynin işitme merkezinin içine yerleşmiş olduğunu belirtmektedir” (Chermak ve Musiek, 1997; aktaran Girgin, 2006: 20). Bu da dinleme ve okuma becerilerinin birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Nitekim dinleme ilk kazanılan dil becerisi olduğundan diğer dil becerilerinin kazanılmasına da temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda da okumanın öğrenilmesinde büyük öneme sahiptir. Bazı programlar, okuma yetersizliğini birinci olarak işitme eksikliğine yüklerler ve onun üzerinde dururlar (Whirter ve Acar, 2000: aktaran Özbay, 2009: 60).

Okumanın dinlemeye göre avantajları ve dezavantajları da mevcuttur. Okuyucunun durma, geriye dönme, yeniden okuma gibi avantajları bulunmaktadır (Özbay, 2009: 60; Emiroğlu ve Pınar, 2013: 777). Ancak dinlemede böyle bir durum görülmemektedir. Okuma zamana ve mekâna göre esneklik gösteren bir beceri iken dinlemede bu esneklik söz konusu değildir. Birbiriyle ilişkili bu becerilerin arasında sıkı bir ilişki olduğu, anlama becerilerini ve zihinsel süreçleri geliştirdikleri görülmektedir.

2.1.5.3.Okuma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

Okuma becerisi konuşma becerisinden sonra kazanılan bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmişliği ile doğrudan ilgilidir. Okuma ‘anlama’ alanına, konuşma ‘anlatma’ alanına giren becerilerdir. Dinleme yoluyla annesinden, ailesinden ve yakın çevresinden duyduklarıyla kendilerine bir kelime ve kavram havuzu oluşturan bireyler, o havuzun dolması ile birlikte konuşmaya başlarlar. Yani alıcı dilin yeterli düzeye ulaşması, üretici dile hizmet eder ve bu şekilde konuşma gerçekleşir. Birey ailesinde ve sosyal çevresinde ne kadar çok uyarıya maruz kalırsa o kadar çok kelime ve kavram öğrenmekte ve kullanmaktadır. Öğrendiği ve kullandığı bu zihinsel sözlükleri okumaya başladıklarında anlam kurma süreçlerini kolaylaştırmakta ve okuduklarını daha rahat anlamasını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ise okumaktan zevk almalarını sağlamakta ve yeni metinler okumalarının önünü açmaktadır.

Okuma becerisi gelişmiş öğrenciler konuşurken kendilerini daha iyi ifade etmektedirler. Okuma anlama becerisini geliştirdiğinden anlatma becerisine de katkı sağlamaktadır. Okuma ve konuşma ilişkisi üzerinde durulurken konuşmanın o ana bağlı

olduğu unutulmamalıdır. Konuşma bir iletişim sürecini oluşturduğundan okuma gibi durağan değildir. “Okuma becerisinde okuyucu anlamdan uzaklaşabilir ama farkına vardığında geriye dönebilir ancak konuşma becerisinde bu mümkün değildir. Konuşmayı oluşturan kelimeler uçup gider” (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 775).

2.1.6. Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma becerisini etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Araştırmanın temel değişkenleri olması bakımından okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisine araştırmanın bu başlığında yer verilecektir. Öğrencilerin okumaya yönelmesini sağlayan etkenlerden biri motivasyondur. Akyol’a ve Yıldız’a (2011: 794) göre bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir. Öğrencileri okumaya iten ve kendi istekleriyle bu eylemi gerçekleştirmelerini sağlayan bir etken olan motivasyon, öğrencilerin okumaya istekli hale gelmesinde, okumayı alışkanlık hâline getirmelerinde etkili olmaktadır. Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki şekilde görülmektedir. İçsel motivasyon kişinin kendi ilgisinden ötürü okumaya yönelmesini ifade ederken dışsal motivasyon herhangi bir ödül veya değere bağlı olarak okumaya yönelmeyi ifade etmektedir. Akyol ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada geliştirdikleri modelden hareketle içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı pozitif yönde, dışsal motivasyonun da negatif yönde etkilediği; okuma miktarının okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin iç motivasyonlarının yükseltilmesinin okuma becerilerinin gelişmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerinin yükselmesinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma oranının artırılması konusunda tutumların etkili olduğu düşünülmektedir. “Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith,1968: 453). Tutumlar doğrudan gözlenebilen değişkenler olmadığında ancak bireyin davranışlarına bakılarak anlaşılabilirler. Öğrencilerin davranışları ile tutumları arasında paralel bir ilişki olduğu söylenebilir. Okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesinde ve alışkanlık hâline getirilmesinde tutumların en az motivasyon kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Özbay’a (2008: 120) göre tutumlar,

yapılan işteki başarıyı birinci derecede etkileyen motivasyonun temel taşı oluşturmaktadır. Kişinin okumaya karşı içten gelecek motive olmasını sağlayan etkenler ise okumaya yönelik tutumları ve meraklarıdır. Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okumanın alışkanlığa dönüştürülmesinde tutumlar önemli rol oynamaktadır. Okumaya yönelik tutumları olumsuz olan öğrenciler okumayı gerçekleştirmek için düşük bir motivasyon, okumaya yönelik tutumları olumlu olan öğrenciler ise yüksek bir motivasyon gösterebilirler. Tutumlar bir eylemi gerçekleştirmede önemli bir etken olarak görülmektedir.

Okumanın sadece bir metni seslendirmek olmadığı metnin iletilerinin anlamlandırılması süreci olduğu bilinmektedir. Türkçe öğretim programlarına bakıldığında okuma kazanımlarının anlayan ve anladığını ifade edebilen bireyler yetiştirmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için anlama sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Anlama, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin anlaşılması, metnin yazılış amacının kavranması ve verilmek istenen mesajların algılanması olarak tanımlanabilir. Akkaya'ya (2009: 69) göre "Türkiye'deki okuma eğilimleri incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin metin merkezli bir yol izledikleri ve metinle iletişime geçerken öğrencilerin kavrama ve uygulama basamaklarında kaldıkları üst düzey düşünme becerilerine geçemedikleri görülmektedir." Bu da okuma becerisinde anlamamanın ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.7. Okuma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programındaki Yeri

Okuma becerisinin okul hayatı ile başlaması ve nasıl kazandırılması gerektiği ve geliştirilmesi ile ilgili bilgilerin Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer aldığı bilinmektedir. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılabilmesi için söz konusu programlarda okuma eğitimine ne derece değinildiğinden bahsetmek doğru olacaktır.

Geçmişten bugüne kullanılan Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında okuma becerisi tüm programlarda yerini almıştır. "Cumhuriyet döneminde ilköğretim ikinci kademe için hazırlanan ilk program olan 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda Türkçe derslerinin iki saati "Kıraat" adı altında okuma becerisine ayrılmıştır" (Özbay, 2009: 98). 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı ilk sene

kıraat, ikinci sene kıraat ve inşad, üçüncü sene ise edebi kıraat adları altında okuma becerisine yer verilmekte ve adı geçen program okuma eğitimini kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi eğitim ilkelerine bağlı olarak yürütmeyi amaçlamaktadır. İlk yıl birkaç sayfalık metinleri anlamalarını amaçlayan bu programda üç yılın sonunda öğrencilerin farklı metin türlerini okuyup anlamaları beklenmektedir (Temizkan, 2009).

1 Kasım 1928’de Latin harflerinin kabul edilmesi ile birlikte Türkçe dersi öğretim programında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bunun sonucunda 1929 Orta Mektep Türkçe Programı oluşturulmuştur. Bu programda öncekinden farklı olarak sınıf seviyelerine göre değişen amaçlara yer verilmemiştir (Özbay, 2009: 99). Adı geçen programda “Okuma becerisine Türkçe dersi içinde “Kıraat” adı altında iki saat ayrılmıştır. Okuma eğitimi ile ilgili üç başlık bulunmaktadır. Bunlar: Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri, Ortamekteplerde Okunacak Edebi Eserleri Seçerken Takip Edilmesi Lazım Gelen Esaslar ve Edebi Kıraat Derslerinde Takip Edilecek Usûl’dür. Bu başlıklar altında okuma eğitiminin amaçları, okuma türleri hakkında genel bilgiler ve öğretmenlerin okuma derslerinde dikkat etmesi gereken noktalar belirtilmiştir” (Girgin, 2011: 16).

1938 yılında yayınlanan Orta Okul Türkçe Programı’nda da 1929 Programı’nda olduğu gibi okuma üç başlık altında ele alınmıştır.

“1949 Orta Okul Türkçe Programı ise önceki programlara göre okuma eğitimini daha kapsamlı ele almıştır” (Güzel ve Karatay, 2014: 97). Bu programda okuma eğitimi amaçlar, açıklamalar, okuma, sesli okuma ve sessiz okuma başlıklarında ele alınmıştır. Özbay’a (2009) göre bu program okuduğunu anlamanın yanı sıra okuma ilgisi ve alışkanlığı kazanma, kitaplık oluşturma, kelime hazinesini zenginleştirme, estetik zevk ve değer kazanma gibi amaçları öne çıkarmıştır.

1962 yılında yayınlanan Ortaokul Türkçe Programında okuma becerisi ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış ve Türkçe eğitimini anlama ve anlatma becerileri ve dil bilgisi öğretimi başlıklarına ayırmıştır. İlköğretim ikinci kademe için okuma eğitiminde aşamalı bir süreç izleyen bu programla okuduğunu anlama, paragraf ve metin çözümlene, okuma alışkanlığı kazanma, metni anlamlandırma ve çözümlene hedef davranışlarına yer verilmiştir (Özbay, 2009: 102).

2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak önceki programlardan farklı olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8) yayınlanmış ve okuma eğitiminin amaçları verilerek üç sınıf seviyesi için de kazanımlar verilmiştir. Bu programda “öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi; onlara ana dili

bilinci ve sevgisi ile okuma alışkanlığı ve zevkinin kazandırılması; onların ahlâkî ve kültürel değerleri benimsemesi; üst düzey zihinsel becerilere sahip, araştırmacı, eleştirici, sorgulayıcı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır” (Durukan, 2008: 152). Ayrıca söz konusu programda okuma ile ilgili beş amaç ve elli iki tane kazanım yer almaktadır. Temel dil becerilerini ayrı ayrı ele alarak her birinin üstünde derinlemesine duran, etkinlik örnekleri ve açıklamalar ile öğretmene rehberlik eden kapsamlı bir programdır.

2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) adı altında ilköğretim öğrencileri için bir program yayımlandı. Araştırma beşinci sınıflarla yapıldığından çalışmada bu programa da yer verilmesi gerekli görülmüştür. Adı geçen programda okuma becerisinde daha ziyade kelime tanımanın önemine değinilmiş ve öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi önemsenmiştir. Program'da öncelikle öğrencilerin okuma kurallarını uygulamasına, ardından okuduklarını anlama becerilerini geliştirmelerine, söz varlığını zenginleştirmelerine dayalı kazanımlara yer verilmektedir. Program'da ayrıca amaç ve kazanımların yanı sıra bu amaç ve kazanımlara uygun etkinlik örnekleri ve açıklamalara da yer verilmektedir. Bu programda beş okuma amacı ve bu amaçlara dağılmış çeşitli kazanımlar bulunmaktadır. Okuma kurallarını uygulama amacının 9, okuduğunu anlama amacının 42, anlam kurma amacının 3, söz varlığını geliştirme amacının 6, tür,yöntem ve tekniklere uygun okuma amacının 11 olmak üzere toplam 71 okuma kazanımı bulunmaktadır. Bu programda yer alan ilköğretim 5. Sınıf okuma kazanımları aşağıda verilmektedir:

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

2. Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.

8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
 9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
 10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
 11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
 12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
 13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
 14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
 15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
 16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
 17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
 18. Okuduklarının konusunu belirler.
 19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
 20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
 21. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
 22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
 23. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
 24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
 25. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
 26. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
 27. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
 28. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
 29. Okuduğunu özetler.
 30. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.
 31. Yazarın amacını belirler.
 32. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
 33. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
 34. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
 35. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
 36. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
 37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
 38. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
 39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
 40. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
 41. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
 42. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
- 3. Anlam Kurma**
1. Metin içi anlam kurar.
 2. Metin dışı anlam kurar.
 3. Metinler arası anlam kurar.
- 4. Söz Varlığını Geliştirme**
1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
 2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
 3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
 4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
 5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
 6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.
- 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma**
1. Serbest okuma yapar.
 2. Anlama tekniklerini kullanır.
 3. Not alarak okur.
 4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
 5. Metnin türünü dikkate alarak okur.

6. Bilgi edinmek için okur.
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Sorgulayıcı okur.
11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar (MEB,2009: 110).

Gelişen teknoloji ve değişen yaşam şartlarına ayak uydurabilmek için öğretim programları güncellenmek zorundadır. Nitekim dönemin ihtiyaçlarına cevap veremeyen öğretim programları işlevselliğini yitirmektedir. Bu nedenle 2018 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) adıyla yeni bir program yayınlanmıştır. Programda amaç ve kazanımlar, kazanımların açıklamaları, temalara ilişkin açıklamalar, metin sayısı ve metin türlerine yönelik açıklamalar ile ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri yer almaktadır. Programın Türkçe dersi özel amaçları arasında okuma ile ilgili birtakım amaçlar yer almaktadır:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2017: 8).

Programda okuma becerisi ile ilgili her sınıf seviyesine göre kazanımlar Tablo 1’de gösterilmektedir..

Tablo 1. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Okuma Becerisi Kazanımları ve Sınıflara Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı
5. sınıf	34
6.sınıf	35
7.sınıf	38
8.sınıf	35
Toplam	142

Tablo 1’e bakıldığında beşinci sınıf için 34, altıncı sınıf için 35, yedinci sınıf için 38, sekizinci sınıf için 35 kazanım olmak üzere toplam 142 okuma kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar da programda akıcı okuma, söz varlığı ve anlama boyutları olmak üzere üç boyutta yer almıştır. Kazanımların boyutlara dağılımı Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2. Okumanın boyutları ve sınıflara dağılımı

Okuma alanının kazanımının boyutları	Sınıf Düzeyleri			
	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Akıcı okuma	4	4	4	4
Söz varlığı	7	10	9	7
Anlama	23	21	25	24
Toplam	34	35	38	35

Tablo 2’de görüldüğü üzere programda her sınıf düzeyine uygun belli sayıda kazanıma yer verilmiş ve bu kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üç başlıkta boyutlandırılmıştır. Programda okuma becerisi ile ilgili toplam 142 kazanım bulunmaktadır. Buna rağmen okuma becerisinin geliştirilmesi, okumanın bir alışkanlık ve kültür hâline gelebilmesi, okuma zevki kazanmış, eleştirel okuma yapabilen bireylerin yetişmesi istenilen düzeyde değildir. Bu nedenle 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ortaokullarda okutulmak üzere müfredata “Okuma Becerileri” dersini eklemiştir. Bu ders için aynı yıl “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı”nı yayımlamıştır. Bu programda ilk olarak “Okumada Bilişsel Süreç” başlığı adı altında öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada ön bilgileri, kültürel birikimleri, inançları, değer yargıları, beklentileri gibi birçok faktörün etkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2012: 5). Daha sonra Program’da, gelişen teknolojinin okul ve öğrenme ortamlarına dâhil olması ile birlikte ortaya çıkan elektronik okuma hakkında bilgilendirmeler yapılmaktadır. Okuma ilgi ve alışkanlığı ile okumada ölçme ve değerlendirme başlıklarına yer veren program okumanın ilk adımının “ilgi” ile atıldığını belirtmektedir. Ayrıca programda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da metin işleme süreci ile eş zamanlı bir şekilde yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrencilere bu süreçte üç tür soru sorulabilir: Bilgi soruları, çıkarım soruları, eleştirel düşünme soruları (MEB, 2012: 10).

Bu program genel olarak metni merkeze alarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda bu dersi alan öğrencilerin;

- Akıcı okuyabilen,
- Okuduğunu hatırlayan, anlayan, yorumlayan, değerlendiren,
- Tüm okuma ortamlarına eleştirel bakabilen,
- Paragraf ve metin düzeyinde çözümlemeler yapabilen,
- Basılı ve elektronik ortamlarda amacına uygun okumalar yapabilen,

- Reklam, haber vb. medya metinlerine sorgulayıcı bakabilen,
- Ön bilgilerini ve deneyimlerinin okuduğunu anlamada etkili olduğunun farkına varan,
- Okudukları (öykü, deneme, gazete, dergi vb.) arasında karşılaştırmalar yapabilen,
- Okuma sırasında kendini değerlendirebilen, daha başarılı bir okuma yapabilmek için yapması gerekenleri belirleyen ve uygulayan,
- Anlamakta zorlandığı metinlerden kaçınmak yerine metni çözümlmek için çabalayan,
- Kendi okuma eğilimini belirleyerek okumayı bir kültür hâline getiren,
- Okuma kültürü geliştirmek amacıyla kütüphane ve bilişim teknolojilerini etkin kullanabilen bireyler olması hedeflenmektedir (MEB, 2012: 12).

Bu programda okumanın sadece cümle ve paragrafları anlamlandırma olmadığı metnin doğrudan ve dolaylı anlatmak istediği tüm iletileri anlamak olduğu belirtilmektedir.

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar becerilere ulaşmak için gereken davranışları, ilgileri ve tutumları ifade etmektedir. Program'da "ön okuma çalışmaları yapma, okuma sürecinde anlam kurma, eleştirel okuma, okuma kültürünü geliştirme ve e-okuma" olmak üzere beş beceri alanından söz edilmektedir. Bu becerilere ait kazanımlar ise becerilerin içinde verilmektedir. Ön okuma çalışmaları yapmada iki; okuma sürecinde anlam kurmada yirmi; eleştirel okumada dokuz; okuma kültürünü geliştirmede altı; e-okumada beş olmak üzere toplam 42 kazanıma yer verilmektedir:

2.1.7.1.Okuma Becerisi Programı Kazanımları

Ön Okuma Çalışmaları Yapma

- Metinde yer alan ipuçlarını (kapak, ön söz, içindekiler, başlık, alt başlık ve görseller vb.) ve ön bilgilerini kullanarak metnin ya da kitabın içeriği hakkında çıkarımda bulunur.
- Okuma amacını ve yöntemini (sesli, sessiz, ayrıntılı, göz atarak, not alarak, seçmeli vb.) belirler.

Okuma Sürecinde Anlam Kurma

- Farklı türlerdeki metinleri boğumlama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek akıcı biçimde okur.
- Kelimelerin, deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin eder.
- Anlam kurmada yazım biçimine ilişkin ipuçlarını (kalın, italik, altı çizili, renkli vb.) kullanır.
- Yönlendirici ifadelerin (bu yüzden, çünkü, örneğin, ayrıca, buna rağmen...) anlam üzerindeki etkisini belirler.
- Şiirlerdeki ana duyguyu belirler.
- Metinlerde hayal ve gerçek olanı ayırt eder.
- Başka metinlerden yapılan alıntılarını fark eder.

- Metin boyunca ana konuyla alt konular arasındaki ilişkiyi takip eder.
- Metindeki ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirler.
- Metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Metindeki örtük anlamı belirler.
- Metindeki önemli bilgileri belirlemek için çeşitli teknikleri (altını çizme, özetleme, not alma, görselleştirme...) kullanır.
- Metnin bölümleri arasında bağlantı kuramadığında metni tekrar gözden geçirir.
- Metni anlamak için ihtiyaç duyduğu metin dışı bilgilere çeşitli kaynaklardan (başka metinler, sözlük, genel ağ...) ulaşır.
- Metni anlamasının önündeki engelleri (dikkatin metinden uzaklaşması, metin içi ilişkileri kuramama, bilinmeyen kelimeler, bilgi eksikliği...) kaldırmak için çeşitli teknikleri (metne yeniden odaklanma, metin dışı kaynaklara başvurma...) uygular.
- Ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri karşılaştırır, benzer ve farklı yönlerini belirler.
- Okuduğu metnin yazılış amacını sorgular.
- Başlığın metne uygunluğunu değerlendirir.
- Okuduğunu anlamada metindeki görsel öğelerden yararlanır.
- Görsellerin metne uygunluğunu değerlendirir.

Eleştirel Okuma

- Metinde çelişki ve ön yargı taşıyan ifadeleri belirler.
- Metinden edindiği bilgileri farklı kaynaklardan kontrol eder.
- Aynı konuda yazılan farklı metinleri karşılaştırır ve yorumlar.
- Okuduğu metni, kendi hayatındaki ve çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır.
- Metinde beğendiği ve beğenmediği yönleri nedenleriyle birlikte belirler.
- Okuduğu metinde başka insanları rencide edecek ifadeleri belirler.
- Metindeki örnek ve kanıtların konuya uygunluğunu belirler.
- Haber metinleri ve reklamlardaki ikna tekniklerini (bilimsel veri, ünlü kişiler, mizah...) çözümler.
- Şiirleri, öyküleyici metinleri (öykü, roman, masal, fabl...) ve bilgilendirici metinleri (ders kitapları, makaleler, ansiklopediler, yönergeler...) tür özelliklerini dikkate alarak anlamlandırır.

Okuma Kültürünü Geliştirme

- Kendine ait okuma hedefleri koyar ve bu hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirir.
- Okumaktan hoşlandığı yazar, şair, konu ve türlerden hareketle kendi okuma eğilimini belirler.
- Kendisine ait bir kitaplık oluşturur.
- Okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla kütüphanelerden yararlanır.
- İlgisini çeken konulardaki süreli yayınları takip eder.
- Araştırma yaptığı bir konuyla ilgili elektronik ve basılı kaynaklara ulaşma yollarını bilir.

E-Okuma

- E – okuma süreci ile geleneksel okuma sürecinin farkını (okuma sırası, içerik) kavrar.
- Okuduğu metinde yer alan yazılı, sesli ve görsel öğelerin her birinin ürettiği anlamı göz önünde bulundurarak metni anlamlandırır.
- Okuma amacından uzaklaşmadan köprüler aracılığıyla bilgi kümeleri arasında geçişler yapar.
- Elektronik ortamda taramalar yapar ve tarama sonucunu arama amacına uygun olarak sınıflandırır.
- Elektronik metinlerde gezinme sürecinde yön şaşırma ve kaybolma sorunlarına karşı uygun stratejileri kullanır (MEB,2012: 14).

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda e-okuma ve bilgiye erişim süreci, doğrusal okuma akışı ve doğrusal olmayan okuma akışı, güvenilir ve güncel internet sitelerinin özellikleri, alan adları ve uzantıları gibi biçimsel ve içeriğe dayalı bilgiler de verilmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan elektronik metinlerin güvenilirliği, güncelliği hakkında bilgiler veren Program, öğrencilerin doğru bilgiye en kısa zamanda nasıl ulaşacakları konusunda yetiştirilmesini de sağlamaktadır. Son olarak programda bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir işleme süreçleri örneklendirilmiştir. Ancak tüm bunlara rağmen programın sınıfta uygulanabilmesi adına öğretmenleri yönlendiren herhangi bir yönerge ya da kılavuz kitap yayınlanmamıştır. Bu nedenle Program'da yer alan amaçlara ulaşmada yetersiz kalınmaktadır. Bu sorun ise bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın uygulama süreci tamamlandığı dönemde Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarını güncelleme sürecine girmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere 2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar) adı altında yeni bir program yayınlamıştır. Bu yeni programın perspektifini değerlerimiz ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nce belirlenen yetkinlikler oluşturmaktadır. Bu yetkinlikleri “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade” oluşturmaktadır. 2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı 2012 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede farklı bir bakış açısı benimsemiştir. 2012 Programı'nda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının metin işleme süreci ile eş zamanlı ve sürece yayılarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır. 2018 Programı'nda ise bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak “ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesinin şart olduğu üzerinde durulmuştur” (MEB, 2018:5). Ölme ve değerlendirme işlemleri ne kadar çok çeşitlilik gösterirse o denli sağlıklı ve başarılı olur görüşü ile hareket edilmiştir. Ayrıca süreç ve performans odaklı ölçme-değerlendirme işlemlerinin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin de yapılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir.

2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarına bakıldığında Türk millî eğitiminin genel amaçları ile örtüştüğü görülmektedir. Adı geçen programın özel amaçları;

1. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek,
2. Dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek,
3. Tahmin etme, sıralama, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
4. Okuduklarından hareketle, söz varlığını zenginleştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
5. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,
6. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, sorgulama ve üretme becerilerini geliştirmek,
7. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
8. Millî, manevî ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamak,
9. Türk v dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımlarını sağlamak şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2018:8).

2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda, derste kullanılacak metinlerin taşınması gereken niteliklere de yer verilmektedir. Bu nitelikler:

1. Metinler, dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır.
2. Metinler sınıf düzeyine ve yaş seviyesine uygun olmalıdır.
3. Metinler, öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz etkileyecek yönde olmamalıdır.
4. Kullanılacak metinlerin alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebî değer taşıyan nitelikte olması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin duygu v düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Seçilen metinler; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek millî, manevi ve evrensel değerleri yansıtacak nitelikte olmalıdır.
7. Metinlerdeki eğitsel yönde uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
8. Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018:8).

2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda bir önceki programa göre kazanım sayıları düşürülmüş ancak beceri alanları artırılmıştır. Adı geçen Program'da görsel okuma, akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, anlam kurma ve okuma kültürü edinme adıyla altı beceri alanı bulunmakta ve toplam 36 kazanıma yer verilmektedir.

Beceri alanlarına göre kazanımlar

1.BECERİ: GÖRSEL OKUMA

OB.1.1. Metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunur.

OB.1.2. Çeşitli görselleri (resim, fotoğraf, karikatür, şekil, sembol, işaret vb.) okur ve yorumlar.

OB.1.3. Grafik, tablo, çizelge, şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okur ve yorumlar.

OB.1.4. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

OB.1.5. Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir.

OB.1.6. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanır.

OB.1.7. E-okuma sürecinde amaca uygun stratejiler belirler.

2.BECERİ: AKICI OKUMA

OB.2.1. Okuma amacını ve yöntemini belirler.

OB.2.2. Metni tür özelliklerine dikkat ederek okur.

OB.2.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza uygun şekilde okur.

3.BECERİ: SÖZ VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRME

OB.3.1. Metinden hareketle anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tespit eder ve anlamlarını bulur.

OB.3.2. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı kavrar.

OB.3.3. Deyim ve atasözlerinin metne olan katkısını belirler.

OB.3.4. Metni oluşturan özellikli kelime unsurlarının anlama olan katkısını değerlendirir.

4.BECERİ: ANLAM KURMA

OB.4.1. Metinle ilgili sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.

OB.4.2. Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.

OB.4.3. Okuduğu metni özetler.

OB.4.4. Okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirir.

OB.4.5. Okuduğu metindeki kurgu unsurlarını belirler.

OB.4.6. Bilgilendirici metinleri çözümler.

OB.4.7. Metinde ortaya konan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulur.

OB.4.8. Metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurar.

OB.4.9. Okuduğunu anlamlandırmada çeşitli görsellerden yararlanır.

OB.4.10. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini fark eder.

OB.4.11. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

5.BECERİ: ELEŞTİREL OKUMA

OB.5.1. Metindeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar.

OB.5.2. Metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar.

OB.5.3. Yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder.

OB.5.4. Okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirir.

OB.5.5. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.

OB.5.6. Metindeki çelişki ve tutarsız ifadeleri belirler.

6.BECERİ: OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNME

OB.6.1. Okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşır.

OB.6.2. Edebî metinleri uygun ortamlarda ezberden paylaşır.

OB.6.3. Kitapla ilgili mekânlardan faydalanır.

OB.6.4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.

OB.6.5. Düzeyine uygun süreli yayınları takip eder (MEB, 2018:13).

Adı geçen programda görsel okuma beceri alanında 7, akıcı okuma beceri alanında 3, söz varlığını zenginleştirme beceri alanında 4, anlam kurma beceri alanında 11, eleştirel okuma beceri alanında 6 ve okuma kültürü edinme beceri alanında 5 olmak üzere toplam 36 kazanım bulunmaktadır.

2.1.8. Okuma Eğitimi

Okuma becerisi okul hayatı ile birlikte kazanılan ve ömür boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bilgi edinme, anlama ve problem çözme süreçlerinde çok etkili olmasına rağmen öğrenciler tarafından neredeyse okumanın kendisi bir problem olarak algılanmaktadır. Okuma ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen hem öğrencilerin akademik başarılarına hem de uluslararası ölçme araçlarından olan PISA ve PIRLS gibi testlerin sonuçlarına bakıldığında durumun çok iç açıcı olmadığı görülmektedir. PISA 2009 sonuçlarına göre, Türkiye’de örgün eğitime devam eden tüm 15 yaş grubu öğrencilerden, üstün okuma becerilerine sahip okurları ifade eden 6. düzeyde başarı gösteren öğrenci bulunmamaktadır. Hem içerik hem de biçim olarak aşina olmadıkları metinlerin üstesinden gelebilmeyi gerektiren 5. düzeyde ise Türkiye’de başarı gösteren öğrenci oranı sadece %1,8’dir (Teker, Boztunç, Eroğlu, 2014: 245). Yapılan çalışmaların okul ve sınıf ortamına yeterince aktarılamaması, okuma sevgisi ve zevkinin öğrencilere kazandırılmasında yaşanan zorluklar gibi faktörler, bu durum üzerinde etkili olmaktadır.

Bilgi edinmenin en temel yollarından olan okuma becerisi en çok kullanılan dil becerilerindedir. Öğrenciler ders esnasında bir metni okurken ya da herhangi bir konuda araştırma yaparken genellikle bilgi edinmek için okurlar ya da bir kitap hakkında genel bilgiler edinmek için göz atarak okurlar. Okumanın boş zamanları doldurmak olduğu kanaatinden ötürü çoğu kez zevk için okurlar. Yani okumanın amacına ve metnin türüne göre okuma şekilleri de değişiklik göstermektedir. Bu da okuma eğitimini gerekli kılmaktadır. “Öğrencilerin dünya bilgisi ile birlikte akademik bilgi ve problem çözme becerileri, okuma sayesinde güçlenir” (Arı, 2017: 686).

Akademik bilginin gelişmişliği ve problem çözme becerisi yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi adına okuma eğitimi, öğretim programlarında başlıca yerini almıştır. Bu anlamda okuma eğitimi çeşitli yaklaşımlar, modeller, yöntem ve teknikler baz alınarak verilmeye çalışılmıştır. Kendini gerçekleştirmiş bireylerin sayıca artması bakımından öğretim programlarının genel ve özel amaçlarına ulaşması gerekmektedir. Bu nedenle okuma eğitimi her kademede önemsenerak belli yaklaşımlara ve yöntemlere göre geliştirilmeye çalışılmıştır. Okuma eğitiminin etkili bir şekilde geliştirilmesi için aile, çevre, okul ortamı, öğretmen, akran, metinler, öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlar gibi faktörler etkili olmaktadır. Temizkan’a (2009) ve Özbay’a (2006) göre okuma eğitiminde öğrencinin içinde bulunduğu sosyal oranda oldukça etkilidir.

Öğrencinin kitaba ulaşma imkânı, yakınlarında bir kütüphanenin olması, öğretmenlerinin bu konuda rol model olması, ailenin kitaba ve okumaya olan bakış açısı bu eğitimin etkili olmasında büyük rol oynamaktadır. Temizkan (2009: 102) “okuma eğitiminin bireyin yaşamında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme adına çok önemli bir etkiye sahip olduğunu” belirtmektedir. “Okuma eğitimiyle bir bireye kulaktan dolma bilgilere inanmama, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlama sonra kendine özgü görüşünü ortaya koyma, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe gibi özellikler kazandırılmaktadır” (Güneyli, 2003: 23).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması, okuma alışkanlığı ve kültürü edinmesi, okuduğu metni tür özelliklerine göre okuyup anlamlandırması ancak sıkı bir okuma eğitimiyle mümkündür. Öğrencinin seviyesine uygun metinlerle karşılaştırılması, metnin tür özelliklerini bilmesi ve buna uygun yöntem seçerek okuyabilmesi bu becerinin gelişmesi adına oldukça önemlidir. Tüm bunların kazanılması ise erken yaşta başlayan bir okuma eğitimiyle mümkündür.

2.1.8.1.Okuma Yaklaşımları/Modelleri

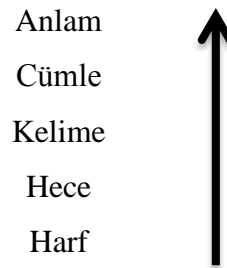
Modeller öğretim programlarının oluşturulmasında ve yönetilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Kökçü ve Demirel'e (2017: 1135) göre modeller öğretim ortamının bakış açısını yansıtmakla beraber uygulamaların düzenini de ortaya koymaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma sürecinin nasıl olması gerektiğinin öğretilmesi, okumanın alışkanlık hâline gelmesi ve verimli okumalar yapılabilmesi için geçmişten günümüze çeşitli okuma modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerin her biri okumanın belli problemleri üzerine eğilerek onları düzeltme ve iyileştirme amacı güderek ortaya çıkarılmıştır. Ancak tüm okuma modellerinin ortak bir amacı varsa bu da anlamayı sağlamaktır. Literatür taraması yapıldığında gerek yurt içinde gerekse yurt dışında en çok üstünde durulan üç model olduğu görülmektedir. Bunlar bütünleştirici model, çözümleyici model ve etkileşimsel modeldir.

2.1.8.1.1. Bütünleştirici (Tup Down) Model

Bütünleştirici model aynı zamanda parçadan bütüne modeli olarak da adlandırılmaktadır. Cox (2005: 193) bu modelin doğrusal model olarak bilindiğini

belirtmektedir. Temizkan'a (2009: 9) göre bu modelde okuma işlemi önce harfleri tanımakla başlar. Sonrasında kelimeler, cümleler, paragraflar ve en sonunda okuyucu tüm metne doğru ilerler. Kökçü ve Demirel (2017: 1136) de bütünleştirici okuma modelinde okuyucuların daha çok kelime tanıma sürecine odaklandıklarını belirtmektedir. Özbay (2006: 10) bu modelin Gough tarafından ortaya atıldığını ve okuyucunun bütünleştirme sürecinde işlemin nerede biteceği konusunda zorlandığından metin içindeki anlamı kavramaktan ziyade harfleri ve kelimeleri seslendirmekle meşgul olduğunu belirtmektedir. Cox'a (2005: 193) göre bu modelde ilk önce okuyucu harfleri tanımaya başlar, ardından kelimeleri okur ve daha sonra bağlam içindeki kelimeleri öğrenir ve nihayet okuduklarını anlamaya başlar. Böylece okuyucuların görevi, yazarın niyet ettiği gibi metnin anlamını belirlemektir. Cox' a (2005) göre bu model doğrusal okuma modeli olarak da adlandırılır ve aşağıdan yukarıya bir okuma süreci gerçekleştirilir. Bu yaklaşıma göre okuma süreci belli bir sırayla öğretilmesi gereken bir dizi küçükten büyüğe doğru alt kümelerle ayrılır. Bu beceriler hazırbulunuşluk, kelime tanıma, kelime anlamı, anlama gibi alt başlıklarda incelenmektedir.

Bu model harf tanıma, kelime ifade etmeye odaklandığından anlamı kavramada zorluk yaşamaya neden olmaktadır. Yani okuyucu metnin bütünündeki anlama ulaşmada zorluk yaşayabilir ve bu durum zaman kaybına yol açabilir. Razi'ya (2007: 29) göre bu modeldeki okuyucular 500 metre yükseklikteki bir uçaktan aşağıyı izleyen yolculara benzer. Nasıl ki bu uçaktaki yolcular o alanla ilgili geniş bir alana hâkim olamamalarına rağmen ayrıntıları görebiliyorlarsa bu modeldeki okuyucular da metinle ilgili genel anlama hâkim olmadan detayları kavrayabilirler. Bu okuma modelinde okuma süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Bütünleştirici Okuma Modeli Süreci

2.1.8.1.2. Çözümleyici (Buttom Up) Modeli

Çözümleyici model bütünden parçaya modeli olarak da bilinmektedir. Özbay (2009: 10) bu modelin Goodman tarafından ortaya atıldığını ve okumanın bir tahmin oyunu olarak görüldüğünü belirtmektedir. Temizkan'a (2009: 9) göre "bu modelin ilk adımı okuyucunun yazılı materyali okuyabilmesi için onun içeriği hakkında hipotezler kurmasıdır". Bu nedenle okuma işlemi harflerin tek tek tanınmasını gerekli kılmaz. Bu modelde gereken şey metnin okuyucunun anlam kurmasına yardımcı olacak açıklamalara sahip olmasıdır. "Bu modelde okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgilerine başvurmaları esastır. Arka plan bilgisi ise anlamı kurmada oldukça önemlidir. Okuyucunun geçmiş yaşantıları, bilgileri metni anlamlandırmada okuyucuya yardımcı olmakta veya metni anlamlandıramamasına neden olmakta ve okuyucunun da bunu fark etmesini sağlamaktadır (Razı, 2007: 32). "Bu modeldeki okuyucuları 1000 metre yükseklikte bulunan bir uçaktan aşağıyı izleyen yolculara benzettir. Nasıl ki onlar mevcut alan hakkında geniş görüş açısına sahip olmalarına rağmen detayları göremiyorlarsa bu modeldeki okuyucular da metnin bütününe hâkim olmalarına rağmen konunun detaylarını algılayamazlar" (Razı, 2007: 32).

2.1.8.1.3. Etkileşimsel Model

Okuma süreci fiziksel, zihinsel birçok unsuru bünyesinde barındıran oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle bazı durumlarda ortaya atılan okuma modellerinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bütünleştirici ve çözümleyici okuma modellerinin de yetersiz kalması ile etkileşimsel model ortaya çıkmıştır. "Bu modelde okuma sürecinde birey metni anlamlandırmada sözcük, cümle, metin, içi ve metin dışı bağlamlar arasında sürekli olarak etkileşimsel bir ilişki içindedir" (Özbay, 2009: 11). Temizkan'a (2009: 10) göre "bu model parçadan bütüne ve bütünden parçaya okuma modellerinin en güçlü yönlerini birleştirerek ortaya çıkmıştır. Bu modelde okuma belirli bir amaca göre yapılan bir eylem olduğundan ve en önemli amacı anlamak olduğundan bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi okuma isteğinin ve motivasyonun artmasını sağlayacaktır".

Cox'a (2005) göre etkileşimsel model şema teorisine dayanır ve okuma süreci okuyucunun ve metnin etkileşiminden oluşur. Okuyucuların, yeni bilgi ile ön bilgi arasında anlamlı bağlantılar kurması ve anlamı oluştururken okumada, her bireysel

amaç için geliştirilmiş ve uyarlanmış kişisel okuma stratejilerini kullanmaları anlamına gelmektedir.

Bu teorik model hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma modellerini mümkün kılar ve kelime tanımlama becerileri kelime ve kelime anlamı ve kavrayışı, doğrudan okuma öğretimini vurgulayan öğretim yaklaşımlarına yansır. Kuzu'ya (2004: 58) göre etkileşimsel model, “okuma sırasında bilişsel ve zihinsel süreçlerin anlamı yorumlamadaki işlevini etkin kılacak bir okuma modelidir.” Bu modelde okuma sürecinde beyin, metin içi ve metin dışı ögeler ile sürekli bir etkileşim içindedir.

Razı'ya (2007: 31) göre etkileşimli okuma modeli hem bütünleştirici hem de çözümleyici okuma modellerine ait ögeleri içerir. Okuma sürecinde kelimeler hızlı bir şekilde tanınmalıdır. Ancak bu tanıma işi hızlı olduğu kadar etkili de olmalıdır. Yani hem tanıma hem anlama işi aynı anda yapılmalıdır. Ancak bu modelde sadece anlamaya değil metin ile okuyucunu ön bilgileri doğrultusunda ortaya çıkan değişimlere de dikkat çekilmektedir. Etkileşimli okuma modelinde arka plan bilgisi oldukça önemlidir. Okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini kullanır ve anlamı bu şekilde sağlamaya çalışır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi için bu okuma modellerinin bilinmesi ve öğrencilere de uygulanması gerekmektedir. Okuma becerisi kendiliğinden edinilen bir beceri değildir. Bu nedenle geliştirilmesi için de eğitilmesi gerekmektedir. Bunun da ancak okuma modellerinin bilinmesi ve bunların tür, yöntem ve tekniklerle desteklenmesi ile mümkün olduğu düşünülmektedir.

2.1.9. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okumanın yaşam boyu devam eden bir beceri olduğu çalışmanın diğer bölümlerinde belirtilmişti. Bu eylemin kaliteli bir şekilde yapılabilmesi ise eğitilmesi ile mümkündür. Günlük yaşamda birçok okuma metni ile karşılaşılır. Teknolojinin hayatımızda büyük bir yer kaplaması ile birlikte yeni metin türleri de ortaya çıkmıştır. Bu metinleri nasıl ne şekilde okumak gerektiği ise okuma eğitimi ile mümkündür. İnsanlar birçok amaçla okuma yaparlar: vakit geçirmek, öğrenmek veya bir konu hakkında genel bir bilgiye sahip olmak ya da bir konuyu eleştirmek vb. Okuma eğitiminin temelini de bu amaçlar oluşturmaktadır. Okuma eğitiminde temel alınan bazı tür, yöntem ve teknikler mevcuttur. Bu tür, yöntem ve teknikler okuma eyleminin daha kaliteli yapılabilmesi, okuma becerisinin geliştirilmesi, okumanın bir alışkanlık ve kültür hâline gelebilmesi amacıyla hizmet etmektedir. Öğretimin nihai amaçlarına giden yolda en önemli yardımcılarından biri o ders için kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Aynı

durum dil becerilerinin geliştirilmesinde de görülmektedir. Okuma eğitimi ile öğrencilerin okuma amcalarına göre tür, yöntem ve teknik kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilebilmesi için bu türleri yakından tanımak, okuma yöntem ve tekniklerini kullanmak oldukça önemlidir.

2.1.9.1. Tam Okuma

Tam okuma, öğrencilere okuma becerisi kazandırılırken veya okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin kazanması beklenen en önemli türlerden biridir. Güneş'e (2012: 3) göre "tam okuma yöntemi bir metindeki kelime ve cümlelerin hiçbirini atlamaksızın tümünü okumaya denir." Bu okumada okuyucu bir yandan metni okurken diğer yandan içeriği çözümlmeye çalışır. Özbay'a (2009: 107) göre ders kitaplarının okunmasında bu yöntem kullanılır ve bu yöntem öğrencilerin akademik başarısında oldukça etkilidir. Tam okumada fiziksel ve zihinsel unsurlar birlikte hareket eder ve gözler satırları takip ederken beyin de metni anlamaya çalışır. Yazarın amacını, metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerini belirlemede bu okuma yöntemi büyük başarı sağlamaktadır. Bir konu hakkında ayrıntılı bilgi edinme, yorumlar yapma, içeriği analiz etme ve anlamlandırma gibi amaçlara ulaşmak için bu yöntem kullanılır. Güneş'e (2009: 239) göre "tam okuma sadece metni baştan sona okumak değil, aynı zamanda metinde verilen bilgileri inceleme, resimleri, şemaları, grafikleri anlama, bunları birleştirerek anlamlar oluşturma sürecidir". Günlük hayatta en çok kullanılan okuma yöntemidir.

2.1.9.2. Seçmeli (Esnek) Okuma

Bu okuma türünde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma materyalini seçmesi esastır. "Seçmeli (esnek) okumada metnin türüne, anlatım biçimine, ihtiyaçlara, amaçlara ve zamana göre okuma hızı ve türü belirlenir" (Özbay, 2009: 108). Metnin önemli yerlerini bulma, altı çizili ifadeleri görme, metinde koyu yazılan ifadeleri okuma ve anlamaya yönelik bir okuma yöntemidir. Şahin'e (2001: 38) göre "seçmeli okuma okuyucunun farklı metin türleri içinde ilgi ve ihtiyacına uygun olanı seçmesi, bir metni baştan sona okumak yerine, ilgi ve ihtiyacına cevap verecek bölümler üzerine odaklanması anlamına gelir." Herhangi bir kitaptan bize lazım olan bilgileri bulmak ve okumak için de bu yöntem kullanılmaktadır. Hızlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Özbay'a (2009: 108) göre ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenciler söz varlığını zenginleştirmek, bilgi edinmek, dili ile ilgili ayrıntıları öğrenmek amacıyla okuduklarından seçmeli okuma yönteminin çok fazla kullanılması bu durumları sekteye uğratacağından zararlı olabilir. Tam okuma yöntemi iyice benimsendikten sonra bu yöneme geçilmesi daha doğrudur. Güneş'e (2012: 6) göre ise bazı durumlarda tam okuma yöntemi zaman kaybına yol açabilmektedir. Örneğin ansiklopediden bir bilginin aranması, teknik bir kitaptan yöntemlere bakılması, sözlükten bir kelimenin aranması, kitaplardan bazı makale veya paragrafların aranması veya gazeteden bir haberin aranması gibi durumlarda tam okuma yöntemi geçerli olmamaktadır. Aranılan bilgiye ulaşmak için tüm ansiklopediyi ayrıntılı bir şekilde okumak zaman kaybına yol açmaktadır. Bu nedenle öğrencilere seçmeli okuma alıştırmaları yaptırılmalı ve tam okumadan sonra aşamalı olarak seçmeli okumaya da geçilmelidir.

2.1.9.3. Sesli Okuma

Sesli okuma materyalinin duyulabilecek şekilde okunmasına denir. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının anlam özelliklerine ve diğer özelliklerine göre konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay, 2009: 121). Okur vd.' ne (2013: 78) göre çocuğa okuma becerisini kazandırmakta sesli okumanın yeri ilköğretimin ilk üç yılında oldukça büyüktür. "Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir" (Arıcı, 2008: 24). Sesli okuma dilin doğru kullanımlarını gösterdiğinden yerel ağızla konuşan öğrencilerin diksiyonlarında düzelmeler olmasını sağlamaktadır. Sesli okumada vurgu ve tonlamalar önemli olduğundan metinde verilmek istenen mesajların anlaşılmasını da kolay kılmaktadır. Aynı zamanda okuyucunun, okuduğu metnin vermek istediği iletiye uygun bir ses tonu kullanması metnin dinlenirliğini artırır (Şahin, 2011: 19). Sesli okumada sadece okumayı bilmek yeterli olmamakta, doğru nefes alıp verebilmek, konuşma organlarında herhangi bir sorunun bulunmaması da önemlidir. Ünalın'a (2001: 87) göre "sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir. Metni anlamadan iyi okuma yapılamaz." Sesli okuma alıştırmaları öğrencilerin aynı zamanda konuşma becerilerini, seslerini, vurgu ve tonlamalarını da geliştirmektedir. Güneş (2007: 153) okullarda sessiz okuma ile hızlı ve sistemli okuma yapıldığını ancak öğrencilerin anlama becerilerinin yeterince gelişmediğini öne

sürmektedir. Sesli okuma hem okuma becerisini geliştirmekte hem de metnin anlamsal yönünün algılanmasına yardımcı olmaktadır.

2.1.9.4. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, okumanın konuşma organlarının dâhil edilmeden yapılmasıdır. “Sessiz okumada amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumasını sağlamaktır” (Özbay, 2009: 126). Okumanın öğrenildiği ilk dönemlerde genellikle sesli okuma yaptırılsa da okuma eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin sessiz okuma alışkanlığını kazanmalarınıdır. Okuma sırasında konuşma organlarının kullanılmaması okumanın daha hızlı yapılmasını sağlamaktadır. Harflerin seslendirilmesine harcanan zaman bu okuma türünde ortadan kalkmaktadır. Öylece okumanın hızlı olmasının yanı sıra kavrama da hızlı gerçekleşmektedir. Bu okuma türü öğrencilere bağımsız okuma özelliği kazandırmaktadır. Sesli okuma tam ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmeden sessiz okumaya geçmenin doğru olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle sessiz okuma genellikle yetişkinlere yönelik bir okuma türü olarak görülmektedir. Ünalın’a (2001: 88) göre sessiz okuma çalışmalarına ilkökul birinci sınıfta yer verilmemeli, ikinci ve üçüncü sınıflarda aşamalı olarak yer verilip diğer sınıf seviyelerinde uygulamalara geçilmelidir. Bu okuma türünde metin elle ya da herhangi başka bir şeyle takip edilmemeli, baş ve vücut hareket ettirilmemeli, dudaklar kırıdamamalıdır (Şahin, 2011: 24; Arıcı, 2008: 24). Sessiz okuma alışkanlığı bireylere zaman kazandırdığından, okumayı ve kavramayı hızlandırdığından öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir okuma türüdür.

2.1.9.5. Göz Atarak Okuma

Bir metni ayrıntılarına girmeden ana hatlarıyla okuma yöntemine göz atarak okuma yöntemi denilmektedir. “Bir yazıyı okumaya karar vermeden önce tanımak ve kapsamı üzerinde genel bir fikir edinmek için yapılan okumaya göz atma ya da göz atarak okuma adı verilir” (Özbay,2009: 129). Bir yazı veya kitap hakkında genel bir kaniya varmak, fikir edinmek amacıyla bu okuma yöntemi kullanılmaktadır. Temizkan’a (2009: 99) göre bu okuma yöntemi bireylere zaman kazandırır. Bu yöntem bir kitaba uygulandığında kitabın kapağı, içindekiler kısmı, ön söz veya kitabın arkasında varsa yazarın notu okunarak kitap hakkında bir fikir edinilmektedir. Herhangi bir yazıya uygulandığında ise ilk ve son paragrafların okunması yazı hakkında bir

kaniya ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. şahin'e (2011: 38) göre bu okuma türünde okuyucu okuduğu kaynağın ana hatları hakkında bilgi edinir ve gerekli gördüğünde tekrar metnin ayrıntılarına inebilir. Bireyler daha önceden okumuş oldukları metinleri de bu yöntemi kullanarak yeniden okuyabilirler. Gz atarak okuma öğrencilere zaman kazandırması ve ihtiyaçları olan bilgiye daha kısa zamanda ulaşmayı sağlaması bakımından avantajlı bir okuma yöntemidir. Ancak Aytaş'a (2005: 4) göre "bu okumada tam bir anlama ve algılama olmadığından okunan eser hakkında da tam bir düşünce oluşmamaktadır." ğrencileri ihtiyaçları olmayan bilgileri okumak yükünden kurtararak gerekli olan bilgiye odaklanmaktadır. Bu nedenle okuma eğitimi verilirken öğretilmesi gereken bir okuma yöntemidir.

2.1.9.6. zetleyerek Okuma

Bu yöntem öğrencilerin okudukları metinleri süzerek birkaç cümle ile ifade etmelerine dayanır. Özbay'a (2009: 132) ve Temizkan'a (2009: 100) göre bu yöntemin amacı konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır. Okunan metnin ana hatlarına, önemli yerlerine vurgu yapan birkaç sorunun cevaplanması ve bunların birkaç cümle ile ifade edilmesi ile geçekleşir. Öğrencilerin metni anlama ve çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yöntemdir. Öğrenci metni okurken ana hatlarına dikkat çeken soruların cevaplanmasına odaklanmakta ve metnin iletilerine ulaşması daha kolay olmaktadır. Genellikle ğrencilerin ders çalışma esnasında konunun önemli yerlerini, ana fikrini birkaç cümle ile ifade ederek kullandıkları bir yöntemdir. Güneş' e (2009: 214) göre "ğrenci özetlerken metnin önemli noktalarına bir kez daha dikkat etmekte, metnin ana ve yardımcı düşüncelerini yeniden belirlemektedir." Böylece okuyucunun metni anlaması ve zihninde yapılandırması için ikinci bir şans verilmektedir. Bu nedenle okuma eğitiminde verilmesi gereken bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.7. Not Alarak Okuma

Metindeki önemli yerlerin hatırlanmasını sağlamak amacıyla okurken önemli olduğu düşünülen yerlerin yazılması ile oluşan okuma yöntemidir. "ğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir" (zbay, 2009: 136). Bu yöntem ile öğrenciler okuma sürecine aktif olarak katılmakta ve okudukları metinde önemli

gördükleri yerleri organize edip yazabilmektedir. Öğrencilerin hem okuma hem de bilgileri organize edip yazma berilerine geliştirmeye yönelik bir yöntemdir. Öğretmen örnek okuma yaptığı esnada metnin önemli yerlerini vurgulayarak okuyup dikkatleri o noktaya çekmekte ve öğrenciler bu noktaları not etmektedir. Okuma süreci öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştiriliyor ise kendince önemli gördüğü yerleri not edebilmektedir. Bazı araştırmacılar not alarak okuma ve özetleyerek okuma yöntemlerini amaçlarına uygun olarak adlandırıp ikisi için ‘çalışmak için okuma tipi’ demeyi uygun bulmuştur. Bilgi edinmenin en temel yollarından olan okuma eğitimi verilirken öğrencilere öğretilmesinde fayda görülen bir yöntemdir.

2.1.9.8. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma yönteminde öğrenci okuma metni üzerinde çeşitli işaretlemeler yaparak okumasını gerçekleştirmektedir. İşaretlenen yerler okuma amacına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi edinmek amacıyla okuyanlar önemli yerleri işaretlerken, zevk için okuyanlar beğendikleri bazı cümleleri işaretleyebilmektedirler. Özbay’a (2009: 138) ve Temizkan’a (2009: 100) göre işaretleyerek okumanın not alarak okumaktan farkı öğrencilerin önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretliyor olmasıdır. Kimi zaman altını çizmekte kimi zaman da renkli kalemlerle çeşitli işaretler koymaktadırlar. Metindeki beğenilen sözler, bilgiler, kanıtlar gibi önemli yerlerin seçiciliğini artıracığından öğrencilere verilmesi gerek bir okuma yöntemidir.

2.1.9.9. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma yönteminde öğrenciler okuma sürecine aktif olarak katılırlar. “Bu yöntemin amacı öğrenciyi sürece katmak olduğu kadar metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır” (Özbay, 2009: 141). Bu okuma yöntemi metnin başlığı ve görsellerine bakarak içeriği tahmin etme veya okuma esnasında kesintiler yaparak metnin sonrasında gelişebilecek olaylar hakkında tahminler yürütme şeklinde uygulanmaktadır. Öğrencilerin hayal gücünü ve verilenlerden hareketle gelişme veya sonuca dair yorum yapma becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programlarında yerini almış bir okuma yöntemidir ve okuma eğitiminde öğretilmesi gerektiği öngörülmektedir.

2.1.9.10. Grup Olarak Okuma

Grup olarak okuma yönteminde bir metin oluşturulan gruplara bölünerek okutulur ya da her gruba bir kitap verilerek okumaları, görüşlerini yazıp resimlemeleri istenir. Bu okuma yöntemi öğrencilerin okuma sürecinde aktif olmalarını sağladığı gibi görev paylaşımı yapabilmelerine ve sorumluluk bilinci edinmelerine de yardımcı olduğundan önemli görülmektedir. Şahin'e (2011: 39) göre bu okuma türü bir metnin anlaşılması, yorumlanması ve tartışılması esasına dayanan işbirlikçi okuma etkinliğidir. Bu okuma türü öğrencilerin hem iş birliği içerisinde çalışabilme hem de bir topluluk karşısında fikirlerini savunabilme, tartışabilme ve grup içerisinde üstüne düşen görevi yerine getirebilme becerisi kazandırdığından önemli bir okuma türüdür. Arıcı'ya (2008: 25) göre bu okuma türünde öğrenciler seslerini bir yöneticiye bağlı olarak kullanma alışkanlığı da kazanmaktadır. Temizkan (2009: 101) ise bu okuma türünün "öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak amacıyla uygulandığını belirtmektedir." Bu okuma yöntemi öğrencilere, başkalarının fikirlerine saygı duymayı da aşıladığından önemli bir okuma yöntemidir.

2.1.9.11. Soru Sorarak Okuma

Öğrencilerin metne yönelik dikkatlerini toplamak ve metne katılımlarını sağlamak amacıyla yapılan okumadır. "Soru sorarak okuma yönteminde amaç, okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır" (Özbay, 2009: 146). Metinle alakalı çeşitli sorular öğrenciler tarafından oluşturularak tahtaya yazılır ve metin okundukça cevabı bulunan soruların üstleri çizilir. Böylece metinle ilgili öğrencilerin kafasına takılan yerler aydınlatılmış olur. Metnin anlamlandırılmasını daha kolay kılan bu okuma yöntemi aynı zamanda öğrencilere belli bir amaca göre –Soruların cevaplarını bulma- okuma yaptırdığından dikkatlerini toplamada oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi geliştirilirken bu yöntemin uygulamalarına yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.9.12. Söz Korosu

Bu okuma yönteminde öğrenciler bir metni bölümlere ayırarak ya da hep birlikte seslendirirler. Şahin'e (2011: 39) göre bu okuma türü genellikle şiir, masal, hikâye ve tiyatro türü metinlerde kendini göstermektedir. "Bu okumada amaç, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir" (Özbay, 2009: 148; Temizkan, 2009: 101). Özellikle öğrencilerin sesli okumalarını geliştirmeye yönelik olan bu okumada öğrenciler okudukları metinde geçen varlıkları özelliklerine göre seslendirirler. Kelimeleri doğru telaffuz etme, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, gerekli yerlerde duraklamalar yapma gibi becerileri kazandırmaya yönelik olan bu okuma şeklinin öğrencilere kazandırılmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

2.1.9.13. Ezberleme

Ezberleme, okunan bir sözcüğün, cümlenin, bir metnin veya bir kitabın ekleme çıkarma yapmadan olduğu gibi hafızaya kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılması eylemidir (Şahin, 2011: 40). Özbay'a (2009: 155) göre "bu okuma yönteminde amaç, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır." Ezberleme yöntemi beyin jimnastiği olarak değerlendirilmektedir. Ezberlenen metinler öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmelerini, dili doğru ve güzel kullanmalarını sağlamaktadır. En önemlisi zihni açık ve diri tutması bakımından öğrencilere sık sık uygulamakta faydası olduğu düşünülen bir yöntemdir.

2.1.9.14. Hızlı Okuma

Hızlı okuma belirli bir zamanda daha fazla kelime okuma ve anlama faaliyetidir (Özbay, 2009: 165). Ancak hızlı okumadan kasıt öğrencilerin metni çabucak okuyup bitirmesinden ziyade anlamı da aynı derecede hızlı yakalayabilmesini sağlamaktır. Şahin'e (2011: 46) göre hızlı okumada amaç belirli bir sürede daha fazla kelime okumak değil, okunanın anlaşılmasını sağlamaktır. Günümüze bireylerin sürekli bir bilgi birikimi ile karşı karşıya kalması ve hayat boyu öğrenme anlayışı ile hareket etmesinden ötürü hızlı okuma oldukça önem kazanmıştır. Çünkü yavaş okuyarak bu

kaynakları takip etmek mümkün olmamaktadır. Arıcı (2008: 27) her türlü metnin aynı hızda okunmayacağını belirtmektedir. Ona göre alışık olduğumuz bilgileri veren metinlerde hızlı okumayı, güncel metinlerde orta hızda okumayı, alışık olmadığımız kapsamlı bilgiler veren (hukukî, ticarî) metinlerde ise yavaş okumayı tercih etmek gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre okuma türlerini ya da yöntemlerini belirleyebilme yeterliliğine sahip olmaları da okuma eğitiminin önemli amaçlarından. Bu nedenle onlara zaman kazandıracak ve bilgiye daha hızlı ulaşmalarını sağlayacak bu okuma yöntemini kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.15. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, okuma becerisi geliştirilmeye çalışılan bireylerin kazanması gereken en önemli okuma türlerinden biridir. Bu okuma türünde metnin anlamlandırılması yeterli görülmemekte aynı zamanda anlamın yorumlanması, değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için iyi bir okur olmanın yanı sıra iyi bir metin bilgisine sahip olmak da gerekmektedir. Eleştirel okumada amaç kapsamlı bir çalışma sonucunda üretilmiş fikirleri, kavramları ya da teorileri ayırt etmektir (Arıcı, 2008: 29). Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri sorgulamadan kabullenmelerinin önüne geçmek adına eleştirel okuma becerisinin kazandırılması önemli görülmektedir. Şahin'e (2011: 44) göre "eleştirel okuyucu okuduğu metinle ilgili olarak duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar, okuduklarından bir sentez yapar." Okuma sadece okunan metnin anlamlandırılması ile sınırlı kalmamakta, okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni yeniden yapılandırmakta ve yorumlayabilmektedir. Eleştirel okuyabilen birey kendi doğrularına kendisi ulaşabilmektedir. Başkalarının öne sürdüğü fikirleri sorgusuz kabullenmek yerine düşünen, tartan ve sorgulayarak ihtiyacı olanı alan bireylerin yetişebilmesi eleştirel okuma becerisi kazandırmakla mümkün olmaktadır. Özbay'a (2009: 165) göre "eleştirel okumada amaç, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır." Eleştirel okuma ile bireylere sorgulama becerisi kazandırılmaktadır. Okuyucunun metni yorumlaması, metin üzerinde düşünmesi ve sorgulamalar yapabilmesi için metni iyi anlaması gerekmektedir. Bu da metni, tür özelliklerine uygun olarak okuyabilme, sindire sindire anlamlandırabilme becerisine bağlıdır. Güneş'e (2007: 156) göre "eleştirel okuma, bir dizi soruyla olguların neden-

sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerekmektedir.” Tüm bunların yapılabilmesi için ise okuyucunun belli bir okuma seviyesine ulaşması gerekmektedir.

Eleştirel okuma, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda bulunan beş beceri alanından biridir. Programın genel amaçlarında da okuyucuların tüm okuma ortamlarına eleştirel bakabilmesi hedeflenmiştir. Okuma eğitimin en önemli amaçlarından biri olan eleştirerek, sorgulayarak okuma birçok zihinsel süreci içinde barındırmaktadır. Okuma eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilere bu okuma türünü kazandırabilmektir. Okur vd.’ne (2013: 168) göre eleştirel okuma birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir okuma yöntemi olduğundan kişiyi doğru bilgiye ulaştırmada diğer okuma yöntemlerine göre daha etkilidir. Bu nedenle oldukça önemli bir okuma türüdür.

2.1.9.16. Görsel Okuma

Görsel okuma ya da görsel okuryazarlık, birtakım imgeleri anlamak ve onlara dayalı mesajlar üretmektir (Özbay, 2009: 168). Görsel okuma teknolojinin hayatımıza girmesi ile büyük önem kazanmıştır. Hemen her gün televizyonlarda çıkan reklamlar, ilan panolarına asılan afişler, kitaplarda yer alan resimler, karikatürler, grafikler ve şekiller görsel okuma becerisi ile anlamlandırılıp yorumlanabilecek okuma materyalleridir. Görsel okuma yalnız başına kullanılacağı gibi sözel okumaları destekleyecek nitelikte de kullanılabilir. Örneğin bir hikâyenin resimlerle desteklenmesi ya da bilgilendirici bir metnin grafikler, şekillerle birlikte verilmesi anlamı kolaylaştırmaktadır. Arıcı’ya (2008: 25) göre “bu okumada amaç, okumayı yazılı metnin dışına çıkarmaktır. Örneğin resim, fotoğraf, tablo, grafik vb. okumak gibi...” Sarıkaya’ya (2017: 785) göre görsel okuma düşünmeyi, anlamayı, öğrenmeyi geliştirir ve bilgileri bütünleştirmeyi sağlar. Bu nedenle görsel öğeleri okumanın ve anlamlandırmanın öğretilmesi oldukça önemlidir.

2.1.9.17. Ekran Okuma

Ekran okuma, geleneksel okuma türünden farklı olarak yapılan bir okuma türüdür.. Bu okuma türü basılı materyallerden yapılan okumadan farklı olarak

teknolojik aletlerin ekranlarından yapılan okuma olarak bilinmektedir. E-okuma, elektronik metinlerden yapılan okumadır (MEB, 2012: 6). Teknolojinin hayatımıza hızla yayılması, metinlerin artık basılmadan elektronik ortamda okuyucuya sunulması bu okuma türünün geliştirilmesini gerekli kılmıştır. “Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere bakıldığında; bu beceriler, onların bilgiye ulaşan, kullanan ve yeni bilgiler üreten, iletişim kuran, işbirliği yapan, çatışmaları çözen ve yöneten, bağımsız karar veren, amaçlarını gerçekleştiren, ilgi ve ihtiyaçlarının bilincinde olan ve geleceğine yön veren bireyler olarak yetişmesi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Güneş, 2009: 318 ve Özbay, 2009: 173). Bu süreçte ise teknolojiyi kullanma çok önemlidir. Teknoloji çağında artık ömür boyu öğrenme ve ömür boyu öğrencilik ilkesi ile hareket edilmektedir. Teknolojinin hüküm sürdüğü bu çağda bilginin üretilmesi, dağıtılması ve paylaşılması artık basılı materyallerden ziyade bilgisayar, televizyon, radyo gibi araçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu durum teknoloji kullanımının ve teknolojinin getirdiği yoğun bilgi yükü ile nasıl baş edilmesi gerektiğinin öğretilmesini zorunlu kılmıştır. Bilgiye daha hızlı ve daha farklı kaynaklardan ulaşabilme, ihtiyaca cevap veren bilgileri seçip alabilme, elektronik ortamda karşılaşılan bilgileri sorgulayarak alabilme becerileri ancak bilgi teknolojilerini kullanabilme yeterliliği ile ilgilidir. “Çağın yeniliklerine ayak uydurmak, bu becerileri kazanmak, uygulamak ve uzmanlaşmak ancak tüm bilgi ve becerilerimizin kaynağı olan okuma becerisine sahip olmakla mümkündür” (Ulusoy, 2016: 402). Tüm bunlara rağmen bir metni kâğıttan okuma ile ekrandan okuma, metnin anlamlandırılmasında aynı etkiyi yaratmamaktadır. E-okumanın yeni bir okuma türü olması, öğrencilerin daha ziyade kâğıttan okuma yapmaları ekran okumalarını zorlaştırmaktadır. Güneş’e (2009: 318) ve Özbay’a (2009: 172) göre kâğıttan okurken metnin tamamının görülmesi ancak ekrandan okurken metnin sadece ekrana sığan kısmının küçük bir parça halinde görünmesi ekran okumada anlamlandırmanın daha yavaş olmasına neden olmaktadır. Ekran okumada anlam kurmanın parçalar halinde yapılması zihnin de bölünmesine neden olduğundan okuyucuda daha çok yorgunluk hissi uyandırmaktadır. Bu da ekrandan okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda e-okumaya yer verilmiş ve öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir okuma türü olduğu belirtilmiştir.

E-okuma iki şekilde gerçekleştirilmektedir: doğrusal okuma akışı ve doğrusal olmayan okuma akışı. Doğrusal okuma akışı; elektronik metinlerin birinci, ikinci, üçüncü sayfa gibi ardışık biçimde ilerleyen doğrusal bir sırayla sunulmasıdır. Doğrusal olmayan okuma akışı ise; internette sıkça karşılaşıldığı

gibi, sayfalar arası geçişin karmaşık olduğu, okuyucunun önceden belirlenmiş bir sıra izleme zorunluluğu olmaksızın köprüler (linkler) aracılığıyla sınırsız biçimde gezinebildiği metinlerdir.

Elektronik metinlerde basılı metinlerdeki harfler, resimler, grafikler, sembollerin yanında görsel ve işitsel medya türleri de (ses, video, animasyon vb.) sunulabilmektedir. Basılı metinlerde farklı bilgi kümelerine ulaşmak için sayfa çevrilirken, elektronik metinlerde sayfa çevirme yerine yazılı ya da görsel köprülere (linklere) tıklamak suretiyle sözel ve sözel olmayan bilgi kümeleri arasında geçişler sağlanabilmektedir (MEB, 2012: 6).

Öğrencilerin gelişen ve değişen hayat şartları ile baş edebilmeleri okuma becerilerini geliştirmeleri ve bilgi teknolojilerini kullanma yeterliliklerini artırmaları ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle ortaöğretimin ilk yıllarında itibaren öğrencilere okuma becerilerini geliştirecek, çeşitli okuma türleriyle karşılaşmalarını sağlayacak, okuma yöntem ve tekniklerini kullanabilecek fırsatların sunulmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.18. Metinler Arası Okuma

“Metinler arası okuma, okuyucunun okuduğu metinde verilen bilgilerle önbilgilerini birleştirerek metinde açık olarak belirtilmeyen veya ima edilen konular hakkında çıkarımda bulunabilme becerisini ortaya koyarak yaptığı okuma etkinliğidir” (Şahin, 2011: 40). “Bu yöntemde amaç, öğrencilerin okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir” (Özbay, 2009: 157). Öğrencilerin okuduğu metinle daha önce okumuş olduğu metni yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu bakımından karşılaştırması ya da okuduğu iki kitap arasında konuları ve ana fikirleri bakımından karşılaştırma yapması bu okuma türünü kullanması anlamına gelmektedir. Ön bilgilerini kullanarak metinleri değerlendiren okuyucular, metinde açıkça belirtilmeyen iletileri de anlamlandırabilmektedir. Okur vd.’ne. (2013: 167) göre bu okumada önemli olan öğrencilerin okudukları metinlerle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu anlamda üst düzey düşünme becerilerini de destekleyen bu okuma yönteminin öğrencilere kazandırılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuyacakları metinleri, tür özelliklerine uygun olarak okumaları, okumayı gelişigüzel bir süreç olarak görmekten ziyade çeşitli stratejilere dayandırarak yapmalarının anlamlandırma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle okuma becerileri dersinde öğrencilere çeşitli metin türleri sunulmalı ve bunlara nasıl yaklaşımları gerektiği öğretilmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı, okuma becerileri dersinin etkinliklerle işlenmesi sürecinde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümleme, okuma tutumları ve okuma motivasyonlarının nasıl etkilendiğini saptamaktır. Literatür incelendiğinde okuma becerisi veya okuma eğitimiyle ilgili birçok akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak doğrudan Okuma Becerileri dersi ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayla ilgili olan çalışmalar yöntemleri, amaçları, ele aldıkları değişkenler, çalışma grupları, ulaştıkları sonuçlar ve bu araştırma ile ilgileri bakımından ele alınacaktır. Bu nedenle literatürde araştırma ile ilgili çalışmalar incelenirken okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumun araştırıldığı benzer çalışmalar araştırılmıştır. Ayrıca Okuma Becerisi dersinin beş temel alanında yer aldıkları için eleştirel okuma ve ekran okumaya yönelik yapılan tezler de bu bölümde verilmeye çalışılmıştır.

Aydın (2017), “Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini saptamaya çalışmıştır. Çalışmasında ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak deney grubuna sekiz hafta boyunca eleştirel ve tartışarak okuma etkinlikleri yaptırmış, kontrol grubunda ise normal öğretime devam etmiştir. Araştırmanın sonucu, eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı deneysel işlem sonrasında iki grup arasında okuduğunu anlama düzeyi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir.

Aslan (2017), “A Case Study On Critical Reading Strategy Training (Eleştirel Okuma Stratejisi Eğitimi Üzerine Bir Vaka Çalışması)” adlı yüksek lisans tezinde okuma becerileri derslerinde eleştirel okuma stratejilerinin uygulanmasının faydalarını gözlemleme ve araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda eleştirel okuma stratejilerini içinde barındıran altı haftalık bir ders planı tasarlamıştır. Verilerini okuma becerileri derslerinde bulunarak elde ederek analiz etmiş ve araştırmanın sonucu, eleştirel okuma stratejilerinin okuma derslerinde uygulanmasının öğrencilerin okuma ve akademik yazma etkinliklerinde nasıl bir yaklaşım geliştirmeleri konusunda faydalı olduğunu göstermiştir.

Özdemir (2017), “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinde 3D Stratejisi

öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmacı bilgilendirici metinlerin öğretimini deney grubuna 12 oturumluk bir 3D Stratejisi uygulaması ile kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” ve “Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 3D Stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğunu ancak kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmacı 3D Stratejisinin öğretimi okuduğunu anlamada anlamlı bir fark oluşturmamasına rağmen öğrencilerin ana fikri belirleme düzeylerinde bir artış sağladığını gözlemlemiştir.

Tuna (2016), “ Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi ” adlı yüksek lisans tezinde 7. sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmada sekiz hafta boyunca deney grubu ile okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenirken kontrol grubu ile normal öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın ölçme araçlarını Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”; Balcı (2009) tarafından geliştirilen “Okuma İlgi ve Alışkanlığı Anketi” ile yine Balcı (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Başarı Testleri” oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde okuma stratejilerini kullanmanın, öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Kaçar (2015), “Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde hızlı okuma eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüş ve araştırma verileri okuma hızı ölçümleri, okuduğunu anlama testi ve okuma tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubuna Türkçe ders programında yer alan etkinliklerin yanı sıra 21 saatlik hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise sadece Türkçe ders programındaki etkinlikler işlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre hızlı okuma

eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma hızlarına olumlu bir etkisi olduğu ancak okuma tutumlarını herhangi bir şekilde etkilemediği gözlemlenmiştir.

Soysal (2015), “Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini saptamaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı çalışmasında deneme modellerinden son test kontrol gruplu yarı deneysel model tercih etmiştir. Deney grubuna ortaokul Türkçe müfredatında yer alan etkinliklerin yanı sıra 32 saatlik hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise sadece ortaokul Türkçe müfredatında yer alan etkinliklerle derse devam edilmiştir. Araştırmanın verileri okuma hızlarının tespiti ve okuduğunu anlama başarı testleri ile elde edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde ise hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Özen (2014), “5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları” adlı yüksek lisans tezinde, 5. sınıf öğrencilerinin, kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında, metin türleri ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu saptamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı kâğıttan ve bilgisayar ortamında iki tane bilgilendirici, iki tane hikâye edici metin kullanmıştır. Anlam kurma becerisini ölçmek için araştırmacı tarafından bu metinlerle ilgili metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı boyutta sorular hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre metin içi anlam kurma açısından kâğıttan okuma yönünde anlamlı bir farklılık çıkarken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca genel anlamda anlam kurma açısından ise kâğıttan okuma lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ise kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tosun (2014), “Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, eleştirel okuma eğitimi ile ilgili ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada veriler 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumanın ne olduğunu bildikleri ancak tam anlamıyla

tanımlayamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, ders ve çalışma kitaplarının eleştirel okuma konusunda yetersiz olduğunu, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini kazanma düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Emiroğlu (2014), “Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, okullarda uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini saptamaya çalışmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir ve araştırmanın verileri Eleştirel Okuma Testi ile elde edilmiştir. Deney grubunda metinler eleştirel okuma öğretimine uygun olarak hazırlanmış ve işlenmiş, kontrol grubunda ise normal öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun, eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Araştırmaya göre eleştirel okuma öğretiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından ise anlamlı fark görülmemiştir.

Bozkurt (2013), “5. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılmış ve araştırmanın verileri Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve boşluk doldurma testleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunurken okulun bulunduğu yerleşim yeri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dağtaş (2013), “Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma, nitel ve nicel analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline göre yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu model; nitel araştırma yöntemlerinden de mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu belirlenen metinleri ekrandan okurken kontrol grubu basılı sayfalardan okumuştur. Araştırmanın nicel verileri Kişisel Bilgi Formu, İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya

Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Tutum Ölçeği, Bilgi Testi ve Okuma Metinleri ile elde edilmiştir. Nitel veriler de yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre basılı sayfadan okuma uygulamaları kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlarını düşürmüştür. Ancak ekrandan okuma deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını artırmıştır. Asılı sayfadan okuma kontrol grubunun Türkçe dersine olan tutumunu değiştirmezken deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumunu olumlu etkilemiştir. Ekrandan okuma deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ise etkilememiştir. Araştırmanın nitel verilerinden de öğrencilerin kitaptan ve basılı sayfadan okuduğunu anlama farkı, ekrandan okuma sürecinde yaşadıkları göz ve baş rahatsızlıkları, ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmemeleri, ekrandan okumanın kendilerini, ekrandan okumaya ve Türkçe dersine isteklendirmesi ile okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

İleri (2011), “Ekrandan Okumanın İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada üç tane bilgilendirici, üç tane öyküleyici metin kullanılmış ve deney grubuna bu metinler bilgisayar ortamında sunulmuştur. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinleri bilgisayar ortamında okuyan öğrenciler ile basılı sayfadan okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından anlamlı bir fark bulunmuş ve ekrandan okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır. Ancak öyküleyici metinleri ekrandan okuyan ve basılı sayfalardan okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından bir farklılık görülmemiştir. Metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı sayfalardan okuyan öğrenciler arasında okuma motivasyonları bakımından bir fark gözlenememiştir.

Coşkun (2011), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisini saptamaya çalışmaktadır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmacı yedi hafta boyunca deney grubunda okuma eğitimi dersini bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı olarak işlemiş, kontrol grubunda aynı dersi

geleneksel yöntemlerle işlemiştir. Araştırmanın verileri Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubu öğrencilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden çok daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2010), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, beşinci sınıfların okuduğunu anlama, okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş ve araştırmanın verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde ise ulaşılan en önemli sonuç okumada sadece bilişsel süreçlerin değil motivasyonun da çok etkili olduğudur. Ayrıca içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu bir etkisi olduğu ancak dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya olumsuz bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisi olmadığı da görülmüştür.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çam (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik

başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma öğretimi için bazı öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Görsel Okuma Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Eleştirel Okuma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yukarıda adı geçen çalışmalar farklı tür, yöntem, teknik ve stratejilerle verilen eğitimin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu tezini savunmaktadır. Bu araştırma da okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin okuma tutumlarına, motivasyonlarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini ölçmeye çalıştığından bu çalışmalarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerden oluşan ders planının yapılandırılma süreci ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümleme, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisini araştıran yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni, deney ve kontrol gruplarının araştırmacı tarafından oluşturulmayıp okuldaki mevcut gruplar arasından seçilmiş olmasıdır. Araştırma Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun iki sınıfında gerçekleştirildiği için bu sınıflara devam eden öğrencilerin yeni sınıflara atanması mümkün olamayacağından araştırmada eşitlenmemiş gruplar ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. “Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınavıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı (sonuç, problem), bağımsız (sınanan olası neden/sebepl) ve kontrol (denenmeyen olası nedenler) değişkenleri ile kurgulanan bir ortam düzenlemesidir” (Karasar, 2016: 120). Bu modelde araştırmacı uygulama sürecini kendisi belirler ve kime nasıl bir uygulama yapacağına kendisi karar verir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma sürecine araştırmacı müdahale ettiği için bu araştırma deneysel özellik taşımaktadır. Araştırma süreci Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şubeler	Grup	Ön test	İşlem	Son test
A	Deney (19)	O1 OA/OT/OM	X Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinlikler	O3 OA/OT/OM
B	Kontrol (20)	O2 OA/OT/OM	Serbest okuma çalışmaları	O4 OA/OT/OM

Şekil 2 Araştırmanın Deseni

O1 ve O3: Deney grubunun ön test son test ölçümleri
 O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test son test ölçümleri
 X: deney grubuna uygulanan bağımlı değişkeni (Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinlikler)

Deney grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında oluşması beklenen farkın uygulanan okuma becerileri dersi etkinliklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek amacıyla araştırmanın kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna okuma becerileri dersi etkinlik örnekleri araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmadan serbest okuma yaptırılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler tüm gruplara uygulama öncesi ve sonrası ön test- son test olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Malatya ili Battalgazi ilçesi sınırları içinde yer alan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmacının görev yaptığı bu okul, bizzat uygulama yapabilme imkânının olması nedeniyle seçilmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla bu okulda yer alan tüm beşinci sınıflara okuduğunu anlama ve çözümleme, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonu ölçekleri uygulanmış ve birbirine denk olduğu kanaatine varılan iki beşinci sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda Okuma Becerileri dersi sadece beşinci sınıflarda seçmeli olarak okutulduğundan araştırma beşinci sınıflarla yapılmıştır.

Araştırma için gerekli izinler Valilik aracılığıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmış (Ek 1) ve okul yönetimi ile görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için söz konusu ortaokulda öğrenim gören tüm beşinci sınıf öğrencilerine Okuduğunu Anlama ve Çözümleme, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonu ölçekleri uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Uygulama Okuluna Devam Eden Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Ölçeklerin Ön Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÇEKLER	Şube	N	ss	\bar{x}
OYTÖ	A	19	12,74	100,59
	B		13,36	104,57
	C		13,58	102,53
OMÖ	A	20	91,31	10,40
	B		95,07	9,87
	C		93,11	8,43
OAÇÖ	A	18	74,46	12,30
	B		73,93	12,53
	C		77,74	12,72

Tablo 3 incelendiğinde grupların OYTÖ verilerine göre şubelerin ön test puanlarının ortalamaları genel olarak birbirine yakındır. Grupların çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri -.93 ile .39 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse verileri normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu nedenle şubelerin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analize ilişkin bilgiler Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Şubelerin Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
OYTÖ	Gruplar arası	154,23	2	77,11	,44	,64
	Gruplar içi	9454,22	54	175,07		
	Toplam	9608,45	56			
OMÖ	Gruplar arası	138,24	2	69,12	,74	,48
	Gruplar içi	5015,02	54	92,87		
	Toplam	5153,27	56			
OAÇÖ	Gruplar arası	158,01	2	79,00	,50	,60
	Gruplar içi	8462,49	54	156,71		
	Toplam	8620,51	56			

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre tüm beşinci sınıflar arasında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ön test verileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırma

neticesinde elde edilen verilerin parametrik ölçümlerle analiz edilmesi için grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene Testi ile test edilmiştir.

OYTÖ için Levene testi, $F_{(2, 54)} = .44$, $p = .64 > .05$; OMÖ için $F_{(2,54)} = .74$, $p = .48 > .05$; OAÇÖ için $F_{(2,54)} = .50$, $p = .60 > .05$ olduğu için grupların varyanslarında anlamlı bir fark olmadığı yani grupların eşit sayılabileceği anlaşılmıştır.

Bu sonuçlar dışında araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmacının dersine devam ettiği sınıflar tercih edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunmamasına rağmen ön testten aldıkları puan bakımından şube ortalamaları birbirine yakın olduğundan A ve B şubeleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu şubelerin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde ise kura yöntemine başvurulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N
Deney Grubu	Kız	9
	Erkek	10
	Toplam	19
Kontrol Grubu	Kız	11
	Erkek	9
	Toplam	20
TOPLAM		39

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 19, kontrol grubu öğrencilerinin 20 olmak üzere araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının 39 olduğu görülmektedir.

3.3.Verilerin Toplanması

3.3.1. Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bilgiler

Araştırmada kullanılacak veriler, okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonlarını nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Tutumu Ölçeği, Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Hanedan (2011) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilmiş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü likert tipi bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlerini; okumaya yönelik genel tutumlar, kitaplara yönelik tutumlar, serbest okumaya yönelik tutumlar ve akademik okumaya yönelik tutumlar oluşturmaktadır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiş, ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenirlik çalışmaları için de iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. Tüm bunlardan sonra okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve okumanın sosyal yönü olmak üzere dört faktör ve 22 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Ve Çözümleme Ölçeği Hanedan (2011) tarafından geliştirilmiş yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak anlama ve çözümleme alt boyutlarından oluşan 20 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

3.3.2. Etkinlik Temelli Ders Planı

Etkinlik temelli işlenen Okuma Becerileri dersinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, okuma motivasyonlarını ve okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerini nasıl etkilediğini saptamaya çalışan bu araştırmada öncelikle on haftalık bir eğitim planı oluşturulmuştur. Her hafta iki ders saati yani 80 dakika boyunca belirlenen metin ve metinle ilgili etkinliklerle ders işlenmiştir. Söz konusu metinlerin üslup ve uzunluğunun öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgilerini çekip çekmediği, sözcük dağarcığı bakımından zenginliği, başlık ve içeriğinin uygun olup olmadığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda beşinci sınıflar için öngörülen metin türlerinden olup olmadığı, Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2012) yer alan amaç ve kazanımları taşıyıp taşımadığı açısından uygunluğuna dair dört Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır.

Söz konusu metinler on hafta boyunca araştırmacı tarafından deney grubunda işlenmiştir. Deney grubunda metinler etkinlik temelli işlenirken kontrol grubunda serbest okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Ders Planlarının Uygulanma Süreci

Haftalar	İşlenen Metin	Yazarı	Ders Süresi
1. Hafta	Altın Öğütler	İbrahim Gültekin	40+40
2. Hafta	Bir Kitabın Hikâyesi	Anonim	40+40
3. Hafta	Amasya	İzlen Şen	40+40
4. Hafta	Olaylara Karışma	Gülten Dayıoğlu	40+40
5. Hafta	E- Okuma	Araştırmacı	40+40
6. Hafta	Kardeşim	Âşık Veysel	40+40
7. Hafta	Sorumluluk	Anonim	40+40
8. Hafta	Okumadan Yazamazsınız!	Gülten Dayıoğlu	40+40
9. Hafta	Kitap Kapağı(Konuşan Kedi)	Muzaffer İzgü	40+40
10. Hafta	E- Okuma (2)	Araştırmacı	40+40

Tablo 6 incelendiğinde on hafta boyunca her metin için iki ders saati yani seksen dakika ayrıldığı görülmektedir. Bu metinler seçilirken 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan beşinci sınıflar için öngörülen metin türleri dikkate alınarak seçilmeye çalışılmıştır. On hafta boyunca işlenen metinlerin tür özellikleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Deney Grubuna Uygulanan Metinlerin Türleri

Metinler	Türleri
Altın Öğütler	Deneme
Bir Kitabın Hikâyesi	Efsane
Amasya	Gezi yazısı
Olaylara Karışma	Hikâye
E- Okuma	Elektronik metin
Kardeşim	Şiir
Sorumluluk	Hikâye
Okumadan Yazamazsınız!	Haber Metni
(Konuşan Kedi)	Efemera ve broşür
E- Okuma (2)	Elektronik metin

Tablo 7 incelendiğinde seçilen on metinden dokuzunun 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beşinci sınıflar için öngörülen metin türlerine uygun olduğu sadece Amasya metninin gezi yazısı olması bakımından bu metin türleri içerisinde yer almadığı görülmektedir. Ancak Amasya metni Amasya'nın kısa bir tanıtımına yer verdikten sonra Amasya'da yaşanıldığı düşünülen Ferhat ile Şirin efsanesini anlattığından öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülmüş ve seçilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerini geliştirmek üzere Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde oluşturulan etkinliklerle tasarlanan ders planları (MEB, 2012) önceden hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim planında metinlerde yer alan etkinliklerin öğrencileri hangi kazanıma ulaştıracağı belirtilmiştir. Araştırmacının ders planlarından biri, örnek olarak görülmesi için Ek 2'de belirtilmiştir. Ayrıca farklı bir haftada işlenen başka bir metnin öğrenci etkinliği de örnek olması için Ek 3'te verilmiştir.

Birinci hafta işlenen “Altın Öğütler” metni bir denemedir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin etme, başka metinlerden yapılan alıntılarını fark etme, metindeki ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirleme, ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri karşılaştırma, benzer ve farklı yönlerini belirleme, okuduğu metnin yazılış amacını belirleme, metinde çelişki ve ön yargı taşıyan ifadeleri belirleme, aynı konuda yazılan farklı metinleri karşılaştırma ve yorumlama, metinde beğendiği ve beğenmediği yönleri nedenleriyle birlikte belirleme gibi Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları edinmelerini sağlayacak etkinliklerle desteklenmiş bir öğretim programı ile işlenmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, anlama, eleştirel okuma ve okuma kültürü geliştirme becerilerine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

İkinci hafta işlenen “Bir Kitabın Hikâyesi” adlı metin efsane türünde bir metindir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin metinde yer alan ipuçlarını ve ön bilgilerini kullanarak metnin ya da kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunma, okumanın amacını ve yöntemini belirleme, metindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceyi belirleme, başlığın ve görsellerin metne uygunluğunu değerlendirme gibi Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları kazandırma amacı taşımaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin eleştirel okuyabilme, ön bilgilerinden hareketle metni anlamlandırma, metnin örtülü anlamlarını kavrayabilme gibi becerileri kazanması ve geliştirmesi beklenmektedir.

Üçüncü hafta işlenen “Amasya” adlı metin bir gezi yazısıdır. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin etme, metni anlamak için ihtiyaç duyduğu metin dışı

bilgilere çeşitli kaynaklardan ulaşma, metinde beğendiği ve beğenmediği yönleri nedenleriyle birlikte belirleme, okuduğunu anlamada metindeki görsel öğelerden yararlanma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları edindirmeye yöneliktir. Bu etkinlikler ile öğrencinin eleştirel okuma yapabilme, okuma sürecinde anlam kurabilme gibi becerileri kazanması beklenmektedir.

Dördüncü hafta işlenen “Olaylara Karışma” adlı metin, hikâye türünde bir metindir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin metinde yer alan ipuçlarını ve ön bilgilerini kullanarak metnin ya da kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunma, anlam kurmada yazım biçimine ilişkin ipuçlarını kullanma, yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini belirleme, metinde edindiği bilgileri farklı kaynaklardan kontrol etme gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları edindirmek amaçlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin okuma materyallerindeki ipuçlarından anlam kurma sürecine geçebilme, metindeki yönlendirici ifadelerin anlamı nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olabilmelerini sağlamaktadır.

Beşinci hafta işlenen “E-Okuma” metni, teknolojinin gelişmesi ile yaşam alanlarında yerini alan yeni bir metin türüdür. Bu metinle öğrencilere hiç bilmedikleri bu okuma türü ile ilgili bilgiler vermek amaçlanmıştır. Öncelikle e- okuma nedir? ile başlayan ve sonrasında e-okumanın türlerini açıklayan bilgilendirici bir metin hazırlanmıştır. Bu metne yönelik hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin e-okuma süreci ile geleneksel okuma sürecinin farkını (okuma sırası, içerik) kavrama, okuduğu metinde yer alan yazılı, sesli ve görsel öğelerin her birinin ürettiği anlamı göz önünde bulundurarak metni anlamlandırma, okuma amacından uzaklaşmadan köprüler aracılığıyla bilgi kümeleri arasında geçişler yapma, elektronik metinlerde gezinme sürecinde yön şaşırma ve kaybolma sorunlarına karşı uygun stratejileri kullanma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları edinmeleri amaçlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin elektronik okuma yapabilme, güvenli ve güncel internet sitelerinin özelliklerini bilme, doğrusal okuma akışı ve doğrusal olmayan okuma akışını ayırt edebilme gibi becerileri kazanması ve geliştirmesi beklenmektedir.

Altıncı hafta işlenen “Kardeşim” metni şiir türünde bir metindir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin farklı türdeki metinleri boğumlama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek akıcı biçimde okuma, şiirdeki ana duyguyu belirleme,

metindeki örtük anlamı belirleme, metni anlamak için ihtiyaç duyduğu metin dışı bilgilere çeşitli kaynaklardan ulaşma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları kazandırmak amaçlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okumayı bir kültür hâline getirme, ihtiyaç duyduğu bilgileri araştırabilme gibi becerilerinin gelişmesi beklenmektedir.

Yedinci hafta işlenen “Sorumluluk” adlı metin hikâye türünde bir metindir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin okumanın amacını ve yöntemini belirleme, metinde hayal ve gerçek olanı ayırt etme, aynı konuda yazılan farklı metinleri karşılaştırma ve yorumlama, okuduğu metni kendi hayatındaki ve çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları edindirmek amaçlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin farklı metin türlerini tanıma, metinler arası bağlantı kurabilme, yorumlama ve değerlendirme gibi becerileri kazanması beklenmektedir.

Sekizinci hafta işlenen “Okumadan Yazılmaz!” adlı metin bir haber metnidir. Bu metne yönelik hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin metindeki örtük anlamı belirleme, kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin etme, haber metinleri ve reklamlardaki ikna tekniklerini çözümlenme, şiirleri, öyküleyici metinleri ve bilgilendirici metinleri tür özelliklerini dikkate alarak anlamlandırma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları vermeye yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin karşılaştıkları metinleri tür özelliklerine uygun okuma stratejileri kullanarak okuma ve yorumlama becerilerinin gelişmesi beklenmektedir.

Dokuzuncu hafta işlenen “Konuşan Kedi” adlı metin görsel bir metindir. Muzaffer İzgü'nün Konuşan Kedi adlı kitabının ön ve arka kapağı verilerek kitap kapağı ile ilgili çeşitli etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinlikler, öğrencilerin metinde yer alan ipuçlarını (kapak, ön söz, içindekiler, başlık, alt başlık, görseller vb.) ve ön bilgilerini kullanarak metnin ya da kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunma, okuduğu metni kendi hayatındaki ve çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırma, metindeki örnek ve kanıtların konuya uygunluğunu belirleme gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları vermeye yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin çeşitli metin türlerine nasıl yaklaşmaları gerektiği, eleştirel okuma yapabilme gibi becerileri kazanması beklenmektedir.

Onuncu hafta işlenen “E-Okuma 2” adlı metin yine bir elektronik okuma etkinliği olarak yapılmıştır. Öğrencilerin e-okuma hakkında daha öncesinde herhangi bir bilgi sahibi olmamaları, bu etkinliğin ikinci kez yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Öğrenciler ilk defa beşinci hafta işlenen e-okuma etkinliği ile bu okuma türü hakkında bilgi sahibi olmuş, e-okuma ile geleneksel okuma farkını anlamış, e-okumanın türlerini öğrenmişlerdir. Ancak ilk defa karşılaştıklarından bu becerinin iyice kazandırılması için ikinci kez uygulamalı olarak bu etkinliğe yer verilmiştir. İnternet bağlantısı kullanılarak geçerli ve güvenilir bir kitap tanıtım sayfası açılmış ve öğrencilere tek tek doğrusal okuma akışı ve köprüler aracılığıyla gerçekleşen doğrusal olmayan okuma akışı yaptırılmıştır. Daha önce öğrendikleri güncel ve güvenilir sitelerin özelliklerini hatırlayarak bu sitenin, o özelliklere sahip olup olmadığı tartışılmıştır. Bu gibi etkinlikler ile öğrencilerin e-okuma süreci ile geleneksel okuma sürecinin farkını (okuma sırası, içerik) kavrama, okuduğu metinde yer alan yazılı, sesli ve görsel öğelerin her birinin ürettiği anlamı göz önünde bulundurarak metni anlamlandırma, okuma amacından uzaklaşmadan köprüler aracılığıyla bilgi kümeleri arasında geçişler yapma, elektronik ortamlarda taramalar yapma ve tarama sonucunu arama amcına uygun olarak sınıflandırma, elektronik metinlerde gezinme sürecinde yön şaşırma ve kaybolma sorunlarına karşı uygun stratejileri kullanma gibi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlik ile öğrencilerin teknoloji çağına ayak uydurma, bilgiye erişim çeşitliliğinin farkına varma, e-okuma sürecinde karşılaşacağı zararlı metinlerden kendini koruyabilme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir.

Etkinlik temelli ders işleme sürecine geçmeden önce araştırmacı, iki ders saati boyunca deney grubu öğrencilerine dersin işleniş süreci hakkında bilgiler vermiş ve öğrencilere dersin işleniş sürecinde uygulanacak etkinliklerle ilgili rehber bir metin oluşturarak dağıtmıştır. Araştırmacı, etkinlik temelli ders işleme sürecine başladığında Okuma Becerileri dersi ünitelendirilmiş yıllık ders planında yer alan kazanım sıralamasını dikkate alarak metinleri işlemiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapmadan öğrencilerin sınıf kitaplığından edindikleri kitapları okumalarıyla ders süresi tamamlanmıştır. Bu işlem on hafta boyunca devam etmiştir.

3.3.3. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci

Bu araştırmada verileri toplamak için Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Tutumu Ölçeği, Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Hanedan (2011) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir ölçümler yapabildiği belirlendikten sonra araştırmanın yapılacağı okula gerekli izinlerin alındığı bildirilmiş ve okul idaresinden de gereken izin alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun nasıl oluşturulduğuna dair bilgiler ilgili bölümde verildiği için bilgi tekrarına düşmemek adına sadece okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümleme ölçeklerine ait ön testlerin bu süreçte elde edildiği bu bölümde bir kez daha hatırlatılmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra deney grubuna ders işleniş süreci hakkında bilgiler verilerek rehber bir metin dağıtılmıştır. Daha sonra on hafta süreyle deney grubunda belirli bir ders planı dikkate alınarak araştırmacı tarafından seçilen metinler ve oluşturulan etkinlikler yoluyla ders işlenmiştir. Kontrol grubu ise bu süreçte serbest okuma yöntemiyle ders işlemeye devam etmiştir, başka herhangi bir işlem ile karşılaşmamışlardır. On hafta sonra okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümleme ölçekleri deney ve kontrol grubuna yeniden uygulanmıştır. Veri toplama süreci Tablo 8’de tarihleri ve tarih aralıklarıyla gösterilmiştir.

Tablo 8. Verilerin Toplanma Süreci

Yapılan İşlemler		İşlemlerin Uygulanma Zamanı		
		Deney Grubu	Kontrol Grubu	
1	Aşama	Okuma tutumu ölçeği	14.03.2018	14.03.2018
		Okuma motivasyonu ölçeği	15.03.2018	15.03.2018
		Okuduğunu anlama ölçeği	16.03.2018	16.03.2018
2	Aşama	Altın Öğütler metni	21.03.2018	İşlem yapılmadı
3	Aşama	Bir Kitabın Hikâyesi metni	28.03.2018	İşlem yapılmadı
4	Aşama	Amasya	04.04.2018	İşlem yapılmadı
5	Aşama	Olaylara Karışma	11.04.2018	İşlem yapılmadı
6	Aşama	E-Okuma	18.04.2018	İşlem yapılmadı
7	Aşama	Kardeşim	25.04.2018	İşlem yapılmadı
8	Aşama	Sorumluluk	02.05.2018	İşlem yapılmadı
9	Aşama	Okumadan Yazılmaz	09.05.2018	İşlem yapılmadı

10	Aşama	Konuşan Kedi	16.05.2018	İşlem yapılmadı
11	Aşama	E-Okuma-2	23.05.2018	İşlem yapılmadı
		Okuma tutumu ölçeği	30.05.2018	04.06.2018
12	Aşama	Okuma motivasyonu ölçeği	30.05.2018	04.06.2018
		Okuduğunu anlama ölçeği	30.05.2018	04.06.2018

Tablo 8 incelendiğinde ölçme araçlarının ön test ve son test uygulanma tarihleri arasında 2,5 aylık bir sürenin geçtiği görülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının OYTÖ, OMÖ, OAÇÖ'den elde ettikleri toplam puanların dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını sınamak amacıyla veriler aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık katsayısı bakımından incelenmiştir.

Tablo 9. OYTÖ, OMÖ, OAÇÖ Toplam Puanlarına İlişkin Ön ve Son Testin Betimsel Değerleri

Ölçek	Ölçüm	N	\bar{X}	Ortanca	Tepedeğer	BK	ÇK
OYTÖ	Ön test	39	102,74	105	112	-,44	-,51
	Son test	39	102,16	106,07	107	-,34	-1,08
OMÖ	Ön test	39	93,24	94	90	-1,02	1,18
	Son test	39	93,28	95	96	-,87	1,19
OAÇÖ	Ön test	39	74,17	75	85	-,12	-,52
	Son test	39	74,58	77	52	-,08	-,98

Tablo 9 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin ± 1 arasında değiştiği görülmektedir. Bu da verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Araştırmanın 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b alt problemlerinde SPSS 25.0 programı aracılığıyla parametrik testlerden ilişkisiz örneklem T-testi; 1c, 1d, 2c, 2d, 3c, 3d alt problemlerinde ise ilişkili örneklem T-testi kullanılmıştır. “İlişkisiz örneklem t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2017: 39). “İlişkili örneklem t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması

arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2017: 67, Can, 2014: 110).

Araştırmanın dördüncü probleminde deney ve kontrol gruplarında araştırma değişkenleri bakımından uygulama öncesi ve sonrası nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okumaya yönelik tutumları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ve deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön ve son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı birinci alt probleme ilişkin bulgulara alt başlıklarda yer verilmiştir.

4.1.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

OYTÖ ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. OYTÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	100.66	12.78	37	-.97	.33
Kontrol	20	104.72	13.17	37		

Tablo 10 incelendiğinde okumaya yönelik tutumları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır [$t_{(37)}=-.97$; $p=.33 > .05$]. Bu durumda okumaya yönelik tutumları bakımından deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

OYTÖ son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. OYTÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	105.06	13.58	37	1.44	.15
Kontrol	20	99.41	10.81	37		

Tablo 11 incelendiğinde okumaya yönelik tutumları bakımından deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır, $t_{(37)}= 1.44$; $p= .15 > .05$. Deney grubunun OYTÖ son testten aldıkları puanların ortalaması 105.06; kontrol grubunun OYTÖ son testten aldıkları puanların ortalamaları 99,41 olarak saptanmıştır. OYTÖ son testten aldıkları puanlar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.1.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubunun OYTÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	ön test	19	100.66	12.78	37	-1.34	.19
	son test	19	105.06	13.58			

Tablo 12 incelendiğinde, Okuma Becerileri dersinde etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisinin araştırıldığı deney grubunda, etkinlik temelli ders planı öncesi ($X_{\text{Öntest}}=100.66$) ve sonrası ($X_{\text{Sontest}}=105.06$) uygulanan “OYTÖ”den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. [$t_{18} = -1.34, p=.19 > .05$]. Tutumlar değiştirilmesi zor olan değişkenlerdir. Bu nedenle deney grubunun OYTÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın çıkmamış olması on haftalık uygulama süresinin tutumları değiştirecek kadar uzun olmamasıyla ilişkilendirilebilir.

4.1.4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kontrol grubunun OYTÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
kontrol	ön test	20	104.72	13.17	37	1.94	.06
	son test	20	99.41	10.81			

Tablo 13’e göre Okuma Becerileri dersinde serbest okuma yöntemiyle işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisinin araştırıldığı kontrol grubunda, serbest okuma programı öncesi ($X_{\text{Öntest}}=104.72$) ve sonrası ($X_{\text{Sontest}}=99.41$) uygulanan “OYTÖ”den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{18} = 1.94, p=.06 > .05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları

bakımından ön testten aldıkları puanlar son testten aldıkları puanlara göre daha yüksektir. Yani on haftalık serbest okuma etkinlikleri sonunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında bir düşüş görülmüştür. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilere sürekli serbest okuma etkinlikleri yaptırılması, öğrencilerin okul ya da sınıf kitaplığından o ders saati için kitap alıp ders geçtikten sonra kitabı bitirmeden iade etmesi gibi durumlardan ötürü okumaya yönelik tutumlarında bir azalma görüldüğü söylenebilir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemde okuma motivasyonları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ve deney ile kontrol gruplarının kendi aralarında ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

4.2.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunun OMÖ ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. OMÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	91.21	10.55	37	-1.22	.22
Kontrol	20	95.18	9.65			

Tablo 14 incelendiğinde okuma motivasyonları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(37)} = -1.22, p = .22 > .05$]. Bu durumda okuma motivasyonları bakımından deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Deney grubunun OMÖ ön testten aldıkları puanların ortalaması 91.21; kontrol grubunun OMÖ ön testten aldıkları puanların ortalaması 95.18 olarak

görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak manidar olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunun OMÖ son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. OMÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	96.68	11.76	37	2.06	.04*
Kontrol	20	90.06	8.01			

*p≤.05

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının OMÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(37)} = 2.06$, $p = .04 \leq .05$]. Deney grubu OMÖ son test puanlarının aritmetik ortalaması 96.68; kontrol grubu OMÖ son test puanlarının aritmetik ortalaması 90.06 olarak görülmektedir. Aradaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı görülmekte ve etkinlik temelli işlenen Okuma Becerileri dersinin deney grubunun okuma motivasyonunu olumlu derecede etkilediği anlaşılmaktadır.

4.2.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubunun OMÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	ön test	19	91.21	10.55	37	-1.75	.09
	son test	19	96.68	11.76			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun OMÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ön test [$t_{(37)} = -1.75$, $p = .09 > .05$]. Deney grubu OMÖ ön test puanlarının aritmetik ortalamaları 91.21; OMÖ son test puanlarının aritmetik ortalamaları 96.68 olarak görülmektedir. Bu fark deney grubunun OMÖ ön ve son testleri arasında okuma motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Bu durumda etkinlik temelli işlenen Okuma Becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kontrol grubunun OMÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	ön test	20	91.21	10.55	37	2.39	.02*
	son test	20	90.06	8.01	37		

* $p \leq .05$

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunun OMÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(37)} = 2.39$, $p = .02 \leq .05$]. Kontrol grubu OMÖ ön test puanlarının ortalamaları 91.21 iken son test puanlarının ortalamaları 90.06 olarak görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farka bakıldığında farkın ön test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($n^2 = .01$) Cohen’in (1988) ifadesiyle küçük etki düzeyinde olduğunu söylenebilir. Nitekim

Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve 14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Bu doğrultuda çıkan sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin süreç başındaki okuma motivasyonlarının süreç sonunda aynı düzeyde devam etmediği, serbest okuma yöntemi ile işlenen dersler sonrası öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir düşüş olduğu söylenebilir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri bakımından deney ve kontrol grupları arasında ve deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı ikinci alt problem için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgiler başlıklar hâlinde aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının OAÇÖ ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18. OAÇÖ Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	74.43	12.31	37	.12	.89
Kontrol	20	73.93	12.53	37		

Tablo 18 incelendiğinde okuduğunu anlama ve çözümleme becerisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark görülmemektedir, [$t_{(37)} = .12$, $p = .89 > .05$]. Deney grubunu OAÇÖ ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.43; kontrol grubunun OAÇÖ ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 73.93 olarak görülmektedir. Deney ve kontrol grubu

OAÇÖ ön testten aldıkları puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.2. OAÇÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının OAÇÖ son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. OAÇÖ Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Puanları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	19	78.38	14.53	37	1.73	.09
Kontrol	20	70.96	12.18			

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında OAÇÖ aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir [$t_{(37)} = 1.73, p = .09 > .05$]. Deney grubunun OAÇÖ son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 78.38; kontrol grubunun OAÇÖ son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 70.96 olarak görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.3. OAÇÖ Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20. Deney Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	ön test	19	74.43	12.31	37	-1.40	.17
	son test	19	78.38	14.53			

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Ön test ($t_{(37)} = -1.40$, $p = .17 > .05$). Deney grubu OAÇÖ ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.43; son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 78.38 olarak görülmektedir. Deney grubunun OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.4. OAÇÖ Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kontrol grubu OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Kontrol Grubu Ön ve Son Testlerine Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	ön test		73.93	12.53	37	.84	.41
	son test		70.96	12.18			

Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubu OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Ön test [$t_{(37)} = .84$, $p = .41 > .05$] Kontrol grubu OAÇÖ ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 73.93; son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70.96 olarak görülmektedir. Deney grubunun OAÇÖ ön ve son testten aldıkları puanlar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmada etkinliklerle yapılan Okuma Becerisi dersinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama ve çözme becerilerine etkisi araştırılmaktadır. Ancak uygulanan programın söz konusu becerilerin kendi aralarındaki ilişkiyi ne derece etkilediğinin belirlenmesi de araştırma sonuçları için önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu alt probleminde, deney ve kontrol gruplarının değişkenlerden aldıkları puanlarının uygulama öncesi ve sonrası nasıl olduğunu belirlemek üzere aralarındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır.

4.4.1. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının OYTO, OMÖ ve OAÇÖ'den Aldıkları Toplam Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol gruplarının “Okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasında uygulama öncesinde bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Uygulama Öncesi Grupların Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ile Okuduğun Anlama ve Çözümleme Ölçümleri Arasındaki Basit Korelasyon Analiz Sonuçları

GRUP	Ön toplam ölçüm		OAÇÖ	R ²	OMÖ	R ²
	OYTÖ	r	,71**	,50	,77**	,59
		p	,00		,00	
		N	19		19	
DENEY GRUBU	OMÖ	r	,59**	,34		
		p	,00			
		N	19			

KONTROL GRUBU	OYTÖ	r	,53*	,28	,77**	.59
		p	,01		,00	
		N	20		20	
	OMÖ	r	,56**			
		p	,01			
		N	20			

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunda uygulama öncesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki görülmektedir [($r=.71$, $p<.00$); ($r=.77$, $p<.00$); ($r=.56$, $p<.00$)]. Nitekim Cohen'e (1988 aktaran Pallant, 2016: 150) göre $r=.10$ - $.29$ ise zayıf; $r=.30$ - $.49$ ise orta; $r=.50$ - $.1.0$ ise güçlü düzeyde bir ilişki vardır.

Kontrol grubunun öğrencilerinin de uygulama öncesi okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki görülmektedir [($r=.53$, $p<.00$); ($r=.77$, $p<.00$); ($r=.56$, $p<.00$)].

4.4.2. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının OYTO, OMÖ ve OAÇÖ'den Aldıkları Toplam Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol gruplarından yapılan uygulamalar sonrasında “Öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında bir fark oluşmuş mudur?” sorusuna cevap aramak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Uygulama Sonrası Grupların Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Motivasyonu ile Okuduğunun Anlama ve Çözümleme Ölçümleri Arasındaki Basit Korelasyon Analiz Sonuçları

GRUP	Son toplam ölçüm	OAÇÖ	R ²	OMÖ	R ²	
DENEY GRUBU	OYTÖ	r	,95**	,90	,70**	
		p	,00		,00	
		N	19		19	
	OMÖ	r	,68**	,46		
		p	,00			
		N	19			
KONTROL GRUBU	OYTÖ	r	,24	,05	,55*	
		p	,29		,01	
		N	20		20	
	OMÖ	r	,38	,14		
		p	,09			
		N	20			

Tablo 23'ün sonuçlarına bakıldığında uygulama sonrasında, uygulama öncesinde olduğu gibi, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında Cohen'in (1988) ifadesiyle (aktaran Pallant,2016) pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki görülmektedir [(r=.95, p< .00); (r=.70, p< .00); (r=.68, p< .00)]. Özellikle deney grubunda uygulama sonrası okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısının 1'e yakın oluşu (.95) iki değişken arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Her ne kadar öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları ve okuduğunu anlama ve çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmasa da yapılan etkinliklerin süreç sonunda öğrencilerin okuma tutumları ile okuduklarını anlayıp çözebilme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubunun sonuçları bakımından Tablo 23 incelendiğinde uygulama öncesinin aksine değişkenler arasındaki ilişkide düşüş görülmektedir. Kontrol grubu

öğrencilerinin uygulama sonrası toplam ölçümlerine bakıldığında okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasında Cohen'in (1988) ifadesiyle (aktaran Pallant, 2016) zayıf bir ilişki vardır ($r=.24$, $p> .29$). Okumaya yönelik tutum ile okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.55$, $p< .01$). Okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişki ise uygulama öncesinin aksine anlamsız ve orta düzeyde bir ilişkidir ($r=.938$, $p< .09$). Okuma Becerileri dersi süresince sadece serbest okuma yöntemi kullanılarak yapılan eğitimin kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı bir düzeyde olumsuz şekilde etkilediği, tutum ve anlama-çözümlene becerilerini de anlamlı olmasa da ortalama puanlar bakımından olumsuz etkilediği araştırma bulgularında verilmiştir. Bu doğrultuda serbest okuma yöntemi ile yapılan dersin söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi de olumsuz etkilediğinin, bu araştırma bulgusunda açıkça görüldüğü söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Okuma Becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışma yarı deneysel bir araştırmadır. Literatürde okumanın geliştirilebilir bir beceri olduğu ve stratejiler ya da etkinliklerle yapılan okuma eğitiminin farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiklerine, okumaya yönelik tutumlarını ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerini nasıl etkilediğini konu alan araştırmalar bulunmaktadır (Ünal, 2006; Yıldız, 2010; Coşkun, 2011; İleri, 2011; Bozkurt, 2013; Kaçar, 2015). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarının ön-son test ölçümlerinden elde edilen bulgular neticesinde genel olarak Okuma Becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin, öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Yıldız da (2010) beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonları, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuduğunu anlama becerilerini anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişkiye bakılarak deney grubunda okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okuma motivasyonları artan öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerinin de olumlu etkileneceği ve gelişebileceği söylenebilir.

Etkinlik temelli işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerinde de ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda bir artış oluşturduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Deney grubuna uygulanan on haftalık eğitim planında yer yer öğrencilerin eleştirel okuma yapmalarını gerektiren etkinliklere yer verilmiştir. Eleştirel okuma ve araştırmacının yarı deneysel olması, çalışma grubu gibi özellikler bakımından Ünal'ın

araştırması ile söz konusu araştırmanın sonuçları kıyaslanabilir. Ünal (2008) araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak deney grubuna eleştirel okumaya dayalı eğitim vermiştir ve bu eğitim, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve okuduğunu anlama becerilerini kontrol grubuna göre daha çok geliştirmiştir. Ünal'ın sadece eleştirel okumaya yönelik çalışmış olması her iki araştırmanın sonuçlarının farklı olmasının nedeni olarak görülebilir.

Yıldız (2010) beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonları, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuduğunu anlama becerilerini anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise etkinlik temelli işlenen dersin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda uygulama sonrası okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki araştırmanın çalışma grubu, yöntemi ve ulaştıkları sonuç bakımından benzerlik göstermektedir.

Coşkun (2011) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı yapılan okuma eğitiminin ve bu stratejilerle desteklenmiş etkinliklerle işlenen dersin, deney grubunun okuduğunu anlama becerisini kontrol grubundan daha anlamlı bir farkla geliştirdiğini göstermiştir. Bu çalışmada etkinliklerle işlenen Okuma Becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise aralarında pozitif yönde yüksek bir ilişki görülmüştür. Her iki araştırma yarı deneysel olması, dersi etkinlik temelli işlenmesi ve benzer sonuçlara ulaşması bakımından ilişkilendirilebilir.

İleri (2011) beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında ekrandan okuma ile ilgili yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada iki hafta boyunca ekran okuma ve e-okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Bunun da öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Deney grubunda uygulama sonrası okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasında yüksek bir ilişki

görüldüğünden İleri'nin (2011) çalışmasının araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki araştırmanın çalışma grubu ve yöntemi de benzerlik göstermektedir.

Kaçar'ın (2015) yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışması hızlı okumaya dayalı yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları bakımından anlamlı bir fark ortaya çıktığını ancak okumaya yönelik tutumları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi tutumları ile uygulama sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kaçar'ın (2015) araştırmasında da öğrencilerin uygulamalar öncesinde ve sonrasında tutumlarının anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Her iki çalışma da ulaştıkları sonuçlar bakımından benzerlik göstermekte ve tutumların zor değişebilen değişkenler olduğunu destekler nitelikte görülmektedir. Her iki araştırmanın sonuçlarına bakılırsa etkinlik temelli ya da strateji temelli yapılan öğretimin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı görülmektedir.

5.1.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testten aldıkları puanlar ve deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktaydı. Bu alt problemlere cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda söz konusu gruplarda ön test sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumları bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle uygulama başında tüm grupların okumaya yönelik tutumlarının aynı olduğu söylenebilir.

Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında son testten aldıkları puanlar bakımından deney grubunun lehine bir fark vardır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tutum zor değişebilen bir değişken olduğu için on haftalık eğitim planı ile deney grubunun tutumlarında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın 1c alt probleminde ise deney grubunun OYTÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda deney grubunun son testten aldıkları puanlarda bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney

grubunun okumaya yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre olumlu bir artış olduğu ancak bu artışın anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür. İki buçuk ay gibi bir sürede yapılan uygulamaların tutumlarda anlamlı bir fark yaratacak kadar etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 1d alt probleminde kontrol grubunun OYTÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun OYTÖ ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

5.1.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testten aldıkları puanlar ve deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından okuma motivasyonları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktaydı. Bu alt problemlere cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda söz konusu gruplarda ön test sonuçları bakımından okuma motivasyonları bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani uygulama başında tüm grupların okumaya yönelik motivasyonlarının aynı olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında okuma motivasyonları bakımından deney grubu lehine bir artış gözlenmekte ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı görülmektedir. Etkinlik temelli işlenen okuma becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Okumanın bir alışkanlık hâline dönüşmesinde en büyük engellerden biri olarak görülen motivasyon eksikliğinin bu şekilde işlenen dersle bir dereceye kadar giderilmiş olması olumlu bir durum olarak görülmektedir.

Araştırmanın 2c alt problemini deney grubunun ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı oluşturmaktadır. Bu probleme cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda deney grubunun son testten aldıkları puanların ön teste göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi yaşadıkları motivasyon düşüklüğü on haftalık etkinlik temelli ders planı ile yükseltilmeye çalışılmış ve deney grubunda anlamlı bir yükseliş olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın 2d alt problemini kontrol grubunun ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı oluşturmaktadır. Bu probleme cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ön test lehine gerçekleşen bu farklılıkta kontrol grubu öğrencilerinin on haftalık serbest okuma etkinliğinden sonra okuma motivasyonlarının düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin sürekli serbest okuma yapması, okul veya sınıf kütüphanesinden gelişigüzel aldıkları kitapları bitirmeden ders sonrası iade etmeleri gibi durumlardan ötürü okumaya yönelik motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

5.1.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testten aldıkları puanlar ve deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ve son testten aldıkları puanlar bakımından okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktaydı. Bu alt problemlere cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda söz konusu gruplarda ön test sonuçları bakımından okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani uygulama başında tüm grupların okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri bakımından aynı olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlara bakıldığında deney grubunda bir artış olduğu gözlenmekte ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin arttığı ancak bunun kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 3c alt probleminde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 3d alt probleminde ise kontrol grubunun ön ve son testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme

cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

5.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Deney grubunda uygulama öncesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun öğrencilerinin de uygulama öncesi okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

5.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Okumaya Yönelik Tutumları, Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Deney grubunda uygulama sonrasında, uygulama öncesinde olduğu gibi öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduklarını anlama ve çözümleme becerileri arasında; okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları arasında ve okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki görülmektedir. Özellikle deney grubunda uygulama sonrası okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve çözümleme becerileri arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısının 1'e yakın oluşu (,95) iki değişken arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Her ne kadar öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları ve okuduğunu anlama ve çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmasa da yapılan etkinliklerin süreç sonunda öğrencilerin okuma tutumları ile okuduklarını anlayıp çözebilme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubunun uygulama sonrası okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde uygulama öncesinin aksine değişkenler arasındaki ilişkide düşüş görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası toplam ölçümlerine bakıldığında okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasında zayıf bir ilişki vardır. Okumaya yönelik tutum ile okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri arasındaki ilişki ise uygulama öncesinin aksine anlamsız ve orta düzeyde bir ilişkidir. Okuma Becerileri dersi süresince sadece serbest okuma yöntemi kullanılarak yapılan eğitimin kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı bir düzeyde olumsuz şekilde etkilediği, tutum ve anlama-çözümlene becerilerini de anlamlı olmasa da ortalama puanlar bakımından olumsuz etkilediği araştırma bulgularında verilmiştir. Bu doğrultuda serbest okuma yöntemi ile yapılan dersin söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi de olumsuz etkilediğinin, bu araştırma bulgusunda açıkça görüldüğü söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur. Ayrıca bu araştırmadan hareketle ele alınan konuda başka araştırmacılara fikir vermesi için de birtakım öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere dil becerileri özellikle de okuma becerisi ile ilgili etkinlikler ve stratejiler konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde özellikle metin seçimi ve etkinliklerle temellendirilmiş ders planı hazırlama konusunda bilgiler sunulmalıdır.
- Okuma becerileri dersine yönelik öğretmenleri yönlendirici işlevi olan herhangi bir kılavuz kitap ya da başka bir materyal bulunmamaktadır. Stratejiler ve etkinliklerle desteklenmiş bir kitapçığın faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Okuma becerisinin sadece Türkçe ya da Okuma Becerileri dersinde geliştirilmeye çalışılmasının yetersiz olacağı konusunda diğer branş öğretmenleri ve aileler bilinçlendirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde araştırma tekrarlanabilir ve bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslanabilir.
- Bu araştırma yarı deneysel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Aynı çalışma eylem araştırması ile de yapılabilir.
- Araştırmada sadece nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır, öğrenci, öğretmen görüşleri ile de araştırma sonuçları desteklenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akkaya, Ö. (2013). "Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi." *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akkaya, N. "İlköğretim 8.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri" *2.Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, 2011, 68-77.
- Akyol, H. (2011), Türkçe Öğretim Yöntemleri, 4.Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Akyol, H., Yıldız, M. (2011). "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), s. 793-815.
- Altunbay, M., Maden, S. (2016). "Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Aral, N. Ve Aktaş, Y. (1997). "Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arı, G. (2017). "Türkçe dersi öğretim programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arıcı, F. (2008), Okuma Eğitimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aslan E, (2017) *A Case Study On Critical Reading Strategy Training (Eleştirel Okuma Stratejisi Eğitim Üzerine Bir Vaka Çalışması)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydemir, Z., Öztürk, E. (2013). "Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması". *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Aydın R., (2017) *Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Malatya.
- Aytaş, G. (2005). "Okuma eğitimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 461-470.
- Balcı, A, (2013), Okuma ve Anlama Eğitimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Bamberger, R, (1990), Okuma Alışkanlığını Geliştirme, çev. Bengü Çapar, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, B. (2016). “Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt M., (2013) *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Büyüköztürk, Ş, (2017), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 11. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Coşkun S., (2011) *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Bolu.
- Cox, C, (2005), Teaching Language Arts, 5. Baskı, Pearson, Amerika.
- Çam B., (2006) *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Dağtaş A., (2013) *Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan B., (2017) *Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Durukan, E. (2008). “İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Genel Amaçlar-Hedef Kazanımlar İlişkisi”. *Türkçe Öğretimi Kongresi*, İstanbul, 18-20 Mayıs 2008.
- Emiroğlu H.,(2014) *Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Düzce Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce.
- Emiroğlu, S., Pınar, N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), s. 769-782.

- Girgin, C. (2006). "İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1),.15-28.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Andan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göğüş, B, (1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi, 1. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2012). "Yanlı ş okuma tutum ve davranışları.", *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 79-91.
- Güneş, F, (2000), Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, 2. Baskı, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F, (2004), Ders Kitaplarının İncelenmesi. 3. Baskı, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F, (2007), Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. 1. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, F, (2009), Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. 1. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, F. (2012). "Okuma ve zihni yönetme." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2012). "Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi" *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2016). "Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler." *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneyli A., (2003) *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karatay H,(2014) "Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme", *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (2. Baskı), Abdurrahman Güzel, Halit Karatay, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Hanedan R., (2011) 8. *Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.

- İleri, Z., (2011) *Ekrandan Okumanın İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.
- Kaçar K., (2015) *Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Elazığ.
- Kan, A., (2006) *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Elazığ.
- Karasar, N., (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 31. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katrancı, M. (2005). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kökçü, Y., Demirel, Ş. (2017). “5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme.”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Kuzu, T. (2004). “Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1),55-77.
- MEB. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2012
- MEB. *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2018
- MEB. *Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar)*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2018
- MEB. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2009
- Norton, D.E. (2004). *The Effective Teaching Of Language Arts*.(sixth edition). Pearson Education.
- Odabaş, H. (2005). “Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma”.41. *Kütüphane Etkinlikleri*, Ankara, 2005.

- Okur A, Aydın E, Demirtaş T, Süğümlü Ü, Kantaş Z, Keskin F, Göçen G, (2013), Yaşam Boyu Okuma Eğitimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özbay M, (2006), Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi. Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). “Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi.”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(5), 117-136.
- Özbay, M., Uyar, Y. (2009). “İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi”, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özdemir Y., (2017) *Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Özen M., (2014) *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Third Edition). England: Open University Press.
- Razı S, (2007), Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi, 3.Baskı, Kriter Yayınlar, İstanbul.
- Sarıkaya, B. (2017). “Türkçe öğretiminde görsel okuma.”, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Smith, M.B. (1968). “Attitude Change” *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Soysal T., (2015) *Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Şahin Y, (2011), Okuma Eğitimi, 1.Baskı, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Tazebay, A, (1993), İlkokuma Yazma Öğretimi, MEB Yayınları, Ankara.
- Teker, G., Boztunç, N., Eroğlu, M. (2014). “PISA 2009’a göre okuma becerisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 244-255.
- Temizkan M, (2009), Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Tosun M., (2014) *Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya.
- Tuna L., (2016) *Okuma Stratejilerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. (11. basım). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- Tüzel, S. , Keleş, E. (2013), “Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.10(23), 27-45.
- Ulusoy, K. (2016). “Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma”, Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 401-418.
- Ünal E., (2006) *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Ünalın, Ş, (2001), Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yağcı, Y. (2007). “Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler”, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21 (1), 62-71.
- Yangın B., (1998) *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Yıldız M., (2010) *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

EKLER

EK 1. Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2018-E.9963



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.5512722
Konu : Anket Uygulaması
(Gülşah GENÇER)

15.03.2018

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 01/03/2018 tarih ve 50235129-300-E.5000 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14.03.2018 tarih ve E.5373306 sayılı onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Eğitim Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülşah GENÇER, Yrd. Doç. Dr. Bahar DOĞAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi" konulu anket çalışmasına ait ilgi (a) yazınıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki : 1- İlgi (b) onay
2- Anket (5 sayfa)

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubei / 205
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.ogtm.gov.tr> adresinden: dd89-c10b-36e4-ba4b-a7df kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı (Okumadan Yazamazsınız! Metni İçin)

Ön Bilgileri Harekete Geçirme

1. Haberleri dinlerken nelere dikkat edersiniz? *Nerede olduğuna ne zaman olduğuna ve ince detaylarına.*
2. Hangi tür haberler daha çok dikkatinizi çeker? *Dış ülkelerle ilişki bilgilerimizi anlatan haberler.*

Ünlü Yazardan Öğrencilere Uyarı: Okumadan Yazamazsınız!

Küçükçekmece Belediyesi'nin kültür-sanat etkinlikleri kapsamında düzenlediği "Kitapların Hayatımızdaki Yeri" adlı söyleşi, Gülten Dayıoğlu'nun katılımıyla Sefaköy Kültür ve Sanat Merkezi'nde gerçekleşti. Kitapları, insan hayatını kolaylaştıran, insanın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanmasına yardımcı olan kaynaklar olduğunu ifade eden Dayıoğlu, "Düşünceler üretecek kitaplar okuyun sizleri besleyecek olan kitapları tercih edin. Kitap seçerken kitabın diline bakın. Ben hala kitap okuyarak besleniyorum. Okumazsam yazamam çünkü. Onun için önce kitapların diline bakın. Diline hâkim olmayan bir yazarın fikri ne olursa olsun bir yerde hata mutlaka çıkıyor. Kitaplarda işlenen konular yaşınıza göre mi değil mi ve sizi ilgilendiren konular mı bunlara da dikkat edin." diyerek öğrencilere bilgiler verdi.



"80.KİTABIMI YAZIYORUM"

Kimsesiz bir kadının kızı olan, babası ve annesinden ayrı büyüyen Fadiş'in çocukluğu anlatıldığı 'Fadiş' kitabının kendinde ayrı bir yeri olduğunu dile getiren Dayıoğlu, "79 tane kitabım var. Şuan 80'incisini yazıyorum. Kitaplar benim evlatlarım gibi. Onları zihnimde geliştiriyorum. İlk romanım Fadiş, ilk göz ağrım ve diğer kitaplarımdan daha farklı bir duygu yaşıyor." dedi.

"ÇOCUKLARA VE GENÇLERE SAYGI GÖSTEREREK YAZMALARINI İSTİYORUM"

Yeni nesil yazarların çocuklara ve gençlere saygı ve sevgi göstererek yazmalarını gerektiğini dile getiren Dayıoğlu, "Bunu yürekte istiyorum. Ben öyle yapıyorum hala saygı ve sevgi gösteriyorum ve bakıyorum zaman zaman hata yapar mıyım diye. Çünkü çocuklara yanlış bir şeyler vermek zehir vermek gibidir. O zihinlere yanlış bir şeyler verildiğinde beşikten mezara kadar gider. Ömür boyu ayağını köstekler, zihnini bulandırır. Belki eğri bir yola yönlendirir." dedi.

Program sonunda öğrenciler Gülten Dayıoğlu'na teşekkür ederek çiçek takdim etti. Dayıoğlu ise öğrencilerin kitaplarını imzaladı.

Haber Kaynağı: Küçükçekmece Belediyesi Resmî Sitesi

Metin Yoluyla Öğrenme

1. "Kitapların Hayatımızdaki Yeri" adlı söyleşiyi hangi kurum gerçekleştirmiştir? *Kütüphane Geliştirme*
2. Bu söyleşi nerede gerçekleşmiştir? *Belediyesi*
3. Bu söyleşiyi hangi yazar davet edilmiştir? *Fülevi Sarıttın*
4. Yazar öğrencilere, kitap okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini söylüyor? *Söygi Söygi, sözcüklerle yazmaları.*
5. Yazar şimdiye kadar kaç tane kitap yazmıştır? *10*
6. Yazar kitaplarından hangisini ayrı tutuyor? Neden? *Fadig*
7. Yazar yeni nesil yazarlara neyi tavsiye ediyor? *Söygi ve Söygi sözcüklerle yazmaları*
8. Program nasıl son buluyor? *Gençlerin Düşüncelerine Değerli Bir Etkinlik Olarak Kitap İncelemeleri*

Eleştirel Okuma

1. Siz böyle bir söyleşiyi davet edilen ünlü bir yazar olsaydınız öğrencilere neler söylerdiniz? *Kitap okuyan neslinin azaldığını ve kitap okumalarını.*
 2. Yazar "Okumazsam yazamam." sözüyle ne anlatmak istemiştir. *Bir şeyi öğrenmeden yazamam.*
 3. Yazarın "Çocuklara yanlış bir şeyler vermek zehir vermektir." Sözüne katılıyor musunuz? Neden? *Çocukların sağlığını sağlığı bilmesi verirse ve onların tarafında öyle doğru kalır ve o bilgisi doğru bilgilerdir.*
- Etkinlik:** Aşağıdaki söz gruplarının anlamlarını tahmin ediniz ve birer cümlede kullanınız.
- Ayağını kösteklemek: *Ensel olmak*
Ankara'da siyasetin en büyük ayağını köstekledi.
- Zihnini bulandırmak: *Zihniyi sağlığı ve doğru bilgi vermek*
Annem sağlığı bilgileriyle zihnini bulandırdı.
- Beşikten mezara kadar gitmek: *Bir hastanın beşikten mezara kadar gider*
Benim hastam beşikten mezara kadar gider.
- İlk göz ağrısı olmak: *İlk ağrı olan göz hastası olmak*
Tabloda benim ilk göz ağrı.
- Dile getirmek: *Bir kişi hatıra da bırakmak*
Annem hep aynı kuruları dile getirir.

Etkinlik: Dinlediğiniz metinden hareketle bir haber metninin niteliklerinden hangileri aşağıda bulunmaktadır? İşaretleyiniz.

- Güncel olaylarla/durumlarla ilgilidir.
 İlgi çekicidir.
 Yazarının duygu ve düşüncelerini içerir.
 5N 1K sorularına cevap verir.
 Dili açık ve anlaşılırdır.
 Tarafsız bir bakış açısıyla gerçekleri dile getirir.
 Uzun ve detaylı bilgiler içerir.
 Yazar görüşlerini sunar ve bunları kanıtlamaya çalışır.

Etkinlik: Siz de 5N 1K sorularına cevap verecek şekilde herhangi bir konuda haber metni yazınız. Yazmadan önce metnin taslağını oluşturunuz.

Ne? İki arabanın çarpışması

Nerede? Ana sokağında.

Ne zaman? Saat: 12:30 da

Nasıl? Bir arabanın kontrolünden çıkması ve çarpışması.
 arabası sürücüsüne ve araç çarpması.

Neden? Sürücülerin dikkatsizliği nedeniyle.

Kim İki sürücü.

Taslağını oluşturduğunuz haber metnini aşağıya yazınız.

Bir araba araç hızla satıyor ve hergizerte
 için bir araba ya sürücü fikirler basıyor. Fakat
 duramıyor bu yüzden ölümler. Araçta çarpışan
 ve iki sürücüde ölüyor.

EK 3. Öğrenciler İçin Hazırlanan Bir Etkinlik Örneği

10. Etkinlik

Kazanım: Elektronik ortamda taramalar yapar ve tarama sonucunu arama amacına uygun olarak sınıflandırır.

Okuma amacından uzaklaşmadan köprüler aracılığıyla bilgi kümeleri arasında geçişler yapar.

1. Google ya da **Yandex** gibi arama motorlarına "Cevat Çobanlı Ortaokulu" yazarak okulumuzun resmi web sitesine giriş yapınız.
2. Karşınıza çıkan köprülerden "cevatcobanlı.meb.k12.tr" adresli köprüye tıklayınız. Karşınıza çıkan sayfada hangi köprüler bulunmaktadır?
3. Ana sayfa, Okulumuz, Fotoğraflar, Cevat Çobanlı kimdir?, İletişim köprülerinden merak ettiğiniz birine tıklayarak edindiğiniz bilgileri yazınız.
4. Ekranında yer alan sitede "Okulumuzda 23 Nisan" adlı etkinlik hakkında bilgi edinmek için hangi köprüye tıklamanız gerekmektedir.
5. Haberler adlı köprüden güncel olmayan, eski bir habere ulaşip, okuduğunuz haberi kısaca anlatınız. Eski bir habere ulaşmak için izlediğiniz yolu (hangi köprülere tıklayarak ulaştığınızı) yazınız.
5. Daha önceden öğrenmiş olduğunuz bilgilerden hareketle yaptığınız okumanın doğrusal bir okuma akışı mı yoksa doğrusal olmayan bir okuma akışı mı olduğunu belirtiniz.
6. Sizce bu site güvenilir, geçerli ve güncel bir site midir?

Güvenilir, geçerli ve günceldir. **Çünkü;**

Güvenilmez, geçersiz ve güncel değildir. **Çünkü;**

7. Başka okuldan bu okula geleceğinizi düşünerek bu siteden okul hakkında bilgiler edinmeye çalışın. Bunu yaparken hangi yolları izlediğinizi belirtiniz.

8. Bu sitede kullanılan görseller, renkler, yazı biçimi hakkında neler düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi yazınız.

9. Geleneksel okuma süreci ile elektronik okuma süreci arasındaki farklar nelerdir? Yazınız.

EK 4. Öğretmen için Hazırlanan Örnek Bir Ders Planı

Ders	Türkçe
Sınıf	5
Süre	40 dk
Temel Dil Becerisi	Okuma
Kullanılan Araçlar	Okuma Metni (Sorumluluk) Çalışma Kağıtları
Amaç Ve Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Okumama amacını ve yöntemini belirleme, 2. Metinde hayal ve gerçek olanı ayırt etme, 3. Aynı konuda yazılan farklı metinleri karşılaştırma ve yorumlama, 4. Okuduğu metni kendi hayatındaki ve çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırma.
<p>➤ Öğrencilere bugünkü derste "Sorumluluk" adlı bir metin okuyacakları söylenir ancak öncesinde sorumluluk denince akıllarına neler geldiği, kendi sorumluluklarının neler olduğu ve sorumsuz insanların ne gibi sorunlarla karşılaşacağı konusunda öğrencilerin fikirleri alınır. Gözlemlerin çalışma kağıdına yazılması istenir. Daha sonra öğretmen tarafından okunacak metnin sorumluluk bilinciyle ilgili olduğu, sorumsuz insanların günlük hayatta ve toplum hayatında çeşitli sıkıntılar yaşayabileceği belirtilir. (1. etkinlik)</p> <p>➤ Daha sonra not alarak okuma yöntemi ile metin, öğrencilere okutulur. Öğrenciler metin okunurken önemli gördükleri yerleri not eder.</p> <p>➤ Metin yoluyla öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere, metinde ilgili sorular yöneltilerek cevapların çalışma kağıdına yazılması istenir. Bu etkinlik yapılırken öğrencilerin okuma esasında aldıkları notlardan faydalanmaları sağlanır. (2. etkinlik)</p> <p>➤ Daha sonra 3. etkinliğe geçilir. Metin olay, yer, zaman, şahıs kadrosu ve bunlarla ilgili unsurların belirlenebilmesi için hikâye haritası yöntemi ile çözümlenir.</p> <p>➤ Daha sonra öğrencilerin eleştirel okuma yapıp yapamadıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere "Metinde yer alan prensin yerinde olsaydınız sahip olduğunuz imkanlarla neler yapardınız?" sorusunu yöneltilir. Öğrencilerin eleştirel okuma yapmak sonucu cevaplandırmaları ve çalışma kağıdına yazmaları istenir. (4. etkinlik)</p> <p>➤ Sonrasında öğrencilerin metni anlama ve çözümlenme becerilerini ölçmek amacıyla metinde geçen, bir işle uğraşan insanın özelliklerini yazmaları istenir. (5. etkinlik)</p> <p>➤ Daha sonra öğrencilerden metnin ana fikrini belirleyerek çalışma kağıdına yazmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarından sonra öğretmen, metnin ana fikrinin sorumluluk sahibi olmama özelliği olduğunu vurgular ve sonraki etkinliğe geçilir. (6. etkinlik)</p>	

- Sonrasında öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ölçmek için metin beğendikleri ve beğenmedikleri bölümlerini nedenleriyle birlikte yazmaları istenir. (7. etkinlik)
- Daha sonra öğrenciden metinler arası ilişkilendirme yapması istenerek verilen birkaç özlü sözden metinle ilgili olan, metnin ana fikrine hizmet eden sözün hangisi olduğu sorulur. Öğrenci cevapları alındıktan sonra öğretmen tarafından doğru cevap söylenerek diğer etkinliğe geçilir. (8. etkinlik)
- Daha sonra öğrencilerden sorumluluk kelimesinin kendilerinde çağrıştırdıklarını çalışma kâğıdına yazmaları istenir. (9. etkinlik)
- Son olarak öğrencilere, verilen bir görevi başardıkları bir anılarını yazmaları istenir ve ders bitirilir. (10. etkinlik)



On Bilgileri Harekete Geçirme¶

1.→ Sorumluluk denince aklınıza neler gelir?¶

¶

2.→ Sizin sorumluluklarınız nelerdir? Örnek veriniz.¶

¶

...¶

3.→ Sorumsuz insanlar ne gibi sorunlarla karşılaşır?¶

¶

¶

Metin-Yoluyla Öğrenme¶

1.→ Metinde geçen prens ne yde ni yakınır mı?¶

¶

2.→ Arkadaşları ve kardeşleri ne zip tozar ke ni prens ne yaparmış?¶

¶

¶

¶

3.→ Prens in bu durumu karşısında babası ne yapmış?¶

¶

4.→ Yaşlı bilge çözüm bulamayınca çare yi ne yapmakta bulmuş?¶

¶

¶

¶

5.→ Yaşlı bilgenin prens in durumuna çözüm bulmasını hangi olay sağlamıştır?¶

¶

¶

6.→ Yaşlı bilge padişaha oğ lu için ne yapması gerektiğini söylemiştir?¶

¶

¶

¶

↑

Erkinlik: Metnin bütüne haritasını çıkaralım.

↑

Yer	Zaman	Olay	Karakterler
↑	↑	↑	↑
↑	↑	↑	↑
↑	↑	↑	↑

↑

↑

Erkinlik : Siz premisin yerinde olsaydınız sahip olduğunuz imkânlarla neler yapardınız?

↑

↑

Erkinlik : Metne göre bir işle uğrayan insanın özellikleri nelerdir?

↑

↑

Erkinlik: Buradaki ana fikir nedir?

↑

↑

Erkinlik: Metnin beğendiğinizi veya beğenmediğinizi bölümlerini nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Beğendim - Çözüm:

↑

Beğenmedim - Çözüm:

↑

Erkinlik : Aşağıdaki ifadelerden hangisi burmadır ile ilişkilendirilebilir?

A)Yılık insanlık sanatıdır. --- B) Sorumluluk insanın eğiğidir. --- C) Siyasetin dört değınyuğudur. --- D) Tabii farklılıkların araştırılmasıdır.

¶

Erkinlik : Sorumluluk kelimesinin sizde çağrıştırdığı kavramları aşağıdaki dairelere yazınız. ¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

¶

Erkinlik : Daha önce size verilen bir görevi başarıyla tamamladığınız bir anınız oldu mu? Kısaca anlatınız. ¶

¶

¶

¶