

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUYARAK YARIŞIYORUM ETKİNLİĞİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BAŞARILARINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

Serpil UYAR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Kütahya, Temmuz 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi adlı çalışmamın, öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

19/07/2019

Serpil UYAR



Kabul ve Onay

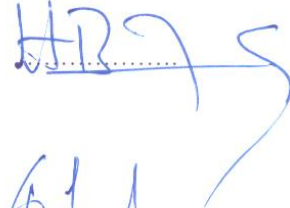
Yazar Serpil UYAR'ın hazırladığı "Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

19/07/2019

Doç. Dr. Fulya TOPÇUĞLU ÜNAL (Danışman)



Doç. Dr. Hasan BAĞCI



Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşad YANGIL



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Ön Söz

Dünyada her ülke, eğitim sistemi içerisinde kendi ana dilinin öğretilmesine özel bir yer ve önem vermektedir. Ülkemizi ve milletimizi dünyaya tanıtabilmek, anlatabilmek için ana dilimizi her vatandaşımıza doğru ve eksiksiz olarak edindirmeliyiz. Bu amacın gerçekleşmesi için öncelikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bireylere iyi bir şekilde kazandırılmış olması gerekmektedir.

Dilin en somut hali yazıdır. Yazılı kaynakları okuyarak dünyamızı aydınlatmak gerekir. Okuma; düşünce hayatının oluşmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında yüzyıllardan beri vazgeçilmez bir yere sahiptir.

İnsan, geçmişten günümüze kalıcı olabilmeyi yazı sayesinde başarmıştır. Yazı aracılığıyla düşüncelerini, hayallerini ve deneyimlerini gelecek nesillere aktarmıştır. Bu açıdan yazı, keşfedilmesinden itibaren insan hayatında önemli bir konumda bulunmaktadır. Dünyadaki gelişmeler dikkate alındığında okumanın önemi daha da artmıştır. Yaşadığımız döneme ayak uydurmak isteyen insanlar gelişmeleri yakından takip etmek ve iletişim becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu, iletişim yollarından biri olan okuma becerisi açısından da geçerli bir durumdur.

Okuma becerisi, okul sıralarında geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin hayatı boyunca bu becerisini kullanabilmesi için okul sıralarında okuma alışkanlığı edinmiş olması gerekir. Bu bakımdan öğretim faaliyetlerinde kullanılacak yöntem, teknikler ve uygulamalar büyük öneme sahiptir.

Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin, okuma-anlama başarısını arttırabilecek, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayarak okumanın alışkanlık haline gelmesine yardımcı olabilecek bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma-anlama başarısına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş, okuma eğitiminde kullanılacak yeni bir uygulama geliştirilmeye çalışılmıştır.

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek aldığım derslerde gerekse tez çalışma sürecinin her aşamasında hiçbir zaman ilgi ve desteğini esirgemeyen, bana sabır ve özveriyle yol gösteren, kendimi daha da geliştirmeme katkı sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde sağladığı her türlü kolaylıktan dolayı Seyitömer Ortaokulu Müdürü Sayın Mehmet Ali SOLAK'a; araştırma sürecinde sağladıkları çeşitli katkılardan dolayı Türkçe Öğretmeni Sayın Süleyman TAŞKIN, Matematik Öğretmeni Sayın Rabia ALTINTAŞ'a ayrıca tez jürimde yer alan Doç. Dr. Hasan BAĞCI'ya ve Dr. Öğretim Üyesi M. Kürşad YANGİL'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin her aşamasında anlayışı, desteği ve yardımıyla yanımda olan, beni sürekli yüreklendiren kıymetli eşim Ercan UYAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Serpil UYAR

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay	ii
Ön Söz	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Tablolar Listesi	ix
Şekiller Listesi	xii
Özet	xiii
Abstract	xiv
Birinci Bölüm	1
Giriş	1
Kavramsal Çerçeve	3
Temel dil becerileri	3
Anlatma becerileri	4
Konuşma	4
Yazma	5
Anlama becerileri	7
Dinleme	7
Okuma	8
Temel dil becerilerinden okuma	8
Okuma süreci	10
Okuma becerisinin önemi ve geliştirilmesi	13
Okuma alışkanlığı	13
Okuma kültürü	14
Eğitimde programın önemi	15
Türkçe öğretim programları ve okuma	17
2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarının öğrenme alanı ve kazanımlar açısından karşılaştırılması	19
2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarının temaları açısından karşılaştırılması	19
Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisi	20
Okuma eğitimin amaçları	23
Okuma modelleri ve okuma kuramları	25
Okuma modelleri	26
Bütünleştirici okuma modeli	26
Çözümleyici okuma modeli	27
Etkileşimsel okuma modeli	27
İşlemsel okuma modeli	28
Okuma kuramları	28
Davranışçı kuram	29
Bilişsel kuram	29
Yapısalcı kuram	29
Okuma türleri, teknikleri ve stratejileri	30
Okuma türleri ve teknikleri	30

Sesli okuma	32
Sessiz okuma	33
Kolay ya da özgür okuma	34
Eleştirel okuma	34
Tam (Dikkatli)okuma	34
Toplu okuma	34
Özetleyerek okuma	35
Tartışarak okuma	35
Ezberleyerek okuma	36
Hızlı okuma	36
Görsel okuma	36
Okuduğunu anlama stratejileri	37
Türkçe öğretiminde etkinlik	38
Okuyarak Yarışyorum Etkinliği	38
Okuyarak yarışıyorum etkinliği basamakları	40
Birinci basamak: “Motive Ol”	40
İkinci basamak: “Oku”	41
Üçüncü basamak: “Anla - Anlat”	41
Dördüncü basamak: “Çıraklığı Tamamla”	41
Beşinci basamak: “Kalfalığı Tamamla”	42
Altıncı basamak: “Usta Ol, Belgeni Al”	42
Problem Durumu	43
Problem cümlesi	46
Alt problemler	46
Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.	46
Araştırmanın Önemi	47
Araştırmanın Amacı	47
Varsayımlar	48
Sınırlılıklar	48
Tanımlar	48
İlgili Araştırmalar	49
Doktora tezleri	49
Yüksek lisans tezleri	52
Makaleler	55
İkinci Bölüm	59
Yöntem	59
Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu	61
Verilerin Toplanması	62
Veri toplama araçları	62
Ortaokul öğrencilerine yönelik okuma-anlama başarı testi	62
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi	62
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Ayırt Edicilik İndeksi	65
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Betimsel İstatistikleri	67
Okuma tutum ölçeği	68
Okuma Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği	69

Okuma Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi _____	70
Okuma Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması _____	71
Uygulama _____	71
Birinci hafta _____	72
İkinci hafta _____	72
Üçüncü hafta _____	73
Dördüncü hafta _____	73
Beşinci hafta _____	74
Altıncı hafta _____	75
Yedinci hafta _____	76
Sekizinci hafta _____	77
Verilerin Analizi _____	77
Üçüncü Bölüm _____	79
Bulgular _____	79
Okuma Tutum Ölçeği'ne İlişkin Genel Bulgular _____	79
Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	79
Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	81
Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	82
Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	83
Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	86
Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	89
Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların cinsiyete ilişkin bulguları _____	90
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne (OÖYOABT) İlişkin Genel Bulgular _____	91
Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	91
Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	92
Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	94
Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular _____	96
Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanların cinsiyete ilişkin bulguları _____	98
Sonuç, Tartışma ve Öneriler _____	100
Sonuç _____	100

Tartışma	104
Öneriler	109
Kaynakça	111
Ekler	122
Ek 1: Deney Grubuna Yönelik Okuma Eğitimi Ders Planı	122
Ek 2: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Testi	132
Ek 3: Okuma Tutum Ölçeği	139
Ek 4: Uygulama İzni	144
Ek 5: Veli Onam Formu	145
Ek 6: Uygulama Süreci Görüntüleri	146
Öz Geçmiş	151



Tablolar Listesi

Tablo 1.	2006, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.....	18
Tablo 2.	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğrencilere Kazandırılması Amaçlanan Davranışlar	21
Tablo 3.	Akıcı Okuma Bölümünde Yer Alan Kazanımlar	22
Tablo 4.	Söz Varlığı Bölümünde Yer Alan Kazanımlar	22
Tablo 5.	Anlama Bölümünde Yer Alan Kazanımlar	22
Tablo 6.	Okuma Eğitiminin Amaçları	24
Tablo 7.	Duffy'e Göre Okumanın Nihai Hedefi	24
Tablo 8.	Okuma Tür ve Teknikleri	32
Tablo 9.	Alt Problemler	46
Tablo 10.	Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Görünümü	60
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Veriler.....	62
Tablo 12.	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi	63
Tablo 13.	Okuma-Anlama Testi Alt Üst %27'lik Gruplar Karşılaştırma Sonuçları.....	65
Tablo 14.	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi Analizi Sonuçları	67
Tablo 15.	Okuma Tutum Ölçeği Madde ve Faktör Yükleri.....	69
Tablo 16.	Okuma Tutum Ölçeği'nin Ölçüm Modeli	70
Tablo 17.	Birinci Hafta Kazanımları	72
Tablo 18.	İkinci Hafta Kazanımları	72
Tablo 19.	Üçüncü Hafta Kazanımları	73
Tablo 20.	Dördüncü Hafta Kazanımları	73
Tablo 21.	Beşinci Hafta Kazanımları	74
Tablo 22.	Altıncı Hafta Kazanımları	75
Tablo 23.	Yedinci Hafta Kazanımları	76
Tablo 24.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları.....	80

Tablo 25. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu.....	81
Tablo 26. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu.....	82
Tablo 27. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu	83
Tablo 28. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu	86
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Test Sonuçları.....	89
Tablo 30. Okuma Tutum Ölçeği'nden Alınan Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (Deney grubu.).....	90
Tablo 31. Okuma Tutum Ölçeği'nden Alınan Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (Deney grubu.).....	90
Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları.....	91
Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi.....	92
Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest Ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları	93
Tablo 35. Deney grubunun Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki Anlamlılık Düzeyi.....	93
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları	95
Tablo 37. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Anlama Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi.....	95
Tablo 38. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları	96

Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi	97
Tablo 40. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Alınan Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (Deney grubu.).....	98
Tablo 41. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Alınan Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (Deney grubu.)	98



Şekiller Listesi

Şekil 1. Başlıca Okuma Modelleri.....	26
Şekil 2. Bailly'e Göre Okuma Kuramları (akt. Güneş, 2009: 201).	28
Şekil 3. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği İşlem Basamakları	40



Özet

Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma başarısını ve tutumunu artırmaya yönelik yeni bir uygulama geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanmış olan Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı-deneysel model kullanılmıştır.

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçesi Seyitömer Ortaokulunda öğrenim göre 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programına göre derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Testi ve Okuma Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği ile okuma uygulamasının yapıldığı deney grubu, kontrol grubuna göre anlamada daha başarılı olmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yine araştırma bulgularına göre deney ve kontrol gruplarının Okuma Tutum Ölçeği'nin sontestinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmayla Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin okuma eğitiminde kullanılabilir bir uygulama olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma başarısı, okuma becerisi, okuma eğitimi, okuma tutumu, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği.

Abstract

The Effect Of “I Race By Reading” Activity On Reading Achievement and Attitudes Of Secondary School Students

The aim of this study is to develop a new application to increase the reading achievement and attitudes of secondary school students. The effect of "I Race by Reading" activity, designed for this purpose, on secondary school students' reading comprehension achievement and attitudes towards reading was examined. The quasi-experimental model was used in the research.

The study was carried out with the 5th grade students at Seyitömer Secondary School in the Central district of the city of Kütahya during the 2018-2019 academic year. The implementation period of the study lasted 8 weeks. In the process of data collection, pre-test of “Reading-Comprehension Test and Reading Attitude Scale” was first applied to the experimental and control groups before the implementation. In the experimental group, the lessons were conducted using the "I Race by Reading" activity while the lessons were conducted in the control group according to the Turkish Teaching Curriculum. Reading-Comprehension Test and Reading Attitude Scale were used as data collection tool.

According to the findings obtained from the study, the experimental group, in which the reading practice was conducted with “I Race by Reading” activity, was more successful in comprehending compared to the control group. There was also a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group from the reading comprehension test. Again according to the research findings, it was seen that there was a significant difference between the post-test mean scores of both groups from the Reading Attitude Scale.

As a result, it is revealed that “I Race by Reading” activity is a practice that can be used in reading education.

Key Words: Reading success, reading achievement, reading education, reading attitude, I Race by Reading activity.

Birinci Bölüm

Giriş

Dil insanlar arası iletişimi sağlayan, en eski çağlardan bu güne kullanılan, geliştirilmeye çalışılan canlı bir yapıdır. İnsanın kendini anlatması, karşısındakini anlaması temel ihtiyaçlardandır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde; beslenme, barınma, güvenlik ihtiyaçlarından sonra saygı ve sevgi ihtiyacı kendini göstermektedir. Sayılmak, sevilmek için toplumla iletişim halinde olunmalıdır. İletişimin de temel taşı her toplumda olduğu gibi dildir.

Kahraman(2004)dilin işlevsel yönünü şöyle sıralamıştır:

- Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir vasıtaadır.
- Dil, ses ve kelimelerden oluşmuş görkemli bir yapıdır.
- Dil, bir sistemdir ve bu sistemin kendine özgü kalıpları ve normları vardır.
- Dilin kendine ait belli işaret sistemi vardır.
- Dil; duygu, düşünce ve hayallerin anlatılmasını sağlayan gizli anlaşmalar sistemidir.
- Dil; ulusları koruyan, yücelten ve yükselten toplumsal kurumdur.

Yapılan araştırmalar, dilin birey ve toplum hayatının en önemli ögesi, temel taşı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Duman, 2013). Dil, insan oluş macerasının varlık alanına ilk adımıdır, insanın yarattığı ve onunla var olduğu evrenidir (Erenoğlu, 2008: 6). Şekiller ve resimler çizerek, ateşin dumanıyla imgeler oluşturarak ortaya çıkmaya başlayan dil zamanla sistematik hale gelmiş, sesler ve harfler meydana getirilmiştir. Fikirlerin, duyguların sadece sözlü anlatımla kalıcı olamayacağı anlaşılınca yazı dili oluşturulmuştur. Harfleri kelimeler, kelimeleri cümleler, cümleleri paragraflar, paragrafları kitaplar ve kitapları kütüphaneler takip etmiştir. Dil en somut haliyle kitaplarda yerini almıştır.

Dilin iki temel birimi “anlama” ve “anlatma”dır. Anlama becerisinin iki alt birimi “okuma” ve “dinleme”; anlatma becerisinin iki alt birimi ise “konuşma” ve “yazma”dır. Çocukta dil formasyonunu oluşturabilmek için bu dört beceriyi eşit şekilde edindirmek şarttır. Sadece bir tanesinde yapılan çalışma yeterli olmayacaktır (Ünalın, 2001).

Dil becerileri, kişinin akademik ve günlük hayatta başarılı olması için geliştirmesi gereken kişisel yeterlilikleridir. Dili etkin bir şekilde kullanma yeteneğini geliştirebilen birey hayatta başarılı olma imkânına sahiptir. Çünkü iletişim, hayatın her anında vardır ve başarı da insanlarla olan iyi iletişime bağlıdır. Bu bakımdan dil becerilerinin geliştirilmesi sadece okul sınırları içindeki başarı için değil hayattaki başarı için de son derece gereklidir. Türkçe eğitiminin amacı, bu becerileri kişinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe ulaştırmaktır.

Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek. Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görevlerini bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya bakışına sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetiştirmek.

3. İlgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak amacıyla hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve sonunda Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bireylerin Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının işaret ettiği davranışlarla donatılması, bireylere ulusal ve evrensel kültürün yarattığı yeni ve zengin olanakların kavratılması, onların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmiş olmasını gerektirmektedir (Sever, 2000).

Ana dili eğitimi toplumu bir arada tutan iletişimin temel unsuru olan dilin aktarımı olması bakımından bir millet için hayati öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin kültürel boyutu da düşünüldüğünde bireyin kendisini millete ait olma duygusu içerisinde hissetmesini dil eğitimi sağlar. Kültürün nesilden nesle aktarımı ve somut olmayan çoğu kültürel mirasın korunması da ana dili eğitimi sayesinde mümkün olabilmektedir.

İlk önce Divan-ı Lügat-it Türk'te görülen, Tanzimat döneminde tomurcuklanan, Cumhuriyet döneminde iyice şekillenen ana dili öğretme isteği, son yıllarda daha da önem kazanmıştır (Kahraman, 2004). Türkçe eğitimi kaynaklarında dil becerileri dörde ayrılır. Bu becerilerin hiçbirisi diğerinden daha ehemmiyetli değildir. Çünkü bu beceriler zaten birbirinden ayıramayacak derecede iç içe ve karmaşık bir halde olduğundan birbirini desteklemektedir. Türkçe eğitiminin amacı, bu becerileri kişinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe ulaştırmaktır (Topuzkanamış, 2014).

Kavramsal Çerçeve

Temel dil becerileri

Dinleme, insanların ilk edindiği beceridir. İnsan doğduğunda işitme duyusunun yardımıyla sesleri duymaktadır. Başta bilinçli bir biçimde gerçekleşmeyen dinleme, çocuğun zamanla dil örüntülerini keşfetmeye başlamasıyla birlikte, iletişim kurabilmesi için bir araç haline gelmektedir. Konuşma ise, dinlemeden sonra insanların edindiği ikinci dil becerisidir. Dinlediklerini anlamlandırmaya başlayan çocuklar, çevresindeki insanların konuşmalarını taklit eder. Aşamalı bir şekilde zaman içinde konuşmalarını

geliştirirler. Okul hayatıyla da okuma ve yazma becerileri devreye girer. Yazma, ifadenin şekil ve semboller aracılığıyla herhangi bir nesne üzerine nakledilmesidir. Okuma ise yazıların tanınması ve anlamlı şekilde yorumlanmasıdır.

Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Anlatma becerileri konuşma ve yazma, anlama becerileri dinleme ve okumadır.

Anlatma becerileri

Konuşma

“Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir ifade ile bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir(Sever, 2000). Konuşma; dinleme, okuma, yazma becerileriyle bütünlük arz eden bir dil becerisidir. Hem konuşma hem yazma iletişim kurmanın temelidir. Dili öğrenme sürecinde konuşma becerisi, okuma ve yazmadan önce gelmektedir. Dinleme, dinlediklerini kaydetme, anlamlandırma ile başlayan bu süreç konuşma ile kendini ortaya koyar.

Taşer’e göre (2009) konuşma süreci, şu aşamalardan oluşur:

- İletişim sürecinde meydana gelen uyarıcı niteliğindeki bir olay, bireyin duyu organlarını uyarır ve böylece sinirsel tepkiler meydana gelir.
- Bu tepkiler beyne geçer, beyin de gerimler ve duyular meydana gelir.
- Bunlar, sözcüklere dönüşür.
- Bu olay sonucunda konuşmacı birey, bir düşünceye ya da kavrama ulaşır.
- Boşluğa söylenen düşünce ya da kavram ses ve ışık dalgaları meydana getirir.
- Bunlar da, dinleyicinin duyu organlarını uyarır, böylece aynı süreç, dinleyici için de gerçekleşmeye başlar.

Bu aşamalar, konuşmanın dönüşümlü bir süreç olduğunu ve bu süreç içerisinde konuşmacının dinleyici ve dinleyicinin de konuşmacı haline gelebileceğini göstermektedir.

Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı da belirleyen etmenlerden biridir.

Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ve toplumla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemesinde değerlerinden bir şey kaybetmemiştir. Bireyin dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu ve düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması işlemidir. Çağımızdaki demokratik yaşamı oluşturmada bir faktör olduğu gibi demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Sever, 2000). Yıldız'a (2006) göre konuşma, demokratik yaşamda düşüncelerin ifade edilmesinin en tesirli yollarından biridir. Bu durum, konuşmanın, bir ihtiyaç olmasının yanında demokratik yaşamın oluşumunda da önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Çocuklar belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıkları sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak çocukların konuşmalarını rastgelelikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazanılması okulun sorumluluğudur. Sever'e (2000: 20) göre Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu;

- Eğitilmiş bir ses tonuyla ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil parçalarının hakkını veren,
- Tümce ve kelime vurgularını doğru yapan,
- Konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran,
- Konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla fark ettiren,
- Bedensel eylem, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip kişilerin yetiştirilmesidir.

Hayat boyu kullanılacak olan konuşma becerisi bireylere okul yıllarında en güzel şekilde edindirilmelidir.

Yazma

Yazma, tıpkı konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmmanın bir yoludur. Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun soluklu bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir. Buna göre yazma etkinliği hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli

bir disipline göre düzenleme becerisi şeklinde tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Güneş'e (2016) göre yazma Türkçe öğretiminde bir öğrenme alanıdır. Öğrenme alanı olarak içerisinde yazmaya ilişkin çeşitli işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler yer almaktadır. İşlem olarak yazma, zihnimize yapılandırdıklarımızı belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayıp ve harflerin yazılmasına kadar süren aşamaları; beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt becerileri; boyut olarak zihinsel ve fiziksel tasarım, işlem ve paylaşma kısımlarını içermektedir.

Bireyin kendini doğru ifade edebilmesinde ve iletişim kurabilmesinde en etkili araç yazmadır. Bir anlatım eylemi olan yazmada kişileri, okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ve mantık kurgusu gibi unsurlar etkilemektedir. Bu unsurlar kişilerin yazılarını oluşturmada önemli rol oynarlar (Topçuoğlu, 2010).

Kahraman'a (2004) göre yazma eğitimi, bireyin öğrenim hayatı boyunca kazanacağı becerilerin en önemlisidir. Çünkü birey bu beceriyi her zaman, her yerde kullanmak durumundadır. Ayrıca bireyin zihinsel, düşünsel ve eleştirel bakış açısının ilerlemesi, yazma becerisinin gücüne bağlıdır. Yazma, bir sonuç olduğuna göre sonuca gelmeden önce yapılması gereken şeyler tam yapılmış olmalıdır. Okumak, öğrenmek, bilgi edinmek, gözlem yapmak, not almak, ana dili iyi kullanmak gibi önemli unsurları da gözden kaçırmamak gerekir.

Sıralı bir süreç olan yazma becerisinin ilerletilmesine bireyin yakın çevresinden başlamalıdır. Öğrenciler yazmaya önce kendilerinden sonra da çevresindeki insanlardan ve olaylardan başlamalıdır. Öğretim programında yazma becerisini ilerletmek amacıyla yazma sürecinin üzerinde durulmaktadır (MEB, 2005). Öğrencilerin dili aktif kullanabilmeleri, insanlar arası iletişimlerini kuvvetlendirebilmeleri, yenilikçi olmaları, zihnen gelişmeleri, duygu fikir hayal ve tasarımlarını yazmaları için yazı ve kompozisyon etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Okulda öğrencilerin bu hedeflere ulaşması için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Ceran, 2013).

Anlama becerileri

Dinleme

Seslerin beyinde anlamlandırılıp yapılandırılması şeklinde tanınmaktadır. Dinleme karmaşık bir süreçtir, bu süreçler şunlardır: sesler iştilir, dikkat yoğunlaşır, anlama gerçekleştirilir. İlk aşamada ses ve konuşma kulak vasıtasıyla duyulur, ikinci aşamada dikkat seslere yoğunlaştırılıp merak edilenler ve gerekli olanlar ayrılır. Ayrılan bilgiler, fikirler ise bazı süzgeçlerden geçirilir;

- Bilgiler sınıflanır.
- Bilgiler sorgulanır.
- Bilgiler arasında ilişki kurulur.
- Bilgiler düzenlenir.
- Bilgiler değerlendirilir.

Üçüncü kısımda ise anlamlandırılan bilgi önbilgiler ile bütünleşir böylece dinleme süreci sona ermiş olur (MEB, 2009).

Dinleme, dilin dört temel işlevi (dinleme, konuşma, yazma, okuma)arasındadır. İnsanlar arası iletişimin vazgeçilmezidir. Dinleyici, konuşmacıdan gelen iletileri anlamaya yorumlamaya çabalar.

Dinleme eğitimi okul öncesi dönemde, aile ortamında başlamaktadır. Ardından okulda planlı şekilde ilerletilmeye çalışılmaktadır. Dinleme becerisinin ilerletilmesi amacıyla geliştirilen her etkinlik çocukların dinlediğini anlama başarılarını artırmaları için önemli bir aktivitedir (Kurundayoğlu ve Kana, 2013).

Dinleme, insanoğlunun doğuştan getirdiği ve sistemli bir eğitimin gerekli olmadığı bir beceri alanı olarak görülmektedir. Bu da dinleme becerisini ve verimini düşüren en temel sebep olarak düşünülmektedir. Dinleme becerisini ve verimini artırmak için sistemli bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerekir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Öğrencilerin okula dinleme becerisine sahip olarak geldikleri düşünüldüğünden dersin çoğu okuma ve yazma etkinliklerine ayrılmaktadır. Ancak dinleme öğrencilerin kazanmaları gereken ilk beceridir ve diğer beceriler için altyapı oluşturmaktadır (Özbay, 2005). Bu sebeple dil öğretiminde dinlemeye de diğer beceriler kadar zaman ayrılmalıdır.

Okul hayatında anlamamanın, öğrenmenin ve başarmanın anahtarı olan dinleme insanlara arası ilişkilerin de temelindedir. Bu becerisini geliştiren insanlar çevresindekilerin fikirlerini, duygularını, anlattıklarını doğru olarak anlar ve insanlarla sağlıklı bir iletişim oluşturur. Böyle kişiler hem toplumsal yaşamda hem de okul ve iş yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilen, özgüvenli ve başarılı bireyler olur (Özbay ve Çetin, 2011).

Okuma

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlamak için bilgi edinme yollarını aktif halde kullanmak gerekmektedir. Bilgi edinme bireylerde aileden başlar, eğitim kurumlarında devam eder. Eğitim kurumlarının hedefi sadece bilgi vermek değildir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri de kişilerin kendini ifade etmesine ve sosyal bir varlık olarak toplumdaki diğer insanlarla iletişim kurmasına yardımcı olmaktır. İnsanlar bilgileri en hızlı ve kolay yoldan alma ve toplumsal ilerlemeyi sağlamak için günlük yaşamda en çok okuma becerisini kullanmaktadırlar. Okuma, insanın bilgi edinmesini, kendini geliştirmesini, hayatını zenginleştirmesini sağlayan önemli unsurlardandır.

Karakuş Tayşi'ye (2007) göre okuma, bireylerin gelişiminde göz ardı edilemeyecek önemli noktalarından biri ve vazgeçilmez bir eğitim aracıdır. Okuma; dil eğitiminde, dil bilincini oluşturmak ve diğer becerileri başarılı bir şekilde kazandırmak için önemlidir. Eğitimin birinci kademesinden üniversitenin sonuna değin, bütün eğitim disiplinleri içinde en başta gelen bilgi alma ve paylaşma vasıtasıdır (Maden, 2012).

Temel dil becerilerinden okuma

Okuma, yazının bulunmasından beri yazılı sembelleri seslendirme ve anlama sürecidir. Ancak 20. yüzyılın ortasından bu güne kadar yaşanan teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler okumaya yeni boyutlar kazandırmıştır. Günümüzde, bilgilerin sadece basılı metinler aracılığıyla sunulmadığı göz önüne alındığında okumanın ve okuma becerilerinin yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur. Günümüzde okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma,

yorumlama, sentezleme ve çözümlleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür (MEB, 2009).

Türkçe ve diğer dersleri anlama ve kavrama konusunda sorun yaşayan öğrenciler, genellikle okuma alışkanlığı ve becerisi yeterince gelişmemiş kişilerdir. Yeterli bir okuma eğitimi kişilere bazı yönlerden yarar sağlar. Bunlar:

Okuldaki ders kitaplarını kolay okuyup anlamalarını sağlar.

Yardımcı kitapları daha faydalı kullanmalarına yardımcı olur.

Eleştirebilen ve değerlendirebilen kişiler olmalarına yardımcı olur.

Kelime dağarcığını zenginleştirir.

Kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme yeteneklerini geliştirir.

Dil bilgisini daha iyi öğrenmelerini sağlar.

Noktalama ve yazım kurallarını doğru kullanmalarını sağlar (Temizkan, 2007).

Bu anlamda Türkçe Öğretim Programı'nda okuma, diğer becerilerin geliştirilmesi için temel olarak görülmüştür. Çünkü programın bireye kazandırmak istediği beceriler ancak ve sadece okumanın önemi ve gerekliliğinin kazandırılması ile mümkündür (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Okuma becerisine sahip öğrenciler akademik başarı ve özgüven kazanır, sözcük dağarcığı genişleyeceği için konuşma becerisini geliştirir. Yazı çalışması yapması istendiğinde dilin inceliklerinden faydalanarak şiirler, nesirler oluşturur. Okuma becerisinin sağladığı katkılarla yazma ve konuşma becerisini de artırır.

Toplumdaki düşünceye göre “okumuş kişi” iyi eğitim almış demektir. Okumamış kişi ise “eğitim almamış”tır. Okumak ile eğitim-öğretim o kadar birbiri içine geçmiştir ki eğitim-öğretim sadece “okumak” sözcüğüyle bile ifade edilebilmiştir. Okulda öğrenciler; yeni bilgiler edinir, sınıf ortamında kendisini ve toplumu tanır, karakterinin büyük çoğunluğunu burada oturtur. Bu yüzden “okuyan” kişinin kendini bilmesi, tanınması ve değerlendirmesi amaçlanır (Özbay ve Bahar, 2012).

Okuma, bir yazıyı tüm boyutları ile görüş, algılayış ve kavrayış sürecidir. Okuma kelimesi ile düz okuma değil, bireyin düşünme ve duygu ufkunu genişleten işlevsel okuma anlatılmaya çalışılmaktadır. Okuma bu yönleriyle kişiliği geliştirmede, kişisel ve sosyal hayatı zenginleştirmede önemli bir unsurdur (Gündüz ve Şimşek, 2011). Demirel ve Şahinel (2006) ise okumayı, zihinsel işlemler ile psikomotor becerilerin birlikte hareket etmesi ile yazılı eserlerden anlam çıkarma şeklinde tasvir etmektedirler.

Okumanın tanımlarından hareketle okumanın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Birincisi yazıyı meydana getiren sembelleri görmek, ikincisi bu sembelleri anlamlandırmaktır. Okumanın fiziksel boyutu görme ve seslendirme, zihinsel boyutu ise kavramadır. Bu iki boyutun uyumlu halde çalışması okumada başarılı olmayı sağlar (Özbay, 2009).

İnsanoğlu okuyarak kişiliğini oluşturur, geçmişi ve kültürü öğrenir, öğrendiği deneyimlerden faydalanarak yaşamını şekillendirir. İnsanların düşünce ve duygularını okuyarak kendini geliştirir ve sağlam bir yorum becerisi kazanır. Zamanla okuyarak edinilen bilgiler yetmeyebilir, ihtiyaca cevap vermeyebilir. Bu sebeple okumakta devamlılık esastır (Aktaş ve Gündüz, 2008).

Okul yıllarında hayatları boyunca kullanacağı en temel gereksinimi, okumayı, öğrencilerimize kalıcı olarak edindirmeye çalışmalıyız. Bu anlamda en önemli görev Türkçe ve Edebiyat dersi öğretmenlerine düşmektedir. Okumak, çocuklara bir zaruriyet gibi değil hoş vakit geçirme ve hayal dünyalarının ufkunu açma etkinliği olarak yaptırılmalıdır.

Okuma süreci

Okuma süreci zamanlık değildir; görüş, algılayış, kavrayış ve hatırlayış gibi basamakları barındıran detaylı bir süreçtir. Bu süreçte zihinsel ve algısal unsurlar birlikte hareket eder. Okuma gelişimsel ve hiyerarşik bir süreçtir (Tansley ve Pankhurst akt. Coşkun, 2002: 235). Okuma yazar ile okuyucu arasındaki görüş alışverişidir. Okuma sürecinde algılama, kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama süreçleri gereklilik arz eder (Kırkkılıç ve Akyol, 2014). Okuma sırasında kişi sahip olduğu bilgileri kullanıp okuduğu metinleri zihinde biçimlendirir ve anlam çıkarır.

Okuma süreci birçok farklı araştırmacı tarafından (Gough 1972, LaBerge ve Samuels 1974, Goodman 1975, Binbaşıoğlu 1993, Gürses 2002, Karatay 2011, Kırkkılıç ve Akyol 2014) açıklanmıştır. Ancak burada üç farklı araştırmacının oluşturduğu sıralama değerlendirilmiştir. Binbaşıoğlu (1993)okuma sürecini şöyle anlatmaktadır:

1. Gözler, okuma metninden alınan izlenimlerin izlerini aç tabakasına bırakır.
2. Sinir akımları bu izleri aç tabakasından zihnin görme merkezine iletir.
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımlar uyarılır veya kurulur.
4. Sinir akımları zihnin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçer.
5. Sinir akımları, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçer.
6. Dil kasları harekete geçer ve sözcükleri seslendirir (Coşkun, 2002).

Kırkkılıç ve Akyol'a (2014) göre ise okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır.

a) Hazırlık ve taklit aşaması

Bu dönem okul öncesini anlatır. Çocuklar bu aşamada kitapları ve okumayı merak ederler. Okumayı ve yazmayı taklit etmeye çalışırlar. Kimi harflerin isimlerini öğrenir, ses-harf ilişkisini fark ederler.

b) Başlangıç aşaması

Bu aşamada çocuklar sayfa sayısı az olan, bol resimli kitapları okur, harfleri öğrenir ve seslendirirler. Sıkça kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilir, okudukları kitaplarla ilgili fikir geliştirirler.

c) Gelişim aşaması

Çocuklar bu aşamada anlam, ses bilgisi ve cümle yapısına önem verirler. Kitaplarda resimler yerine yazıların üzerinde durmaya başırlar. En çok yararlanılan noktalama işaretlerini kullanabilirler. Hikâyelerdeki kişi, durum ve olayları anlar ve bunlara yönelik fikir beyan edebilirler.

d) İlerleme aşaması

Çocukların sessiz okuma becerisi gelişmiştir, kitaplardaki sorunların çözümü için görüş bildirebilirler, bilgi veren kitapları anlamlandırıp okuyabilirler.

e) İlişkilendirme aşaması

Çocuklar bu aşamada uzun yazıları ve kitapları rahatça okurlar, okunan hikâyelerde yer alan kişileri ve olayları derinlemesine yorumlayıp kıyaslayabilirler.

f) Akıcı okuma aşaması

Bu aşamada üst düzey yazıları okuyabilirler, öğretmenlerin liderliğinde grup tartışmalarına katılabilirler, metinlerdeki olayları analiz edip sonuç çıkarabilirler.

g) Ustalık aşaması

Çocuklar bağımsız şekilde istediği konuda bir kitabı okuyabilir, karmaşık yazılardaki karışık konuları analiz edebilir ve okuma sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirler.

h) Bağımsız okuma aşaması

Öğrenciler bu aşamada üst düzey edebi metinleri seçip okuyabilirler, okudukları eserleri analiz edip değerlendirebilirler.

Yine Akyol (2008) okuma sürecini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar okuma öncesi çalışmalar, okuma sırasında yapılacak çalışmalar ve okuma sonrasında yapılacak çalışmalardan oluşmaktadır.

Okuma öncesinde; göz gezdirme, okuma amacını oluşturma, ön bilgileri harekete geçirme ve ortama aktarma, tahminler yapma işlemleri yapılır. Okuma sırasında; akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, zihinsel imajları kullanma, anlam üniteleri oluşturma, açıklığa kavuşturma, yardımcı stratejileri kullanma gibi işlemler yapılır. Okuma sonrasında, özetlemeler ve metni değerlendirme yapılır.

Okuma becerisinin önemi ve geliştirilmesi

Teknolojideki büyük gelişmeler bilgiyi ve bilgiyi işlemeyi daha önemli bir konuma getirmiştir. Tüm teknolojik değişmelere rağmen değişmeyen iki unsurdan ilki bilginin yazı ve görselle sunulması, ikincisi yazı ve görselle sunulan bilgilerin okunması ve anlaşılmasıdır. Bu sebeple okuma faaliyeti tarihi çağların başından itibaren bilgi elde etmenin en temel yolu olmuş ve olmaya devam etmektedir (Temizkan, 2009).

Okuma becerisi bireysel ve sosyal hayatta büyük öneme sahip olduğundan işlevsel bir halde kazandırılmalıdır (Özbay, 2011). İşlevsel halde kazandırılması için bireylere okuma alanının içindeki temel kavramlar öğretilmelidir. Okuma bir beceridir, ezber değildir. Bu yüzden temel kavramların öğretilmesi uygulamaya dayalı olmalı ve okuma faaliyetleriyle gerçekleştirilmelidir. Çünkü öğretim amaçları açısından öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında doğru kavramları oluşturmaları önemlidir (Temizkan, 2011).

Okumada faydalanılacak yöntem ve tekniğin doğru tespiti ve kullanımı bireyin okuma becerisini kazanması için gereklidir. Bireye hem teorik bilgi hem uygulama eğitimi verilmeli, yeni yöntemlerle okuma etkinlikleri yapılmalı, bireyin bu etkinliklerden zevk alması ve özgüven sahibi olması sağlanmalıdır (Gülerer ve Batur, 2004).

Okuma alışkanlığı

Okuma insanın hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak hayatını düzenler. İnsanoğlunun sözcük hazinesini artırmanın yegâne yolu sürekli okumaktır. Okumakla sözcüklerin sadece ilk anlamları değil, nüansları ve yan anlamları da öğrenilir. Hem dili kullanmayı öğrenerek hem duyguları ve düşünceleri ifade etmedeki deneyimlerden yararlanarak yazma alışkanlığı kazandırır. Okuma zihin faaliyetlerini geliştirir, bilgi düzeyini artırır. Okuma mesleki alandaki yetkinliğe ulaşmaya yardımcı olur (Aktaş ve Gündüz, 2008).

Az okuyan ya da okumayan kişilerin sözcük hazinesi dar olacak, çoğu kelimenin ikinci anlamından haberdar olamayacak, kültürümüz ve tarihimiz

hakkında az bilgisi olacak, duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanacak, bilgi düzeyi okuyan insana göre kısıtlı kalacak, meslek hayatında amaçladığı yetkinliğe ulaşamayacaktır.

Aktaş ve Gündüz'e (2008) göre okuma bir alışkanlıktır ve alışkanlıklar küçük yaşlarda itibaren oluşur. Okuma alışkanlığının çocuğa kazandırılması için en önemli görev ilk olarak aileye sonrasında okula düşmektedir.

Aileler bu sorunu şu tedbirleri alarak aşabilir;

- Alınan kitapları bir süre göz önünde bırakmak,
- Aile içinde okuma ortamı oluşturmak,
- Çocuğa yüksek sesle bir şeyler okuyarak iletişim becerilerini geliştirmek,
- Eve gazete ve dergi getirerek çocuğu onların renkli dünyası ile tanıştırmak,
- Çocukların televizyon izlemesini ve bilgisayar kullanmasını iyi ve ciddi olarak programlamak gerekir.

Okuma kültürü

Okumak ve yazmak için alfabe yalnızca bir araçtır. Bir ulusu alfabeyi kullanıp kültür seviyesini ve gelişmişliğini üst seviyeye ulaştırmak asıl amaç olmalıdır. İstenilen bu amacın gerçekleşmesi için ulusların okuma zevki ve okuma kültürü üst düzeyde olmalıdır.

Toplumun insanlardan beklediği sadece bilgi sahibi olmaları değildir. İnsanların okuyarak bilgiye ulaşmaları ve belirli bir dünya görüşüne sahip olmaları beklenmektedir. Hazırlanan öğretim programları ile de toplumun bu beklentilerini karşılayan, okuyan, bilgiye ulaşmaya çalışan bireyler yetiştirilmek istenir. Okuma alışkanlığı kazanmaları için bireylerin içsel ve dışsal motivasyonları olması gerekir (Topçuoğlu Ünal ve Sevimli, 2017).

İnsanların yaşlanması ile kendini geliştirmesi farklı şeylerdir. Yaşlanmak için herhangi bir şey yapmak gerekmezken gelişmek için okumak, araştırma, bilgiye ulaşmak gerekir. Avrupa başlattığı “hayat boyu öğrenme” sürecin ile hangi yaşta olursa olsun insanın okuyarak bilgi sahibi olması, eğitilmesi amaçlanmıştır (Ungan, 2008:122).

Dünyanın her yerinde ülkeler vatandaşlarının okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuma kültürlerini geliştirmeleri için projeler geliştirmektedir. İngiltere“Read On- Okumaya Devam Et”, Amerika “Get Caught Reading - Okumaya Tutunun” söylemleri ile okuma projeleri oluşturmuştur. Ülkemizde ise 2004’te ortaöğretim seviyesinde, 2005’te ilköğretimde “100 Temel Eser Okuma” kampanyası düzenlenmiştir. Ardından 2008’de Cumhurbaşkanlığı tarafında “Türkiye Okuyor” projesi başlatılmıştır. Ancak kampanyaları düzenlemekle süreç tamamlanmamaktadır. Bu sürecin başarıyla işlemesi için toplumun her kesimine, ebeveynlere, eğitimcilere, kütüphanelere, medyaya, yazarlara, yayınevlerine, okuyuculara büyük sorumluluklar düşmektedir. İnsanlarda kitap okuma bir değer haline getirilmeli, pazarda, sokakta, çarşıda halka bu değer anlatılmalı ki nitelikli okuryazar oranı artabilsin (Ungan, 2008).

Halka okuma kültürünün kazandırılması sadece birkaç kişi ya da kurumun yapacağı bir şey değildir. Çocuğa yakın çevresinde anne-babası, okulda öğretmenleri, ev ve okul dışında kahvehaneler yerine kıraathaneler kurulup oradaki büyükleri model olmalıdır. Tüm ülke çaba harcamalı, çocuklara örnek olmalıdır. Ülkenin çabası da yapacağı eğitim programıyla ilgilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ne denli iyi olursa okuma kültürü de ona bağlı olarak artacaktır. Eğitimle, Türkçe dersindeki programın niteliğiyle öğrencilerimize yani geleceğin anne - babalarına okuma kültürü kazandırma olasılığı yüksektir. Böylece atalarımızdan kalan ve nesiller boyu sürecek olan okuma sevgisine katkı sağlanacaktır.

Eğitimde programın önemi

Eğitim, insanları, belli amaçlarına göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Fidan, 1986). Kişiye, yaşamında ihtiyaç duyacağı bilgi/beceri/donanım eğitim yoluyla kazandırılır (Karadağ, 2013). Eğitim ve öğretimin sistematik olarak yürütüldüğü kurumlar okullardır. Öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde rol alan unsurlar ise öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve öğretim programlarıdır. Bu basamaklardan en önemli payı öğretim programları almaktadır (Balci, Coşkun ve Tamer, 2012).

Her toplum kendi geleceğini garanti altına almak için rastgele bir eğitim politikası yerine planlı bir öğretim programı geliştirmeyi temel alır. Her

toplumda bulunan farklılıklar ve evrensel olarak belirtilen ortak değerler onun gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Tarih boyunca her toplumun olduğu gibi Türklerin de eğitim anlayışında temel aldığı kimi özellikler bulunmaktadır. Akyüz'e (2012) göre bu özellikler dokuz madde altında toplanmaktadır;

1. Türk toplumlarının eğitim anlayışı ve uygulamaları yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenir.
2. Gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynar.
3. Uygarlık ve kültür düzeyine göre örgün eğitim kurumları vardır.
4. Edebi eserlerde öğreticilik amaçtır.
5. Alp (cesur ve bilge) kişi tipine önem verilir.
6. Bilim sevgisi vardır.
7. Mesleki eğitim önemsendir.
8. Yazılı belgelere sahiptir.
9. Cinsiyet farkı yapmaksızın çocuk sevgisi görülür.

Toplumumuz, her dönemde çağa uygun ve geleceğini emanet edebilecekleri insan tipini yetiştirmeye önem vermiştir.

Öğretim programları yetiştirilecek bireylere kazandırılacak kişisel ve sosyal özellikleri edindirmede önemli unsurlardan biridir. Hedeflenen kazanımları sağlamada öğretim programları kadar bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikleri de ehemmiyet taşımaktadır. Öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uygulanan etkinliklerin amacını, içeriğini, yöntem-tekniklerini, araçlarını, sonucunu belirlemek gerekmektedir. Programların oluşturulmasında ve uygulanmasında merkeze birey alınmalıdır. Eğitim, bireylerin hayatı boyunca çevresi ile etkileşime girerek yeni davranışlar edinmesidir (Sağlam, 2011). Eğitim programları da belirli bir zaman diliminde hedeflenen kazanımları ve düzenlemeleri bünyesinde barındırır. Tanımdan da yola çıkarak eğitim programları için amaç ve kazanımları gerçekleştirmede eğitimcilere yol göstericilik yapar, denilebilir. İyi bir program iyi bir öğretimin gerçekleşmesinde temel taşıdır. Bu yüzden toplumsal ve evrensel gelişmeler dikkate alınarak ihtiyaç doğrultusunda yeni programlar oluşturmak gerekebilmektedir (İşeri ve Baştuğ, 2016).

Türkçe öğretim programları ve okuma

İlköğretim bireylerin yetişmesinde ve karakter gelişimlerinin oluşmasında etkisi olan kurumlardan biridir. İlköğretimdeki eğitimin niteliği, öğrencilerin üst eğitim kurumlarındaki başarısını büyük oranda etkileyebilmektedir. İlkokul ve ortaokulda verilen Türkçe dersi öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2004). Türkçe ifade ve beceri dersidir, Türkçeyi iyi bilen öğrencinin diğer derslerinde başarılı olması kaçınılmazdır. Okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını anlatan bireyler her alanda başarılı olabilirler.

Türkçe dersinde belirlenen amaçları planlı ve sistemli şekilde gerçekleştirmek ve amaçlanan kazanımları uygulamaya dökmek için nitelikli bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Demirel'e (2007) göre, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneğine öğretim programı denir. Öğretim programları, dersin işleyişine, kazandırılması gereken becerilerin verilme zamanına ve tekniklerine rehberlik yapan birer araç oldukları için nitelikli eğitim bakımından son derece önemlidir (Bayburtlu, 2015).

İlkokul Türkçe öğretim programları 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında hazırlanmıştır. Hızlı yaşanan değişimler ve gelişmeler sonucu oluşturulan her program, bir süre sonra etkisini kaybetmekte ve yeni programların geliştirilmesi gerekmektedir. Cumhuriyetin ilanından bu güne değin zamanın gereksinimlerine uygun şekilde Türkçe öğretim programları geliştirilmiş, programın bazen tamamında bazen de bir kısmında düzenleme ve değişiklik yapılarak kullanılmıştır.

2004 yılından itibaren Türk Eğitim Sisteminde program geliştirmeye dair bir süreç olduğu dikkat çeker. Bunun sebebinin Türk öğrencilerinin TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlardan düşük notlar almaları olarak düşünülmektedir. Geliştirilen programlarda üst düzey zihinsel becerileri içeren yapılandırmacı yaklaşıma programların dayandırıldığı görülür. Hazırlanan programlarda öğrencinin araştırmacı ve problem çözücü, öğretmenin ise rehber rolü aldığı görülür (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Abunar, 2015).

Türk öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki durumu sonucunda 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir program hazırlanmıştır. Köklü değişikliklerin yapıldığı 2006 yılı ve sonrasındaki 2015 ve 2018 programlarının Türkçe dersi ve okuma becerisi alanındaki benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir.

Tablo 1

2006, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

İnceleme Başlıkları	2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı
PROGRAM FELSEFESİ	Var	Var	Var
DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNE DEĞİNME	Var	Yok	Var
DERS KİTABI METİN NİTELİKLERİ	Var	Var	Var
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ ÖZELLİKLERİ	Ayrıntılı	Var	Var
REHBERLİK	Yok	Yok	Var
PROGRAM YAPISI	Var	Var	Var
KAZANIMLARIN SINIFA GÖRELİĞİ	Dil bilgisi ve Atatürkçülük kazanımları için var. Dil becerilerine göre sınıflama hâkimdir.	Var	Var
BECERİ ORANLARI	Var	Yok	Yok
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	Var	Yok	Yok
DERS İŞLEYİŞ ÖRNEĞİ	Var	Yok	Yok
ARA DİSİPLİN KAZANIMLARI	Var	Yok	Yok
ETKİNLİK TEMELLİ	Evet	Evet	Evet
DERSE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ	Var	Yok	Yok
TEMALAR	Var	Var	Var
SINIF DÜZEYİ METİN TÜRLERİ	Var	Var	Var
YÖNTEM VE TEKNİKTE NETLİK	Daha ayrıntılı	Yer verilmiş	Yer verilmiş

2006 programı, 2004'te geliştirilmeye başlayan yapılandırmacı yaklaşımı (constructivism) esas almıştır. 2006 programı üst düzey zihinsel becerileri, aktif öğrenmeyi, çoklu zekâyı dikkate almaya çalışmıştır. Geleneksel yaklaşımda öğretmen bilgiyi veren kaynak iken yapılandırmacı yaklaşım ile bilgiye ulaştırıcı yolu tarif eden ve öğrencilere kılavuzluk yapan kişidir (Erdoğan ve diğ., 2005). Bu anlayışla hazırlanan 2005 ve 2006 programları ise 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı ayrı ele alınmıştır. 2015, 2017 ve son olarak 2018 programları da yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış ancak sınıflar ilköğretim ve ortaokul seviyelerine ayrılmamış, bir bütün olarak ele alınmıştır.

2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarının öğrenme alanı ve kazanımları açısından karşılaştırılması

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak verilmiştir. Kazanımlar toplu halde verilmiş ve sınıflara ayrılmamıştır. Dil bilgisi ise sınıflara ayrılarak amaç/kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına göre sıralanan kazanım tablolarında etkinlik örnekleri yer almıştır. Atatürkçülük ile ilgili konular ve açıklamalar da sınıf sınıf ayrılmıştır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında 1.sınıf kazanımları sözlü iletişim (dinleme/izlemeyi de içermiştir.), okuma (ilk okuma, anlama, akıcı okuma, söz varlığı), yazma olarak sıralanmıştır. 2. Sınıf ve diğer sınıfların kazanımları ise sözlü iletişim, okuma (anlama, akıcı okuma, söz varlığı), yazma şeklinde sıralanmaktadır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. sınıf kazanımları dinleme/izleme, konuşma, okuma (okumaya hazırlık, akıcı okuma, anlama), yazma olarak sıralanırken 2. - 8.sınıf kazanımları dinleme/izleme, konuşma, okuma (akıcı okuma, söz varlığı, anlama), yazma olarak sıralanır.

2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarının temaları açısından karşılaştırılması

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı temaları olarak sevgi, millî kültür, toplum hayatı, **okuma kültürü**, iletişim, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji,

alışkanlıklarımız, zaman ve mekân, duygular, hak ve özgürlükler, doğa ve evren, güzel sanatlar, kavramlar ve çağrışımlardır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında biz ve değerlerimiz, dünya ve çevre, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk, vatan bilinci, sağlık-spor ve oyun, sanat ve toplum, bilim ve teknoloji tema başlıklarıdır.

2018Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında zorunlu temalar olarak erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk temalarının alındığı görülür. Birey ve toplum, **okuma kültürü**, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası ise diğer tema başlıklarıdır (Bağcı ve diğ., 2017).

2006 yılında okuma kültürü ana temalardan biri olarak alınırken 2015 programında bu tema kaldırılmıştır. Okuma kültürü temasının kaldırılmasının eksikliği kabul edilmiş olacak ki 2018 yılında programa tekrar dâhil edilmiştir. Türkçe dersinin temelini okuma oluşturmaktadır ve Türkçe öğretim programlarımızda mutlaka yer alması gereken bir temadır.

Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisi

Öğretim programları; eğitim-öğretimin genel amaçlarına bağlı kalarak dersin amaçlarını, öğrenci kazanımlarını, ders müfredatını genel bir çerçeve ile belirler. Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerileri bütünlük içerisinde olmalı, bir becerinin boyutlarını ve kazanımlarını açıklamalıdır. Toplumun ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeler göz önüne alınarak mevcut programın problemlerini çözmek, eksikleri gidermek amacıyla öğretim programları yenilenebilir(Arı, 2016). Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sistemimize dâhil edildiği andan itibaren (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programları üç kez yenilenmiştir.

2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında öğrenme alanları farklılık göstermektedir. 2006 programında dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi alanları mevcutken 2015'te sözlü iletişim, okuma, yazma şeklinde üç alan verilmiştir. 2017 programında, 2006'ya benzer olarak dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma alanları yer almıştır. Son olarak da 2018 öğretim programı yayımlanmıştır.

Tablo 2

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğrencilere Kazandırılması Amaçlanan Davranışlar

1. Dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri,
2. Türkçeyi bilinçli, doğru ve özenli kullanma,
3. Okudukları, dinledikleri/izledikleri sayesinde söz varlığını zenginleştirme, dil zevki ve bilinci kazanma, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme,
4. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanma,
5. Duygu, düşünce ve tezlerini sözlü ve yazılı halde anlatma,
6. Araştırma, keşfetme, yorumlama becerisi,
7. Basılı eserlerden ve medya kaynaklarından bilgiye ulaşma,
8. Bilgiyi sorgulama, kullanma ve üretme,
9. Okuduklarını anlama, eleştirel bakış açısıyla değerlendirme,
10. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem verme,
11. Dünya ve Türk medeniyeti eserleri vasıtasıyla estetiğin ve sanatın değerini fark etme.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan şu amaçlar okuma becerisi eğitimine vurgu yapmaktadır. Okudukları, dinledikleri/izledikleri sayesinde söz varlığını zenginleştirme, dil zevki ve bilinci kazanma, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme; duygu, düşünce ve tezlerini sözlü ve yazılı halde anlatma; okuduklarını anlama, eleştirel bakış açısıyla değerlendirme. Okuma becerisinde belirtilen bu amaçlara ulaşıncaya bu amaçlara da ulaşılmış olacaktır: araştırma, keşfetme, yorumlama becerisi, basılı eserlerden ve medya kaynaklarından bilgiye ulaşma.

Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma, diğer becerilerin geliştirilmesinde temel olarak görülmektedir. Çünkü programın bireye kazandırmak istediği beceriler ancak ve sadece okumanın önemi ve gerekliliğinin kazandırılması ile mümkündür (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında ortaokul seviyesinde okuma alanı; akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olarak üç bölüme ayrılmıştır (MEB, 2018).

Tablo 3

Akıcı Okuma Bölümünde Yer Alan Kazanımlar

1) Sesli ve sessiz okumayı noktalama işaretlerine dikkat ederek yapar.
2) Metin türlerinin özelliklerine uygun şekilde okur.
3) Farklı yazı tipleri ile oluşturulan yazıları okur.
4) Okuma stratejilerini aktif kullanır.

Tablo 4

Söz Varlığı Bölümünde Yer Alan Kazanımlar

1) Anlamdan yola çıkarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin fark eder.
2) Metinlerde deyim ve atasözlerinin katkısını belirler.
3) Kelimelerin anlamdaşlarını bulur.
4) Zıt anlamlılarını bulur.
5) Sesteş sözcüklerin anlamlarını ayırt eder.
6) Kök ve eki ayırt eder.
7) Yapım ekinin işlevini açıklar.

Tablo 5

Anlama Bölümünde Yer Alan Kazanımlar

1) Metin türlerini ayırt eder.
2) Okuduklarını özetler.
3) Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
4) Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
5) Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
6) Metni yorumlar.
7) Metinle ilgili sorular sorar.
8) Metinle ilgili sorulara cevap verir

Tablo 5 (Devamı)

9) Metnin konusunu belirler.
10) Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
11) Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
12) Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
13) Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
14) Medya metinlerini değerlendirir.
15) Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
16) Metinler arasında karşılaştırma yapar.
17) Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
18) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
19) Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
20) Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
21) Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
22) Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
23) Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.
24) Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
25) Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
26) Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Okuma eğitimin amaçları

Her eğitim planlı şekilde yönetilmelidir. Okuma eğitimi ailede başlar, planlı şekilde okulda devam eder. Küçük yaşlarda verilmeye başlaması kadar eğitimin takibinin yapılması da çok önemlidir. Okuma eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Tablo 6

Okuma Eğitiminin Amaçları

Okuma zevki ve okuma alışkanlığı geliştirmek,
Okunanları doğru şekilde anlamalarını sağlamak,
Okumanın zevkli olduğunu, ömür boyu süreceğini benimsetmek,
Estetik ve sanatsal duygularını geliştirmek,
Okumanın dinlendirici ve huzur verici bir uğraş olduğunu benimsetmek,
Yazılı ve sözlü eserler yoluyla Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve benimsemelerini sağlamak,
Vazgeçilmez hobilerin içine okumanın dâhil edilebileceği fikrini oluşturmak,
Okuma sayesinde Türk vatanını ve milletini; dünyayı, insanları sevmelerine yardımcı olmak,
Anlatma becerilerini geliştirmede okumanın katkısını keşfettirmek,
Okumanın entelektüel bir kimlik oluşturmadaki katkısını fark ettirmek.

Okumanın amacı metinde yazarın sunmuş olduğu mesajı anlamaktır. Bu bakımdan okuma eylemi anlam kurma ile sonuçlanmayan okumalar, okuma değil, ancak seslendirmedir (Yıldız ve diğerleri. 2010).

Okumanın nihai hedefi anlamadır. Duffy ve diğerleri (2009) anlamının temel özelliklerini şöyle sıralar (akt. Arı, 2014: 540).

Tablo 7

Duffy'e Göre Okumanın Nihai Hedefi

Aktiftir:	Okuyucu aktif bir halde düşünüp anlamı sürekli takip etmelidir.
Geçicidir:	Yapılan tahminler, okuma ilerledikçe değişme gösterebilir.
Kişiseldir:	Okunan metin okuyucunun, ön bilgileri ile denetlenip yorumlanır.
Etkileşimseldir:	Yazarın amacı ile okuyucunun bilgileri etkileşim halindedir.
Düşünce, dikkat gerektirir:	Eserde verilmek istenen mesaja ulaşmayı sağlayan ipuçlarını analiz etmelidir.

Tablo 7 (Devamı)

Simgeseldir:	Yazar okuyucunun zihninde anlatılanı canlandırmak için betimleyici bir dil kullanır.
Çıkarımsaldır:	Okuyucu, eserde verilen mesajla dair tahminler yapar.
Yansıtıcıdır:	İyi okuyucu, metni okuduktan sonra okuduklarını nasıl kullanacağını bilir.

Okuma modelleri ve okuma kuramları

Okuma kavramının tanımlanması son yüz elli yılda yapılan çalışmalara ve eğitim anlayışlarında ortaya çıkan değişmelere paralel olarak önemli değişiklikler göstermiştir (Özbay, 2007). Geride bırakılan bu yıllarda pek çok eğitim kuramı ortaya çıkmış ve bu kuramlar çeşitli açılardan okuma ile ilgili çalışmalara katkı sağlamıştır.

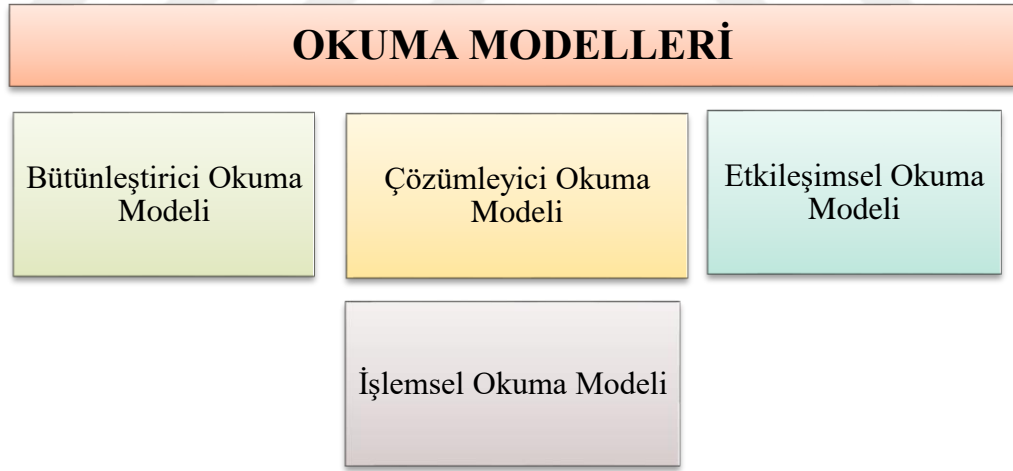
1950’li yıllara kadar okuduğunu anlamadan ziyade insanların öğrenme ve hatırlama durumları ile ilgili araştırmalar yapılmış, bu çalışmalarda katılımcılara metinler okutulmuş ve belirli aralıklarla (okumadan hemen sonra, iki gün sonra ve dört hafta sonra) anlatılanlar hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Her ne kadar yapılan çalışmalar doğrudan okumayla ilişkilendirilmese de daha sonraları okuma araştırmalarında önemli görülecek bazı fikirlerin dile getirildiği görülmektedir. Örneğin öğrencilerin yeni öğrendiklerini eski bilgilerini kullanarak yorumladıkları fikri 1900’lü yılların başında eğitim psikologları tarafından dile getirilmiştir (Venezky, 1984; akt. Uyar, 2015: 23). Daha sonraları bu görüş şema teorisi ile doruk noktasına ulaşmıştır. Bugün de anlamın yapılandırılması sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmeye devam etmektedir. 1950’li yıllarda davranışçı yaklaşım okumaya da etki etmiş, okumayı ortaya çıkaran pekiştireç verildikçe okumanın artacağı düşünülmüştür. 1960’lı yıllarda davranışçı yaklaşımın okumayla ilgili görüşleri zayıflamış, Chomsky’nin öncülüğünü yaptığı dilbilimciler ve psiko-dilbilimcilerin görüşleri önem kazanmıştır. Dil doğal ortamında öğrenilir fikri ile hareket edilmiş, okumanın nasıl oluştuğu üzerinde durulmuştur (Uyar, 2015).

1975’lerde şema teorisiyle okumanın ilişkilendirilmesi sonrasında yapılan araştırmalarda ön bilgilerin anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu dönemde geliştirilebilir olduğu belirlenen sadece ön bilgiler değildir. İnsanların bilgiyi

işleme şekillerinin de müdahale ile geliştirilebileceği keşfedilmiştir Bu noktadan sonra da doğrudan öğretim ve eğitimlerle okunan metinde sunulan bilginin işlenme şekillerine müdahale edilmesine yönelik çalışmalar yapılmış; özetleme, tahmin ve çıkarımda bulunma, soru üretme vb. stratejilere odaklanılmıştır (Uyar, 2015).

Okuma modelleri

Okuma ve anlamının tam olarak nasıl gerçekleştiğini izah etmeye çalışan modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerin en çok ele alınan ve bilimsel çalışmalarda işlenenleri Bütünleştirici Okuma Modeli, Çözümleyici Okuma Modeli, Etkileşimsel Okuma Modeli ve İşlemsel Okuma Modeli'dir. Bu modellerin hemen hemen hepsi kısmen de olsa günümüz öğretim programlarında ve okuma araştırmalarında etkisini sürdürmektedir. Mevcut eğitim uygulamalarının temellerini daha iyi okuma ve anlama süreciyle ilgili kavramsal alt yapısını daha iyi anlatabilmek için söz konusu dört okuma modeline değinilecektir.



Şekil 1. Başlıca okuma modelleri

Bütünleştirici okuma modeli

Bütünleştirici model harfleri tanıma, onları sesle ilişkilendirme, sonra bunları birleştirip kelimeleri oluşturma, kelimelerin anlamını bulma, sonrasında bunları da birleştirerek cümle, paragraf ve en son da metnin genel mesajını

belirleme şeklindeki bir süreci esas almaktadır. Bu şekilde işleyen bir süreç öğrenciler açısından çoğu zaman verimli olmamaktadır (Özbay, 2009: 10). Eğitim öğretim süreci açısından da oldukça verimsizdir. Çünkü bu modele göre öğretmenlerin zamanlarının çoğunu kelime tanımaya ve bu kelimelerin nasıl seslendirileceğine ayırması gerekmektedir. Yine bu öğretmenler öğretimin hemen hemen tamamında sesli okumaya yoğunlaştırmaktadır. Diğer okuma etkinlikleri eksik kalmaktadır (Uyar, 2015).

Çözümleyici okuma modeli

Akyol'a (2008) göre çözümleyici okuma modeli okuyucuyu merkeze alan, basit düzeydeki dil bilgisine sahip bir kişiyi bile okunan metnin anlamını tahmin etmeye, hipotezler kurup bunları sınamaya yönlendiren ve anlam kurma sürecinde okunan metindeki bilgi kadar okuyucunun zihnindeki bilgileri kullanan bir modeldir. Çözümleyici modele göre verilen okuma eğitimi öğrencilerin farklı metinlerden anlam oluşturma becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Bu model okumada iyi olan öğrencilerin okuma süreçlerini açıklarken zayıf olan öğrencilerin okuma süreçlerini açıklamada yetersiz kalmaktadır.

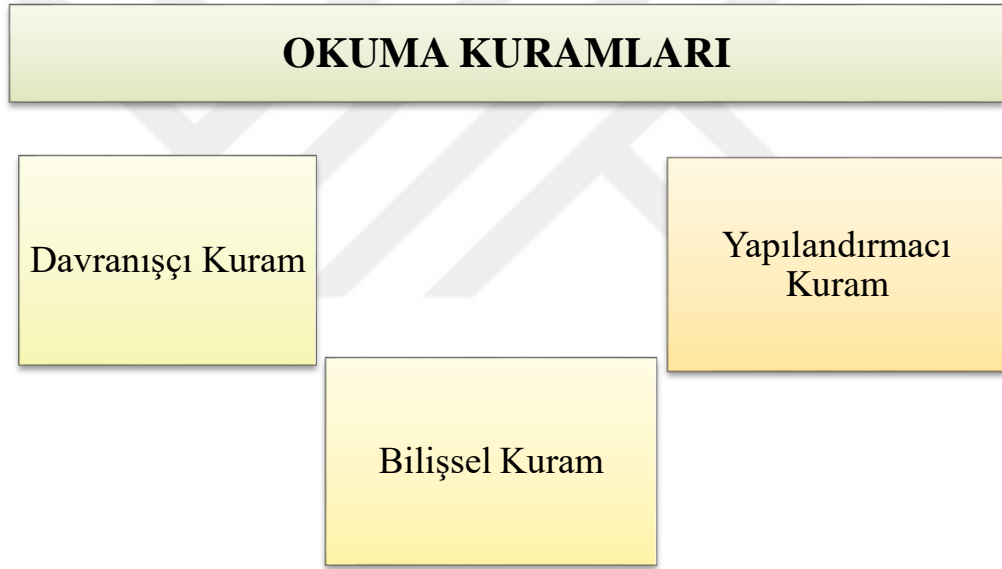
Etkileşimsel okuma modeli

Çözümleyici modelin okuma sırasında anlamın yapılandırılmasında önemli gördüğü ön bilgileri yani şemaları aynı şekilde okuma sürecinin etkili bir unsuru olarak kabul eder. Okuma sırasında anlamın gerçekleşmesi mevcut şemalar vasıtasıyla mümkün olmaktadır. Nitekim Eskey'e (1988) göre "etkileşim" ifadesi bireyin ön bilgileri ile metinde yer alan bilgilerin etkileşimini de kapsamaktadır (akt. Zainal, 2003,s.36). Stanovich (1980) geliştirdiği etkileşimsel modelde gerek zayıf gerekse iyi okuyucuların okuma sırasında daha güçlü özelliklerini zayıf özelliklerinden kaynaklanan eksikliği tamamlamak için kullanabileceğini dile getirmektedir. Örneğin eğer okuyucu bir kelimenin anlamını çıkarmakta zorlanırsa buradaki eksikliğini konu hakkındaki genel ön bilgilerini kullanarak telafi edebilir yahut yeterli ön bilgisi olmayan bir okuyucu kelime bilgisini kullanarak okumayı sürdürebilir. Bu açıdan bakıldığında bu modelin hem zayıf hem de iyi okuyucuları hedeflediğini söylemek mümkündür (akt. Uyar, 2015).

İşlemsel okuma modeli

Bu modelde okuma, öz düzenlemeye dayalı okumada olduğu gibi tekrarlanan bir olay olarak nitelenmekte, okuyucu, okunan metin, okumaya harcanan zaman ve bağlamı bir arada değerlendirmektedir. Anlam bütün bu öğelerin farklı oranlardaki etkisi ve katkısı ile ortaya çıkmaktadır. Diğer okuma modellerinde anlamın kaynağı olarak gösterilen metin ve okuyucu bu modelde anlamın yapılandırılmasına katkı sağlayan bütün unsurlardan sadece ikisidir (Rosenblatt, akt. Uyar, 2015) Dolayısıyla bu modelde diğer okuma modellerinin göz ardı ettiği unsurlar da (zaman, bağlam, ön bilgiler) dikkate alınmaktadır. Tek bir doğru anlamdan ziyade farklı anlamların olabileceğine değinilmektedir.

Okuma kuramları



Şekil 2. Bailly'e göre okuma kuramları (akt. Güneş, 2009, s.201).

1900'lü yıllardan itibaren dil öğretim yaklaşımlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Ortaya konan dil öğretim yaklaşımlarını sistemli hale getirmek ve bu yaklaşımları sınıflamak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bailly'nin (1988) oluşturduğu sınıflama bugün yaygın şekilde kabul edilmektedir (akt. Güneş, 2009). Bailly'nin 1988) dil öğretim yaklaşımları sınıflamasında üç ana grup vardır; davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı. Bu bilgilere paralel olarak okuma öğretimi kapsamındaki kuramların davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olduğu görülmektedir.

Davranışçı kuram

Bu kurama göre uyarıcı ve davranış arasında bağ oluşturularak öğrenme gerçekleşir. Davranış değiştirme ise pekiştirme yoluyla yapılır (Özden, 2011). Davranışçı kurama göre, dil de bir davranıştır. Birey dili taklit ederek, çeşitli uyarıcılara tepki vererek öğrenir. Bu kuramda iletişim için en önemli araç dildir. İletişim kurmak amacıyla dil öğrenilir (Güneş, 2009). Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım eğitim alanını derinden etkilemiştir. Bu anlayış dil öğretiminin içerisinde yer alan okuma eğitiminde de kabul edilmiştir. Gözlenebilir davranışlar üzerine odaklanan bu yaklaşım, okumayı yazı ve sembollerin seslendirilmesi olarak açıklamaktadır.

Bilişsel kuram

Öğrenme, davranışçı yaklaşımdaki gibi doğrudan gözlenmez. Öğrenme içsel bir süreçtir ve bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir (Özden, 2011). Bilişsel kurama göre dil öğrenilmez, edinilir. İnsanlarda dil edinimiyle ilgili doğal bir donanım bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre beynimizde bazı bellekler (görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş) vardır. Alınan bilgiler beş duyu organı ile bu belleklere gelir ve işlenir (Güneş, 2016).

Yapısalcı kuram

Öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyarıların pasif bir alıcısı değildir, onları çözümler ve davranışını aktif şekilde oluşturur (Fidan, 1986). Bu kuramda amaç öğrencilere bilgi aktarmak değil, bilgiyi öğrencilerin oluşturmasını sağlamaktır. Öğrencilerin gerçek problemler üzerinde çalışarak kendilerine özgü bilgi oluşturmaları sağlanır (Taşpınar, 2007). Ülkemizde 2006 yılından itibaren bu kuram doğrultusunda öğretim verilmeye çalışılmaktadır. Ancak dil öğretimini ya da okuma öğretimini tek bir kuramla sınırlamak yanlıştır. Her kuramın kullanılması gereken noktaları vardır, ihtiyaca ve çevresel şartlara göre bu noktalar şekillenmektedir.

Okuma türleri, teknikleri ve stratejileri

Okuma amaçları duruma ve şartlara göre değişmektedir, bazıları meslek sahibi olmak veya mesleğinde ilerlemek için, bazıları duygu ve düşüncelerini zenginleştirmek için, bazıları ders çalışmak için, bazıları genel kültür edinmek için, bazıları zevk için, bazıları da yapacağı işe birikim toplamak için okur.

Okuma çeşitleri alan uzmanlarına göre farklı şekillerde oluşturulmuştur. Burada Kantemir (1991), Aktaş ve Gündüz (2008), Özbay'ın (2007) tasnif ettiği okuma türleri ele alınacaktır.

Okuma türleri ve teknikleri

Kantemir'e (1991) göre okuma türleri şunlardır;

a) Yapılına göre:

1. Sesli
2. Sessiz

b) Okuyucunun davranışına göre:

1. Eğlenmek için
2. Zevk için
3. İnceleyerek

c) Okuyucunun amacına göre:

1. Metnin ana fikrini bulmak için
2. Belli bir soruyu cevaplandırmak için
3. Yazarın amacını göstermek için
4. Metnin zevkine varmak için okuma

d) Belirli alanlara göre;Biyoloji, coğrafya, tarih, hukuk vb. alanlarla ilgili olarak okuma.

Aktaş ve Gündüz'e (2008) göre çeşitli okuma becerileri ve teknikleri şunlardır;

1. Sesli Okuma
2. Sessiz Okuma
3. Amaçsız Okuma
4. Kolay Okuma ya da Özgür Okuma
5. Araştırma Amaçlı ya da Bilgi Odaklı Okuma

6. Toplu Okuma
7. Güdümlü Okuma
8. Eleştirel Okuma

Okuma türünde en geniş kapsamlı sınıflamayı Murat zbay yapmıştır. Özbay'ın (2007) sınıflandırdığı okuma türleri şunlardır;

1. Sesli Okuma
2. Sessiz Okuma
3. Gz Atarak Okuma
4. zetleyerek Okuma
5. Not Alarak Okuma
6. İşaretleyerek Okuma
7. Tahmin Ederek Okuma
8. Soru Sorarak Okuma
9. Söz Korosu
10. Okuma Tiyatrosu
11. Metinlerle İlişkilendirme
12. Tartışarak Okuma
13. Eleştirel Okuma
14. Tam Okuma
15. Seçmeli- Esnek Okuma
16. Öğretici Metinleri Okuma
17. Edebi Metinleri Okuma
18. Grup Olarak Okuma
19. Ezberleme
20. Hızlı Okuma

Diğer okuma türleri şoyledir;

1. Görsel Okuma
2. Ezberleyerek Okuma
3. Soru Sorarak Okuma
4. Okuma Tiyatrosu
6. Metinlerle İlişkilendirerek Okuma

Kantemir (1991), Aktaş ve Gündüz (2008), Özbay'ın (2007) oluşturduğu sınıflamaların ortak ve farkı olanlarına dikkat edilerek aşağıdaki okuma tür ve teknikleri listesi hazırlanmıştır. Bu liste hazırlanırken en çok kullanılan okuma türleri, ön plana çıkan okuma türleri, literatüre yeni giren ve tam olarak bilinmeyen okuma türleri esas alınmıştır. Aynı zamanda Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği ile örtüşen ve Türkçe öğretim programlarında en çok faydalanılan okuma türleri alınmaya çalışılmıştır.

Tablo 8

Okuma Tür ve Teknikleri

OKUMA TÜR VE TEKNİKLERİ
1. Sesli Okuma
2. Sessiz Okuma
3. Kolay ya da Özgür Okuma
4. Eleştirel Okuma
5. Tam (Dikkatli) Okuma
6. Toplu Okuma
7. Özetleyerek Okuma
8. Tartışarak Okuma
9. Ezberleyerek Okuma
10. Hızlı Okuma
11. Görsel Okuma

Sesli okuma

Yazılı sembollerin göz ile algılanıp belleğe aktarıldıktan sonra konuşma organları ile ifade edilmesidir.

Sesli okuma, göz ile algılanıp zihin ile kavranan sözcüklerin konuşma organlarının yoluyla seslendirilmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Eripek'e (1988) göre "Bir okuma parçasının dinleyenlerinin işitebileceği, zevkle dinleyebilecekleri bir sesle okunması sesli okumadır."

Sesli okumanın Türkçe dersinde önemli bir yeri vardır. Derste kullanılan metni öğretmen önce kendisi sesli okur, ardından öğrencilere okutur. Metnin etkinlikleri de sınıf ortamında sesli okuma yapılarak tamamlanır. Sesli okumanın

amacı, öğrencilere ana dilinin kurallarına, ses zenginliğine ve ahengine uygun iyi bir sesli okuma becerisi kazandırmaktır.

Demirel'e (1999) göre sesli okuma becerisini geliştirebilmek için şu noktalara özen gösterilmelidir:

- Sözcükler doğru okunmalı ve doğru vurgulanmalıdır.
- Tamlama ve cümle gibi sözcük kümeleri doğru vurgulanarak belirtilmelidir.
- Noktalama işaretleri doğru değerlendirerek seslendirilmelidir.
- Sesin yüksekliği yazının türüne, konusuna, anlatım özelliğine ve dinleyicilerin işitme duruma göre ayarlamalıdır.
- Doğal bir ses tonuyla ve dinleyicilerin anlamalarını güçleştirmeyecek bir hızda okunmalıdır.

Sessiz okuma

Konuşma organlarından birini kullanmadan, dudak kıpırdatmadan, baş ve beden hareketi yapmadan sadece gözleri kullanarak gerçekleştirilen okumadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Ana dili öğretiminde sessiz okuma daima kullanılır. Yazılı metin bu yöntemle daha kolay ve hızlı anlaşılacaktır. Öğrenciler sesli okuma becerisi kazandıktan sonra sessiz okuma eğitimine başlanır. Hem sesli okumada hem sessiz okumada duruşlar ve sıçramalar aynıdır. Ama sessiz okumada daha hızlı ve etkili bir okuma gerçekleşir.

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek için şu noktalara dikkat edilmesi gerekir (Göğüş, 1978).

- Sessiz okumanın sesini çıkarmadan sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır.
- Mırıldanarak, fısıldayarak okumanın sesli okumadan başka bir şey olmadığı belirtilmelidir.
- Yazıyı parmakla izlemek, önlenmesi gereken bir yanlış alışkanlıktır. Bu, okuma hızını önemli ölçüde keser.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri önlenmelidir.
- Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılır.

- Öğrencilere sık sık sessiz okuma çalışması yaptırmak, onlarda bu beceriyi geliştirir.

Kolay ya da özgür okuma

Birey binlerce kitap arasından öncelikle iş hayatında işine yarayacak eserleri okumaya çalışır. Sanatsal ve estetik yönden zengin kitapları okumak bireyin olgunlaşmasına ve tatmin olmasına katkı sağlar. Eserlerdeki zevk ve heyecan bireyin ruhuna iyi gelen duygulardır (Aktaş ve Gündüz, 2008). Zevkle okuma yapan kişi konuşmalarıyla, tavırlarıyla diğerleri tarafından fark edilir ve sosyal ortamlarda aranan kişiler arasında yerini alır.

Eleştirel okuma

Eleştirel okumada bir metin incelenerek objektif şekilde değerlendirilir. Tarafsız olarak metin okunur, yorumlanır ve eleştirilir.

Eleştirel okuma metinle iletişime girmeyi, metni irdelemeyi, farklı kaynaklara başvurarak karşılaştırmalar yapmayı ve sürekli sorgulamayı gerektiren, okuyucunun aktif olmasını zorunlu kılan dinamik bir süreçtir (Özmutlu ve diğ., 2014).

Düz okuma, sadece anlamak ve öğrenmek için yapılan okuma pek fazla onay görmemektedir. Zira insan okuduklarını sorgulamalı, bir bilgi gördüğünde kaynağını sormalı, bir yorum gördüğünde sebebini araştırmalı, insan ancak bu şekilde yeterli bir olgunluğa ulaşabilir (Özbay, 2007).

Tam (Dikkatli)okuma

Metindeki düşünce, duygu süreçlerini adım adım izlemeyi ve içeriği analiz edip değerlendirmeyi kapsar. Bu tür okumada notlar alınır, önemli görülen yerlerin altları çizilir (Fender, 1998; akt. Özbay, 2007, s.15). Özellikle derslerdeki ayrıntı bilgilerin anlaşılması, yorumlanması ve çıkarım yapılması adına sıkça kullanılması gereken tam okuma sürecinde hızlı okumadan da yararlanılması zaman kazanımı açısından faydalıdır.

Toplu okuma

Sınıftaki tüm öğrencilerin ya da bir kısmının bir metni sesli olarak okumasıdır. Sesli olarak yapıldığı için yeri geldiğinde diksiyon eğitimi için toplu

okumadan faydalanılır. Sözcüklerin sesletimini doğru yapmak, noktalama işaretlerini işlevine uygun şekilde yorumlamak, şiiri ahenkli okumak gibi amaçlarla bu okuma türüne başvurulur (Aktaş ve Gündüz, 2008). Toplu okuma etkinliği derste dikkatlerin dağılmasının önüne geçer ve derse heyecan katar. Toplu okuma çoğunlukla şiirlerde ve tiyatral çalışmalarda kullanılır.

Özetleyerek okuma

Okuma sırasında verilmek istenen hususlar sıralı olarak detaya girilmeden takip edilip not edilir (Özbay, 2007).

Günay'a göre (2007) özetlemenin ilk şartı metnin çok dikkatli okumak ve anlamaktır. Günay (2007) özeti "metni yeniden yazmak" şeklinde tanımlar ve iyi bir özet için şu aşamalardan söz eder:

- 1) Özet yazmadan önce metin iyi anlaşılmalıdır.
- 2) Metin gelişimine göre bölümlere ayrılmalıdır.
- 3) Metindeki temel düşünceler tanımlanmalı ve gruplandırılmalıdır.
- 4) Özetlenecek metnin oranlamasını göz önünde bulundurulmalıdır.
- 6) Sorulardan kaçınılmalıdır.
- 7) Alıntılar sınırlı tutulmalıdır.
- 8) Özet yaparken öznellik katılmamalıdır.
- 9) Özette "yazar burada diyor ki..." biçiminde yapılar kullanılmaz. Özeti anlatımı yazar ağzından verilmelidir.

Tartışarak okuma

Metinde işlenen konu başkalarıyla paylaşılırsa hem anlama süreci gelişir hem de insanlar farklı bakış açıları kazanır (Özbay, 2007).

Öğrencilerin, metindeki konu ile alakalı bilgilerini, fikirlerini, arkadaşlarıyla paylaşmaları ve diğerlerinin bilgi ve fikirlerinden faydalanarak yeni bakış açıları edinmelerine yardımcı olur. Metnin tamamında ya da ayrılmış bölümlerinde uygulanabilir. Tartışma sınıf olarak ya da gruplara ayrılarak gerçekleştirilebilir. Tartışma sonrası ulaşılan ortak fikirler yazılarak sınıfta sunulur.

Bu yöntemle tüm öğrenciler tartışmaya katılır ve birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrenirler (Yıldız, 2006).

Ezberleyerek okuma

Ezber yöntemi çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılmamaktadır. Ancak bilgileri öğrenme açısından kullanılan ve hatta kullanılması gereken bir okuma türüdür. Ayrıca bu beceri öğrencilerin hafızalarını güçlendirmektedir, özellikle de şiir gibi edebi metin ezberi kültürel açıdan önemli olmakla birlikte Türkçeyi doğru, güzel kullanma için de gereklidir (Özbay, 2007).

Öğrenciler seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik belirlenen metinleri (şiir, kısa yazılar, güzel sözler vb.) belirli bir süre içinde ezberler. Ezberledikleri eserleri sınıf içinde ya da sınıf dışı bir etkinlikte sunabilirler. Milli bayram ya da özel gün törenlerde genelde ezberleyerek okuma yapılır.

Hızlı okuma

Hızlı okumayı, belirli bir zamanda daha fazla kelime okuma ve anlama faaliyeti olarak tanımlayan Özbay (2007), bu okuma türünün günümüzdeki insanların dünya ile ilgilenmesi, demokratik ve çağdaş toplumda yaşayabilmesi ve işlerinde başarılı olabilmesi için bir ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Hızlı okuma denildiğinde, dakikada okunabilecek kelime sayısının fazlalığı akla gelmektedir fakat günümüzde hızlı okuma demek, fazla kelime okumak demek değildir. Aynı zamanda etkili ve verimli okumak demektir. Hız önemli bir etken olduğu gibi, tek başına yeterli değildir. Önemli olan, okunanın anlaşılması ve okumadan alınan verimdir (Kayalan 2000).

Görsel okuma

Günümüz görsel çağdır. Antik bulgulardaki resimler, görsel objelerin çok eskilerden insanlar arasında iletişim için kullanıldığını göstermektedir (İşler, 2002)

Brill, Kim ve Branch'a göre (akt. Sakaryalı, 2011, s.9) görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır.

Görsel okumaya Türkçe derslerinde yer verilmelidir. Öğrenciler görsel okuma sayesinde ifade edemedikleri, kelimelere dökemedikleri şeyleri anlatabilme imkânını elde etmiş olurlar.

Okuduğunu anlama stratejileri

Okuma stratejileri, bir metin okunurken karşılaşılan kavrama ve anlama problemlerini çözmek amacıyla okuyucu tarafından işe koşulan zihinsel işlemlerdir (Topuzkanamış, 2010).

Okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, okuduğunu daha işlevsel kullanmaya ilişkin bilişsel becerileri etkinleştirmekle mümkündür (Karatay, 2009). Bu becerileri etkin bir biçimde kullanmak için okuduğunu anlama stratejilerini tanımak gerekmektedir.

Okuma öncesi stratejilerde genel olarak şu stratejiler kullanılmaktadır:

- Gözden geçirir/inceler (Metnin başlığına, alt başlıklara ve yazara bakar, metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özellikleri gözden geçirir ve hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir.)
- Okuma amaçlarını belirler.
- Önbilgileri harekete geçirir.
- Tahminde bulunur/hipotez oluşturur.
- Okuma hızını belirler.

Okuyucu, okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlar, okuduğu metinle ilgili notlar alır, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, okuduğu metni değerlendirir.

Okuma sırasında kullanılan başlıca stratejiler şunlardır;

- Akıcı okuma stratejisi: Metnin uygun hızda okunur.
- Altını çizme stratejisi: Önemli görülen yerlerin altı çizilir.
- Metnin kenarına not alma stratejisi: Metnin kenarına çeşitli açıklamalar yazılır.
- Anlamayı kontrol etme stratejisi: Metnin anlaşılıp anlaşılmadığı sorgulanır.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler; özetleme, metinle ilgili değerlendirme sorularını yanıtlama, birleştirme, değerlendirme gibi etkinliklerdir.

Türkçe öğretiminde etkinlik

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” anlayışı yayılmıştır. Bu anlayışa göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler”dir. Sosyal aktörler görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Bu duruma dil öğretiminde de dikkat edilmeli, dil öğretimi çeşitli alanlara yönelik etkinlik, görev ve projelerle yapılmalıdır. Bu anlayışla birlikte dil öğretiminde etkinlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Güneş, 2012).

2006 Türkçe Öğretim Programında dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi öngörülmüştür. Kısaca programda Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılması, öğrencilerde dil ve zihinsel becerilerin etkinliklerle geliştirilmesi istenmektedir.

Okuyarak Yarışyorum Etkinliği

Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma eğitiminde sessiz okuma türünde kullanılacak bir uygulama olarak tasarlanmıştır. Bireylerin okumaya uzak olmalarının en önemli sebebi isteksizlik ve eksik motivasyondur. Yapısalcı yaklaşıma göre bilgiyi hazır almayan; bilgiyi arayan, bulan ve anlayan bireyler yetiştirilmelidir. Bilgi edinmenin en temel yolu da okumadır. Bu etkinlik ile ortaokul öğrencilerine okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin okuma anlama başarılarını artırmak amaçlanmıştır.

Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, okuma modellerinden **Çözümleyici Okuma Modeli**'ne dâhil edilebilir. Çözümleyici okuma modeli; okuyucuyu merkeze alan, basit düzeydeki dil bilgisine sahip bir kişiyi bile okunan metnin anlamını tahmin etmeye, hipotezler kurup bunları sınamaya yönlendiren ve anlam kurma sürecinde okunan metindeki bilgi kadar okuyucunun zihnindeki bilgileri kullanan bir modeldir. Araştırmada uygulanan okuma etkinliğinde tüm

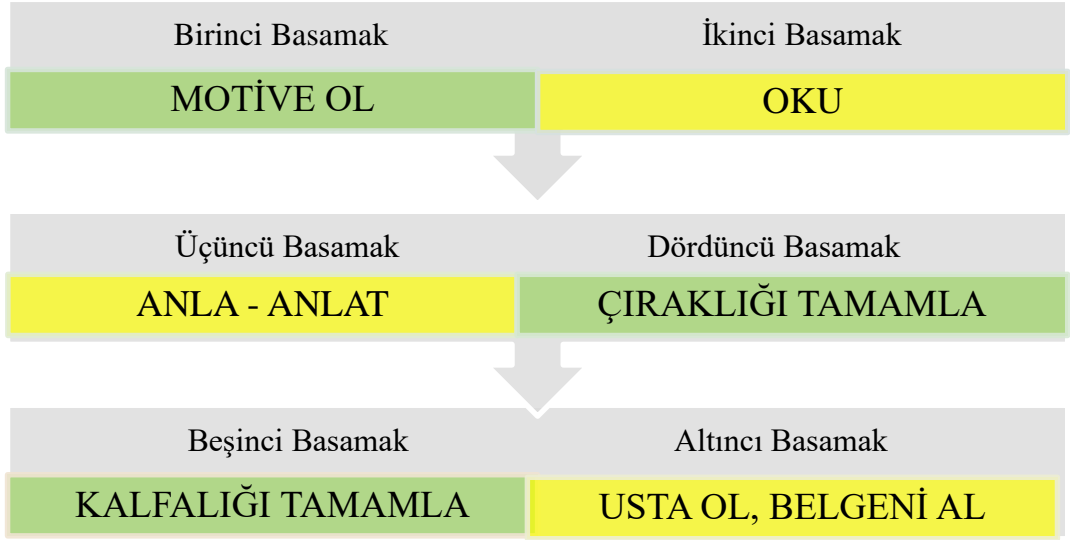
öğrencilerin okumaya dâhil olmaları, öğrencilerin okunanları anlamaları ve yorumlamaları amaçlanmıştır.

Etkinlik, okuma kuramlarından **Yapısalcı Kuram**'a dâhil edilebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç bilgiyi öğrenciye aktarmak değil, öğrencinin bilgiyi oluşturmasını sağlamaktır. Birey dış uyarıların çözümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Uygulanan okuma etkinliğinde de öğrencilerin aktif olması, okuyacakları eserleri kendilerinin belirlemesi, okuma sırasında metni çözümlemesi, ana fikri ve verilen mesajı anlamaya çalışması, benzer eserlerle ilişki kurması yönünde talimatlar verilmiştir.

Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği okuma tür ve teknikleri arasından **Sessiz Okuma**'ya dâhil edilebilir. Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma ana dili öğretiminde her zaman başvuru bir yöntemdir. Sesli okumaya oranla metnin anlamını daha hızlı kavrama olanağı verir. Araştırmada uyguladığımız okuma etkinliğinde sessiz okuma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin evde, okulda, yolculukta yani istedikleri yerde okuyabilecekleri dile getirilmiş, okuma herhangi bir ders saati ya da süreyle sınırlandırılmamıştır. Böylece zaman denetimlerini yapmak kendilerine bırakılmıştır. Haftalık iki ders saati olan Okuma Becerileri dersinde de çoğu zaman sessiz okuma yapılmıştır. Okunan eserlerin analizleri, özetleri, ana fikirleri öğrenciler tarafından isteğe göre yazılı ve sözlü olarak öğretmene ve sınıf arkadaşlarına sunulmuştur.

Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği altı basamaktan oluşan bir uygulamadır. Okuma süreci dikkate alındığında MOTİVE OL basamağı okuma öncesi; OKU basamağı okuma sırası; ANLA – ANLAT basamağı okuma sonrası; ÇIRAKLIĞI TAMAMLA, KALFALIĞI TAMAMLA, USTA OL basamakları ise her üç süreci de kapsamaktadır.

Etkinliğin hedef sayfa sayısı için yüksek lisans eğitimi alan beş Türkçe öğretmeninin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler 900 ila 1000 sayfa olabileceği yönünde olmuştur. Aşamalarının da 300-600-900 ile 350-700-100 şeklinde olması fikirleri doğrultusunda 350-700-1000 sayfa hedefi kararlaştırılmıştır.



Şekil 3. Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği İşlem Basamakları

Okuyarak yarışıyorum etkinliği basamakları

Birinci basamak: “Motive Ol”

“MOTİVE OL” basamağında;

- Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek,
- Öğrencilere metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak,
- Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak,
- *Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak.*”

amaçları doğrultusunda öğrencilere Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği tanıtılır.

Hedef sayfa sayısına ilk ulaşanlara “Ustalık Belgesi ve Madalya” verileceği duyurulur, böylece öğrenciler okumak için motive edilir.

Okunacak olan materyal seçiminde esneklik sağlanır, zevklerine hitap eden herhangi bir yayını okumaları istenir. Sıkılmalarının ve isteksiz olmalarının önüne geçilmiş olur.

Bu basamak aracılığıyla öğrenciler daha okuma sürecinin başında okuma sırasında nelere dikkat edeceğinin bilincinde olacaklar ve motive olmuş şekilde okumaya başlayacaklardır.

İkinci basamak: “Oku”

OKU” basamağında;

- Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını sağlamak,
- Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak,
- Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları vermek,
- Paragrafların ve metnin bütünüünün ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak,
- Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak,
- Metinde verilen mesajla ilgili not almak,
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.

Amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrenciler istedikleri herhangi bir eseri okumaya başlar.

Okurken metnin konusunu, ana fikrini, verilen ipuçlarını anlamaya çalışır.

Üçüncü basamak: “Anla - Anlat”

“ANLA - ANLAT” basamağında

- Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak,
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak,
- Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak,
- Metinle ilgili sorulara cevap vermek.

amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenciler okudukları eserlerin özetini yazar, sınıfta arkadaşlarına eser hakkında bilgi verir, yazarın vermek istediği mesajı ya da mesajları paylaşır.

Dördüncü basamak: “Çıraklığı Tamamla”

“ÇIRAKLIĞI TAMAMLA” basamağında;

- Okuma deneyimini genişletmek,
- Etkinlikte verilen çıraklık bölümünü tamamlamak.

amacıyla okumaya devam eder. 350 ve üzeri sayfa okuduğunda “Çıraklık” bölümünü tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçer.

Okuduğu eserlerin özetini çıkarmaya ana fikrini bulmaya devam eder.

Beşinci basamak: “Kalfalığı Tamamla”

“KALFALIĞI TAMAMLA” basamağında;

- *Okuma deneyimini genişletmek,*
- *Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak,*
- *Etkinlikte verilen kalfalık bölümünü tamamlamak.*

amacıyla okumaya devam eder. 700 ve üzeri sayfa okuduğunda “Kalfalık” bölümünü tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçmiş olur.

Okumayı tercih ettiği ve tamamını okuduğu kitaplardaki ana fikir, olay, durum, kişiler, zaman ve mekân gibi hikâyeye unsurlarını bulmaya devam eder ve eseri ister sözlü ister yazılı şekilde özetler.

Okuma deneyimini hızla genişletir.

Altıncı basamak: “Usta Ol, Belgeni Al”

“USTA OL, BELGENİ AL” basamağında;

- *Okuma deneyimini genişletmek,*
- *Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak,*
- *Etkinlikte verilen ustalık bölümünü tamamlamak,*
- *Ustalık belgesini almak.*

amacıyla okumaya devam eder. 1000 sayfaya ulaştığında “Ustalık” bölümünü tamamlayıp “Ustalık Belgesini” almaya hak kazanır.

Ustalık Belgesini aldıktan sonra okumayı bırakmamaları için öğrenciler motive edilir. Yarışmanın amacının bir ödül almak değil olumlu alışkanlıklar edinmek olduğu hatırlatılır. Etkinliğin bitiminin ertesi haftalarında da okumaya, özetlemeler yapılmaya devam edilir.

Okuma deneyimini hızla genişleterek okuma anlama başarısını artırabilir, okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilir.

Problem Durumu

Dil, kişiler arası iletişim kurmayı sağlayan doğal bir araçtır. Dilin kendine ait yasaları vardır, dil canlıdır, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir. Seslerden ve harflerden meydana gelmiş bir müessesedir (Ergin, 1993). Her milletin tarihi geçmişinde eklemeler, değişiklikler, kurallar koyarak oluşturduğu ana dili vardır. Ana dili bireylerin yakın çevresindeki konuşmalarını işitmesiyle ve aktif olarak kullanmasıyla edinilmeye başlar.

Aksan'a (2000)göre ana dili, kişilerin ailesinden ve yakın çevresinden edinmeye başladığı, sonrasında iletişime geçtiği daha geniş çevrelerle geliştirdiği, toplumdaki insanlarla güçlü bağlar oluşturmasını sağlayan dildir. İnsanlar edindiği anadil ile çevreyi, dünyayı anlamaya çalışır. Anadili; kendini ifade etmesine, başkalarını doğru şekilde anlayabilmesine yardımcı olur.

Çocuğun aile ve yakın çevresinde konuşma ve dinleme becerileriyle edinmeye başladığı ana dili öğrenimi, okul yıllarında sistemli bir eğitim ile devam eder. Bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ana dili öğretiminin en önemli hedefidir. Belirtilen amaç için dört beceri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinden faydalanılır. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmeye çalışılması, dil öğretiminin öteki derslerden farklılığını ortaya koymaktadır. Türkçe dersi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri kazandırma dersidir.

Sever'e (2000) göre ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ülkemizde Türkçe öğretimi cumhuriyetin ilanından günümüze kadar bazen yeniden yazılarak bazen de çeşitli değişiklikler yapılarak hazırlanan Türkçe öğretim programları ile yürütülmektedir. Türkçe öğretim programları güncel olmalı ve dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır (Bayburtlu, 2015).

Dört temel dil becerisinin; okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretimi Türkçe dersinin temel amacıdır. Sağlık engeli olmayan bireylerin bebeklikten itibaren aktif olarak kullandığı dinleme ve konuşma becerisine, okulda okuma ve yazma becerileri dâhil olur. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bu dört beceri alanı birbiriyle ilişkili olarak yer almaktadır. Derste yapılan bir etkinlik ile öğrenciler dinleme, okuma, konuşma becerilerini

aktif şekilde kullanabilmektedirler. Topçuoğlu'na (2010) göre hemen hemen her ülke, eğitim sistemi içerisinde kendi ana dilinin öğretilmesine özel bir yer ve önem vermektedir. Ülkemizi ve milletimizi dünyaya tanıtılabilmek, anlatabilmek için ana dilimizi her vatandaşımıza doğru ve eksiksiz olarak edindirmeliyiz. Bu amacın gerçekleşmesi için öncelikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bireylere kazandırılmış olması gerekmektedir.

Dilin en somut hali yazıdır. Yazılı kaynakları okuyup dünyamızı aydınlatmak gerekmektedir. Okuma, bireylerin hayatını oluşturmada, geliştirmede ve düşüncelerini aktarmada ulaştığı en yüksek derecelerden biridir. Bu derece, dilin öğretilmesinde ve hayata geçirilmesinde de temel teşkil etmektedir (Sever, 2004).

Okuma, ana dili eğitiminin vazgeçilemez bir parçasıdır. Genel bir tanımla okuma; "n bilgileri kullanan, yazar ve okur arasındaki bağa dayanan, planlanmış bir yöntem ve amaç eşliğinde, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"dir (Akyol, 2005: 1). Okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp, eleştirebilen öğrenciler yetiştirmek okuma eğitimi ve öğretiminin amacıdır. İyi bir konuşmacı, iyi bir dinleyici ve iyi bir yazar olmak iyi bir okuyucu olmaya bağlıdır. Bu becerilerin istenen düzeyde geliştirilebilmesi için öncelikle okuma zevki ve alışkanlığının verilmesi gerekir.

Okumayı yaşam felsefesi hline getirmeyen bireylerin yaşamları da üretemeyen, düşünemeyen, mücadele edemeyen veya bunları nasıl gerçekleştireceğini bilmeyen bir çerçevede sürer (Topçuoğlu nal ve Yeğen, 2013). Geleceğe sağlam adımlarla ilerleyen bireylerin yolundaki en önemli parke taşı okumaktır. Okumak; kararlı, başarılı, zorlukları açma yollarını bilen ve uygulayan kişiler olmak isteyenlerin hayat boyu başvuracağı eylemdir.

Yaşadığımız zamanda okumanın en önemli unsuru "okunan eserden anlam oluşturmadır yani anlamı yapılandırmadır" (Güneş, 1997: 55). Okuma becerisi bireyin yaşamına yön veren bir beceridir. Birey okumayı öğrendikten sonra yaşamının çoğunda bu beceriyi kullanmaktadır. Okul sıralarında edindiği bilgilerin çoğunu okuma ile kazanmaktadır. Derslerindeki başarısı okuduğunu anlama becerisi ile doğru orantılıdır. Derslerdeki başarısı da meslek seçimini etkilemekte bireyin yaşamına yön vermektedir. Aslında pek çok başarısızlığın

temelinde anlayamama yatmaktadır. Okuduklarımızı anlayamamak akademik başarısızlığa da neden olmaktadır. Yapılan uluslararası araştırmalarda ortaya konulmuş sonuçlara göre (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], 2003; PISA, 2006; PISA, 2009; PISA, 2012) Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Türk öğrencilerin son 6 yılda sınavda aldıkları skorlar yükselmiş olmakla birlikte Türkiye'nin dünyadaki sıralaması ne yazık ki ilerleme kat edememiştir. Yine, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırma sonuçlarına göre de Türk öğrencileri 35 ülkenin öğrencileri arasında 28. sırada yer almıştır. (PIRLS Raporu, 2001). Dünya çapında önemli kurumlar tarafından yapılan bu araştırmaların sonuçları, Türkiye'de okuma ve anlama çalışmaları üzerinde önemle durulması ve öğrenme-öğretme süreci açısından öğretim programları içerisinde okumanın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir (Erdoğan ve diğ., 2015).

Dünya çapında insanlar yetiştirmemiz için okuma anlama becerisinin ve okuma alışkanlığının ilköğretim çağında kazandırılması gereklidir. Bu zorunluluktan yola çıkarak ortaokul öğrencilerine okuma anlama becerisi, okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak amacıyla Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği hazırlanmıştır. Bu araştırmada Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma ile okuduğunu anlama ve okuma başarısı üzerinde uygulanan bu yeni etkinliğin Türkiye'de etkili olup olmadığına ışık tutulacak ve öğrencilerin okuma başarı ve tutumlarına ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması amacıyla Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin sınıf içi uygulamalarının nasıl yapılacağına ve değerlendirileceğine ilişkin ders planları ve etkinlik detayları sunulmuştur. Böylece buradan elde edilen sonuçların, okuma tutumu ve okuma başarısı konusunda Türkçe Öğretimi alanının bilimsel açılımlarını genişletebileceği düşünülmektedir.

Problem cümlesi

Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?

Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

Tablo 9

Alt Problemler

1)	Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6)	Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7)	Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?
8)	Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10)	Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11)	Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12)	Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Türkçe çok boyutlu bir derstir. Bu yüzden derste farklı, dikkat çekici yöntem ve tekniklerden faydalanılması doğal ve gereklidir. Öğretim programında diğer becerilerin geliştirilmesinde okuma becerisi temel olarak sayılmaktadır (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013).

Türkçe dersi öğretmenlerinin en çok yakındığı konu öğrencilerin okuma alışkanlıkları edinmediği ve yazma becerisinde de yetersiz olduklarıdır. Bu tür yakınmaların önüne geçmek için öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar edinmelerine ve okumayı sevmelerine yardımcı olmak gerekmektedir. Çünkü ülkemizde insanların büyük kısmının eğitim-öğretim yaşamı sona erdikten sonra mecbur kalmadıkça okumadıkları bir gerçektir.

Türkçe derslerinde okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalar asıl amacına ulaşamamaktadır. İstek ve heyecanla okula başlayan çocuklar zamanla motivasyonlarını kaybetmekte sadece mecbur kaldıklarında okumaya yönelmektedir. Ülkemizdeki araştırmalar öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmadığını, okumaya karşı olumlu tutumlarının düşük olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2004).

Ülkemizde okuma başarı oranının düşüklüğü göz önünde tutulursa bu çalışma ile okuma başarı oranının artırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerimize okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve sevgisi kazandırılacağı düşünülmektedir. Kısacası, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği, temel dil becerilerinden özellikle okuma ve yazmanın geliştirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerine katkılar sağlayabileceği için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma başarısını ve tutumunu artırmaya yönelik yeni bir uygulama geliştirmektir. Yapısalcı yaklaşıma göre bilgiyi hazır almayan; bilgiyi arayan, bulan ve anlayan bireyler yetiştirilmelidir. Bilgi edinmenin en temel yolu da okumadır. Araştırmacı tarafından tasarlanmış olan Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği ile ortaokul öğrencilerine okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin okuma anlama başarılarını artırmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma sonrasında elde

edilen sonuçların, okuma tutumu ve okuma başarısı konusunda Türkçe öğretimi alanının bilimsel açılımlarını genişletebileceği amaçlanmıştır.

Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1) Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
- 2) Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ve test sorularının kapsam geçerliliği için başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- 3) Araştırmada kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği ölçülmek istenen değişkenleri ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- 4) Öğrencilere tutum ölçeği ve test için verilen sürenin yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- 5) Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin sorulara samimi ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Kütahya ilinin bir devlet ortaokulunda öğrenimlerine devam eden beşinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubunu oluşturan 5/A ve 5/B sınıfı öğrencileriyle,

Öğrencilerin tercih edeceği okuma kitaplarıyla,

Öğrencilerin okuduğu kitapların ardından oluşturacakları özet metinleriyle,

Kullanılacak veri toplama araçlarından (Okuma Tutum Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi) elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Çalışmada yer alan bazı kavram ve tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

İlköğretim: Bütün Türk vatandaşlarının milli amaçlarına uygun beden, zihnen, ahlaken gelişmelerine ve yetişmelerine katkı sağlayan temel eğitim ve öğretimdir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Okuma: Yazılı bir metne bakarak onu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir (TDK, 2009).

Öğrenme-Öğretme Ortamı: Öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlardır. Personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir (Alkan, 1992).

Eğitim Durumu: Öğrencilerin davranışlarında amaçlanan değişikliği gerçekleştirmek için eğitim-öğretim etkinliklerini ve çevreyi düzenleme durumudur. Öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin de öğretmesi halidir (Ertürk, 1997).

Tutum: Bireyin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk halidir (Güneyli, 2007).

Tutum Puanı: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlardır (Güneyli, 2007).

Deney Grubu: Türkçe öğretiminin, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği ışığında hazırlanan ders planlarına göre yürütüldüğü grup.

Kontrol Grubu: Türkçe derslerinin bir bölümünün Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği doğrultusunda hazırlanan ders planlarına göre yürütülmediği, öğretimin geleneksel seyriyle sürdürüldüğü gruptur.

İlgili Araştırmalar

Doktora tezleri

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin becerilere ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelediği çalışmasında 5. sınıfta öğrenim gören deney grubunda bazı öğrenme stratejilerini uygulayarak Türkçe dersini işlemiştir. Deney grubu öğrencileri not alarak, özetlemeler yaparak ve kavram haritaları kullanarak okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde ise geleneksel öğretimle ders işlenmeye devam etmiştir. Uygulama sonunda Türkçe dersine ilişkin tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Güneyli (2007), etkin öğrenme yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye katkısını incelediği çalışmasında “öntest-

sontest kontrol gruplu deney deseni" kullanmıştır. Araştırma, KKTC’de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu’ndaki 5. sınıf öğrencileri ile on dört hafta yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine etkin öğrenme yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşıma devam edilmiştir. Veri toplama araçları “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi”, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum Ölçeği”, “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”dir. Elde edilen sonuca göre etkin öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükselmiş ve öğrencilerin olumlu tutumlarında artış tespit edilmiştir. Geleneksel yaklaşım ile öğrenime devam eden öğrencilerinde sontestlerde aldıkları puanlar yükselmiş ama deney grubu ile karşılaştırıldığında bahsedilen puan artışlarının anlamlı olmadığı görülmüştür.

Okur (2007) “Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi” isimli çalışmasını okuma becerisinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimindeki etkisini, Türkçe kaynaklara dayalı uygulamalarla belirlemeye çalışmıştır. Uygulama İstanbul’un Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda yapılmıştır. Bu okulda rastgele seçilen iki yedinci sınıftan biri deney grubunu diğeri de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın beş aylık uygulama süresince deney grubu belli bir plan çerçevesinde seçilen kitapları okurken kontrol grubu üzerinde her hangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunun her kitabı okumasından önce ve sonra her iki gruba da aynı öntest ve sontestler aynı yöntemle sorulmuştur. Ayrıca üç kitabın deney grubu tarafından okunmasından sonra üç kitaptan bazı sözcük ve sözcük gruplarını kapsayan karma bir “genel sontest” her iki gruba da uygulanmıştır. Neticede okuma etkinliği sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilemektedir, yorumu yapılmıştır.

Özer (2007),serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkilerini incelediği çalışmaya 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan Mahmut Kemal İnal İlköğretim Okulu’ndan 80 öğrenciyi dâhil etmiştir. Kelime testi kısmında 50 soru kullanmış, anketteki sorularla başarı durumu öntest – sontest tekniğine göre değerlendirmiş, serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına olumlu etkide bulunduğu sonucuna varmıştır.

Temizkan (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasını Ankara’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Araştırma 7 hafta sürmüştür, deney grubu öğrencilerine okuma stratejileri doğrultusunda ders verilmiş, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel öğretim doğrultusunda ders işlenmiştir. Deney grubunun okuduğunu anlama testindeki son test puanı ile ön test puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkilidir, yorumu yapılmıştır.

Yıldız’ın (2010) yaptığı “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırma, ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermektedir. İlköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin yetersiz olduğu da vurgulanmaktadır.

Çeliktürk Sezgin (2015), “Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi” isimli araştırmasında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından öğretim programının öngördüğü biçimde işlenmiştir. İlk başta motivasyon puanları her iki grupta aynı seviyede iken son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Katılımcıların okuduğunu anlama başarı puanları ele alındığında ön testte her iki grupta da benzer olduğu, son testte deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında başarı ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yokken, son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama başarı puanları ilk başta her iki grupta yaklaşık olarak aynı seviyede iken, son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur.

Uyar’ın (2015) “Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasına 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden 72 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgi formu,

okuduğunu anlama testleri ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları her iki sınıf düzeyindeki deney gruplarında öz düzenlemeye dayalı okumanın geliştiğini göstermiştir. Bu gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğine, bağımsız olarak hedeflenen stratejileri kullandıklarına yönelik kanıtlar toplanmıştır. Son olarak deneysel işlem sonrasında deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Yüksek lisans tezleri

Karakuş (2006), okuma becerisi ile çocuk edebiyatı ürünleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla toplam 9 ilköğretim okulunda araştırma yapmıştır. 360 öğrenciye üç türde (bilgilendirici metin, öyküleyici metin, şiir) altı farklı metin okutulmuştur. Üç metnin seçimi çocukların yaşlarına, anlama becerilerine dikkat edilmeden yapılmıştır. Diğer üç metin çocukların yaşlarına ve anlama seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Dikkat edilmeden seçilen metinleri okuyan öğrencilerin okuma-anlama başarı puanlarının ortalaması %46 iken, dikkat edilerek seçilen metinleri okuyan öğrencilerin okuma-anlama başarı puan ortalamaları %80 olmuştur. Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun olması okuduklarını anlama başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Dedebali (2008), hızlı okuma tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma İzmir-Karşıyaka'da bir ilköğretim okulundaki 48 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada iki deney iki kontrol grubu vardır. Deney gruplarında 6 hafta boyunca hızlı okuma tekniği kullanılmış, kontrol gruplarında dersler Türkçe ders programı doğrultusunda işlenmiştir. Veri toplama araçları okuduğunu anlama testi ve yapılan okuma hızı ölçümleridir. Araştırma sonundaki analizlerde hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Şahinli (2008), "Hikâye Okumanın, Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" isimli çalışmasını İzmir ili, Buca ilçesindeki Dirayet Süren İlköğretim Okulu'nun 3. sınıfında öğrenimine devam eden 68

öğrenci üzerinde yapmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüş, deney grubunda her gün en az bir tane hikâye okunmuştur. Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney grubunun okuma-anlama başarısı kontrol grubunun başarı oranına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Okuma başarısı ve okumaya yönelik tutum cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Hikâye okuma etkinliğinin okuma alışkanlığını artırdığı belirlenmiştir.

Çetin (2013), “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmasında öğrencilerin kitap okuma düzeyini ve kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin bu alışkanlıklarının akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. 2011/2012 eğitim öğretim yılında Muş ilinde öğretim yapan toplam on ortaöğretim kurumunda eğitim gören 273 9.sınıf öğrencisinin okuma tutumlarını ölçen ölçek uygulanmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar doğrultusunda SPSS programıyla sonuçlar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular bilimsel kriterler çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular incelendiğinde okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin başarı seviyesi yüksek, okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olduğu belirlenmiştir. Yine bulgular doğrultusunda kızların erkeklere oranla daha çok kitap okuduğu ve okuma alışkanlığı edindiği anlaşılmıştır.

Üstün (2013), “Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın, Anlamaya Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasını bilgisayar destekli ortamda gerçekleştirmiştir. Araştırma Kayseri'nin Tomarza İlçesi, Yavuz Selim İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Nicel verileri toplama aracı okumaya yönelik tutum ölçeğidir. Nitel veriler için görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile bilgisayar temelli öğretim ile kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim ile hikâye okuma etkinliği yapılmıştır. Süreç sonunda sontestler öğrencilere uygulanmıştır. Testlerin analiz sonuçlarında deney grubunun okuma tutumunda olumlu bir artış tespit edilmiş

ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının arttığı belirlenmiştir.

Palamut (2007) hikâye okuma etkinliğinin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulamaya, Eskişehir’de Mihalgazi İlköğretim Okulu’ndan 4. ve 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. 30 öğrenci deney grubunda, 20 öğrenci kontrol grubunda bulunmaktadır. İlk ay boyunca toplamda 60 tane hikâye deney grubu öğrencilerine okutulmuştur. Araştırmanın ölçme araçları “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” ve araştırmacının hazırladığı “Okuduğunu Anlama Testi”dir. Bulgular sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında deney grubu lehine anlamlı fark gözlenmiştir.

Dalboy (2014), çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul ikinci sınıf öğrencilerine olumlu kitap okuma tutumu kazandırmadaki etkisini tespit edebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okuma tutum puanları ön-test ve son-test kullanarak değerlendirmiştir. Çalışma grubunu Eskişehir ili Sarıcakaya ilçesindeki Fatih İlkokulu ve Sarıcakaya Ortaokulu’ndaki ortaokul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, çocuk edebiyatı eserlerinin olumlu okuma tutumu kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Soysal (2015), “Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmada sontest kontrol gruplu yarı deneysel model tercih etmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki Kültür Ortaokulu’nun beşinci sınıflarında öğrenim gören 26 deney, 26 kontrol grubu olmak üzere 52 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol grubuna ortaokul Türkçe müfredatında yer alan etkinlikler uygulanırken deney grubuna ortaokul Türkçe müfredatı etkinliklerinin yanı sıra toplam 8 hafta (32 saat) hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması, hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirdiğini göstermektedir.

Bulut (2016), tekrarlı okuma çalışmalarıyla öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirme düzeyleri araştırmıştır. Araştırma, Afyonkarahisar ili, Dinar ilçesinde iki köy okulunda yapılmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci şubelerine göre deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tekrarlı okuma çalışmaları hafta içi her gün olmak üzere 10 hafta boyunca yapılmıştır. Çalışmada sesli okuma akıcılığına ait değişkenler (hız, doğruluk, prozodi) ayrı ayrı puanlanmıştır. Hız ve doğruluk, öğrencilerin bir dakikalık ses kayıtları dinlenilerek ölçülmüştür. Prozodi ise “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Sessiz okuma akıcılığını belirlemede “Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi (Test of Silent Contextual Reading Fluency [TOSCRF])” kullanılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılığı ve becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarının geliştiği görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalarda deney ve kontrol grupları, hız ve doğruluk bakımından farklılaşmamıştır. Fakat prozodi ve sessiz okuma akıcılığı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

Tuna (2016), “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış, çalışma grubunu İzmir’in Buca ilçesindeki Ötüken Ortaokulu’nda öğrenim gören 62 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Deney grubunda Türkçe dersleri okuma stratejileri kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise derslerin geleneksel öğretim ile işlenmesi sürdürülmüştür. Ölçme aracı olarak “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”; “Okuma İlgi ve Alışkanlığı Anketi” ile “Okuma Başarı Testleri” kullanılmıştır. Çalışma neticesinde okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuma-anlama başarısında ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Makaleler

Dökmen (1994), okuma becerisi, ilgi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma konulu çalışmasında, araştırmanın örneklemini oluşturan

öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, Türkçe öğretimi programında hedeflenene göre genelde düşük olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik ilgileri arasında anlamlı olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2003) kelime tekrar tekniğinin 8. sınıftan seçilen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmesine, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesine ve akıcı okumayı gerçekleştirmesine etkisini araştırmıştır. Çalışma, Ankara-Mamak Gülveren İlköğretim Okulu'ndaki bir 8. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenci, Türkçe ders kitabındaki bazı metinleri sesli okumuş, okuma yaparken ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrenciyi okuduğu metinlerle alakalı altışar tane okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. Öğrencinin okurken yaptığı hatalar, hata analizi envanteri ile belirlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf endişe düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Uygulanan teknikle verilen öğretimden sonra öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf bağımsız düzeye yükseldiği, 6 ve 7. Sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine ulaştığı, okuma hatalarında önemli ölçüde azalma gerçekleştiği ve akıcı okuma becerisinin geliştiği görülmüştür.

Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma neticesinde deney grubu üzerinde kullanılan yöntemin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde artırma konusunda geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kontrol grubuna göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Acat (2007) işlevsel dil yaklaşımıyla hazırlanan 4. sınıf Türkçe eğitimi programının, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntemlerden “kontrol gruplu öntest, sontest deseni” kullanılmıştır. Araştırmaya Eskişehir'deki Şeker İlköğretim okulunda öğrenim gören 4-A ve 4-B sınıflarından toplam 90 öğrenci katılmıştır. Sonuca göre deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, kontrol grubunun okuduğunu anlama

başarısından anlamlı seviyede yüksektir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen işlevsel yaklaşım uygulaması okuma-anlama başarısını artırmada geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olmuştur, sonucuna varılmıştır.

Tok ve Beyazıt (2007) özetleme ve not alma stratejilerinin 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma 5 hafta boyunca Hatay'da bulunan bir ilköğretim okulundaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. 2 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda “özetleme stratejisi”, ikinci deney grubunda ise not alma stratejileri içerisinde “kes-yapıştır” taktiği ile oluşturulan örnek metinler kullanılarak bu stratejiler öğretilmiştir. Kontrol grubuna bu işlemlerden hiçbiri yapılmamıştır. Ölçme aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Sonuç olarak kullanılan okuma stratejileri geleneksel öğretime göre okuduğunu anlama başarısı ve kalıcılık üzerinde daha etkilidir. Deney grupları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur.

Ünal ve Köksal (2007) tarafından yapılan “ Okuduğunu Anlama ve Sorular” isimli çalışmada soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisi araştırılmıştır. Araştırmada soruların, ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmesinin yanında öğrencilerin eksiklerini belirlemeye, mevcut bilgilerini pekiştirmeye, yeni bilgiler edinmek için gereken motivasyona ulaşmalarına büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Köksal (2008), “Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” isimli çalışmasını Ankara'da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan 4 öğrenciyle yürütmüştür. 3 aylık bir öğretim tekrarlı okuma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Tekrarlı okuma yöntemi, öğrencilerin okuma-anlama başarılarını artırmada etkilidir denilebilir.

Başaran ve Ateş (2009) öğrencilerin okuma tutumlarını ve cinsiyet, ikamet yeri, aile gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma tutumlarını ne oranda etkilediğini araştırmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin birçoğunun okumaya yönelik olumlu tutumlarının yükseldiği görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya karşı olumlu tutumları daha yüksektir. İl-ilçe

merkezinde yaşayan öğrencilerin belde ve köylerde yaşayan öğrencilere göre okumaya karşı olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aileler tarafından hikâye anlatılma sıklığı öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu etkilemiştir. Okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersi başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve özellikleri, veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının analizleri, uygulanan etkinliğin özellikleri ve bulguların elde edilmesinde kullanılan veri çözümleme teknikleri ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla gözlenecek verilerin araştırmacının kontrolünde yapılmasına deneme modelleri denir (Karasar, 2008). Deneysel araştırmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri kıyaslama imkânı verdiği için, olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) yorumu daha kolay yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Bu araştırmada yarı-deneysel model kullanılmıştır. Karasar'a (2008) göre gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı-deneme modelleri kullanılır. Yarı-deneme modellerine "olabilenin en iyisi" olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir.

Bu araştırmada okuma sevgisini ve başarısını artırmaya yönelik geliştirilmesi hedeflenen Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve başarısına etkisini belirlemek için "yarı-deneysel araştırma yöntemlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Grupların eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış ama hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır. Karasar'a (2008) göre eşitlenmemiş kontrol gruplu model, öntest-sontest kontrol gruplu modele benzer. Aralarındaki tek ve önemli ayrılık, grupların rastlantısal şekilde belirlenmesidir.

Bu modelde, uygulanan etkinliğin ne derecede etkili olduğunu belirlemek amacıyla öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Üç şekilde yapılabilir:

- a) Her grup için öntest-sontest puanlarındaki yüzde artışlar tespit edilerek ortalama artışlar karşılaştırılır.
- b) Öntest puanları “birlikte değişen” olarak kullanılıp sontest puanlarıyla birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılır.
- c) Önce öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayrım yoksa hızlıca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 2008).

Tablo 10

Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Görünümü

Grupun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney Grubu	Okuma Tutum Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma- Anlama Başarı Testi	Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği	Okuma Tutum Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi
Kontrol Grubu	Okuma Tutum Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma- Anlama Başarı Testi	---	Okuma Tutum Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi

Araştırmada grupların eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış, hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır. Sonra her iki gruba Okuma Tutum Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin öntestleri uygulanmıştır. Öntest uygulamasının ardından deney grubuna Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği uygulanarak 8 hafta boyunca haftada bir saat olmak üzere okuma eğitimi verilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubunda derslere Türkçe Dersi Öğretim Programına göre devam edilmiştir. Yazma eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubuna sontestleri uygulanarak elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Değişkenleri

Bağımsız Değişkenler: Öğrencilerin cinsiyetleri ve uygulama boyunca okudukları kitaplar araştırmanın bağımsız değişkenleridir.

Bağımlı Değişkenler: Öğrencilerin okuma-anlama başarıları ve okuma tutumları bağımlı değişkenlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kütahya'da bir devlet ortaokulunda öğrenimine devam eden 38beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Altunışık ve diğerlerine (2004) göre oldukça yaygın olarak kullanılan kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinde esas, ölçüğe cevap veren herkesin örneğe dâhil edilmesidir. En kolay bulunan denek en ideal olanıdır. Araştırmacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde belirtilen devlet ortaokulunda görev yapmıştır. Araştırmacı buradaki öğrencilerin takibini rahatlıkla yapabileceği için örneklem tekniklerinden 'kolay ulaşılabilir örneklem' aynı zamanda araştırmanın amacına daha net ulaşabileceği ihtimalinden dolayı 'amaçlı (kasti) örneklem' kullanılmıştır.

Kütahya'daki bir devlet okulunun 5-B sınıfı öğrencileri rastlantısal olarak deney grubu, 5-A sınıfı öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 öğrenci bulunmaktadır. Beşinci sınıflar ortaokulun ilk sınıfıdır, verilen eğitimi ve bilgiyi almaya üst sınıflara oranla daha açıktır. Okuma sevgisi ve alışkanlığını küçük yaşta edinmeleri sürekli ve bilinçli okuyucu olmalarına katkı sağlayacaktır.

Her insan bir eğitim sürecinden geçer ve sonuçta okur-yazar olur. Ama her okuma ve yazma bilen kişi, kitap okuyan kişi değildir. Bireylerin okuma alışkanlığı edinmesi farklı bir eğitim ve çabayı gerektirir (Aktaş ve Gürbüz 2008). Reşat Nuri; çocuklara küçük yaşlarda okuma alışkanlığı edindirme çabalarının önemini, okumanın aynı piyano çalmak gibi zor bir iş olduğu, bunun da detaylı çalışmalar, alıştırılmalar yapılarak oluşacağı benzetmesiyle vurgulamaktadır (akt. Uçan, 2005, s.39).

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Veriler

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	8	8
Erkek	11	11
Toplam	19	19

Tablo 11'e göre deney grubundaki öğrencilerin %42'si (f=8) kız, %58'i (f=11) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %42'si (f=8) kız, %58'i (f=10) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Eşitlenmemiş rastlantısal gruplardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018 yılında araştırmacı tarafından oluşturulan Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi ve Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından geliştirilen Okuma Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Veri toplama araçları

Ortaokul öğrencilerine yönelik okuma-anlama başarı testi

Kuramsal çerçeve bağlamında Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi için başlangıçta 25 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Test, yüksek lisans yapmakta olan iki Türkçe öğretmenin ve Türkçe eğitimi alanında eğitim veren iki akademisyenin görüşleri alınarak pilot uygulamaya konmuştur. Soru sayısının 25 ile sınırlanması bir ders saatinde uygulanabilir olması içindir. Araştırmacı 2018-2019 eğitim - öğretim yılının birinci döneminde bu kurumda görev yaptığı için pilot uygulama Kütahya ili, Altıntaş ilçesi, Sancaktar İmam Hatip Ortaokulunda 5 ve 6. sınıflarda öğrenimine devam eden 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Okuma-Anlama Testi'nin geçerlik çalışmaları kapsamında madde analizi yapılmış her maddenin güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır

Başarı testi içerisindeki maddelerin her birinin madde güçlük indeksleri, ayırt edicilik indeksleri, madde güvenilirliği, madde standart sapması Tablo 12’de gösterilmiştir.

Ayırt edicilik indeksi bize maddenin kalitesi hakkında bilgi verir. Güvenilir test ayırt ediciliği yüksek maddelerden oluşan testtir.

Madde ayırıcılık indeksi -1 ile 1 arasında değer alır. 0,40 ve üstü madde çok iyi maddedir. 0,30 - 0,39 ise madde oldukça iyi bir maddedir. 0,20 - 0,29 ise madde düzeltilmeli ve geliştirilmelidir. 0,00 – 0,19 madde çok zayıf, eğer düzeltilemiyorsa testten mutlaka çıkarılmalıdır. 0,00 madde hiç ayırt etmez, testten mutlaka çıkarılmalıdır. 0,00’ın altı madde ters yönde ayırt eder, testten mutlaka çıkarılmalıdır (Baykul, 2000).

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlük İndeksi (P _{jx})	Madde Ayırıcılık İndeksi (r _{jx})	Madde Güvenirliği	Madde Standart Sapması (S _s)
1.	41	0,88	,326	,805	,33129
2.	41	0,71	,550	,791	,46065
3.	41	0,54	,122	,799	,50485
4.	41	0,88	,467	,804	,33129
5.	41	0,90	,338	,811	,30041
6.	41	0,39	,201	,804	,49878
7.	41	0,35	,321	,803	,35784
8.	41	0,85	,370	,806	,35784
9.	41	0,83	,290	,797	,38095
10.	41	0,38	,030	,807	,49878
11.	41	0,78	,542	,805	,41906

Tablo 12 (Devamı)

12.	41	0,29	,293	,786	,46065
13.	41	0,80	,337	,805	,40122
14.	41	0,49	,605	,798	,50606
15.	41	0,29	,319	,803	,46065
16.	41	0,61	,406	,812	,49386
17.	41	0,55	,403	,827	,43477
18.	41	0,37	,153	,800	,47112
19.	41	0,27	-,146	,799	,44857
20.	41	0,80	,441	,793	,40122
21.	41	0,44	,411	,792	,50243
22.	41	0,56	,545	,810	,44857
23.	41	0,59	,534	,808	,49878
24.	41	0,51	,234	,805	,50606
25.	41	0,35	,267	,791	,49878

Eğer bir soruya çok az kişi doğru cevap vermişse o sorunun sayısal değeri 0,00'a yaklaşır ve zor bir soru olarak yorumlanır. Madde güçlük indeksi açısından sorular aldıkları değer doğrultusunda aşağıdaki şekilde değerlendirilir: 0,00-0,19 arası çok güç, 0,20-0,39 arası güç, 0,40-0,59 arası orta güçlükte, 0,60-0,79 arası kolay, 0,80-1,00 arası çok kolay (Özçelik 2013).

Buna göre, 1, 2, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 20, 23. maddeler kolay, 3, 14, 21, 22, 24. maddeler orta güçlükte ve son olarak 6, 7, 10, 15, 17, 18, 19, 25. maddeler zor olarak değerlendirilebilir. Böylelikle soruların kolaylık ve zorluk açısından dengeli bir biçimde dağılım göstermesi bakımından heterojen olduğu söylenebilir.

Madde ayırt edicilik gücü indeksi; bir maddenin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden ayırt etmesidir. Madde ayırt edicilik gücü indeksi -1 ile +1

arasında değer alır. Maddeler seçilirken ayırıcılık gücü indeksi büyük olanlar tercih edilmeli ve ayırıcılığı 0,20 ve altındaki maddeler çıkarılmalıdır (Baykul, 2000).

Bu doğrultuda, madde ayırt ediciliği 0,20 altında bulunan 3, 10, 18 ve 19. maddeler testten çıkarılmıştır.

Ortaokul ğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Ayırt Edicilik İndeksi

Ölçeğin madde ayırt ediciliğini ve ölçeğin iç geçerliliğinin belirlemek amacıyla %27'lik alt-st grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Maddelerin başarılı ve başarısız olan grubu ne ölçüde ayırt ettiğini hesaplamak amacıyla bu gruplar arasında bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Her bir test maddesine verilen doğru cevap 5 puan olarak belirlenmiştir.

%27'lik alt-st grup karşılaştırmalarını yapmak için test puanları, kkten büyüğe doğru sıralanmış ve grubun %27'lik alt (başarısız grup) ve st (başarılı grup) kısmı hesaplanmıştır. %27'lik dilimde kalan 22 katılımcının aldığı toplam puanlar ve t-testi sonuçları Tablo 13'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 13

Okuma-Anlama Testi Alt st %27'lik Gruplar Karşılaştırma Sonuçları

Madde No	lek	Ortalama (\bar{X})	Strd. Sapma (Sd)	t
1.	st %27	5,00	,000	-4,18
	Alt %27	1,81	,504	
2.	st %27	3,63	,467	-1,78
	Alt %27	1,81	,504	
3.	st %27	5,00	,000	-1,93
	Alt %27	3,63	,467	
4.	st %27	5,00	,000	-1,49
	Alt %27	4,09	,404	
5.	st %27	4,09	,404	-3,46
	Alt %27	1,36	,467	
6.	st %27	4,54	,301	-1,00
	Alt %27	3,63	,467	
7.	st %27	5,00	,000	-2,88
	Alt %27	2,72	,522	

Tablo 13 (Devamı)

8.	Üst %27	4,09	,404	- ,803
	Alt %27	3,18	,504	
9.	Üst %27	2,27	,522	,000
	Alt %27	2,27	,522	
10.	Üst %27	4,54	,301	-2,88
	Alt %27	2,27	,522	
11.	Üst %27	2,72	,522	-2,88
	Alt %27	0,45	,301	
12.	Üst %27	5,00	,000	-2,39
	Alt %27	3,18	,504	
13.	Üst %27	4,09	,404	-5,16
	Alt %27	0,45	,301	
14.	Üst %27	5,00	,000	-2,39
	Alt %27	3,18	,504	
15.	Üst %27	3,18	,504	-3,46
	Alt %27	0,45	,301	
16.	Üst %27	3,63	,467	-1,83
	Alt %27	1,36	,467	
17.	Üst %27	3,18	,504	- ,690
	Alt %27	2,27	,522	
18.	Üst %27	4,09	,404	-1,83
	Alt %27	1,81	,504	
19.	Üst %27	2,27	,522	- ,430
	Alt %27	1,81	,504	
20.	Üst %27	4,54	,301	-2,39
	Alt %27	2,72	,522	
21.	Üst %27	3,63	,467	-2,19
	Alt %27	1,36	,467	
22.	Üst %27	4,54	,301	-2,19
	Alt %27	2,27	,522	
23.	Üst %27	5,00	,000	-4,18
	Alt %27	1,81	,504	
24.	Üst %27	4,09	,404	-2,19
	Alt %27	2,27	,522	
25.	Üst %27	2,12	8,06	-1,62
	Alt %27	1,81	,504	

*p<.05

**p<.01

Tablo 12 ve 13 incelendiğinde maddelerin tümündeki ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Uzman görüşleri ve madde analizi sonunda 21 maddeye indirgenen başarı testinin geçerliliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nin Betimsel İstatistikleri

Geçerlik çalışması kapsamında Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden 3, 10, 18, 19. maddeler çıkarılmıştır. 4 madde çıkarıldıktan sonra nihai testin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo14'te verilmiştir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi Analizi Sonuçları

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	21	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	41	
Testin Ortalaması	68,65	
Testin Varyansı	93,25	
Testin Standart Sapması	4,31	
En Yüksek Puan	105	
En Düşük Puan	20	
Ortanca	75	
Ranj	85	
Çarpıklık	-,377	Sağa Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	-,829	Sivri Negatif
Güvenirlik Katsayısı	0,822	Yüksek
Ortalamanın Standart Hatası	,674	
Testin Ortalama Ayırıcılığı	0,334	İyi
Testin Ortalama Güçlüğü	0,576	Orta Güçlükte

Testin ortalama güçlüğü 0,576 bulunmuştur. Orta güçlükte bir testtir. Başarı testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 105'tir. Teste katılan öğrencilerin testten aldıkları en düşük puan 20 en yüksek puan ise 105'tir.

Nihai teste ait çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında bulunmuştur. Başarı testi puan dağılımının normal dağılımdan önemli ölçüde bir sapma göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

OÖYOABT'nin iç tutarlılığını incelemeye yönelik olarak Cronbach alpha güvenilirliği hesaplanmış, güvenilirlik katsayısı 0,822 olarak bulunmuştur. Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers,1996; akt. Baş,2013,s.61) göz önüne alındığında, OÖYOABT'deki soruların ölçülen özellikler bakımından iç tutarlılığa sahip olduğu, aynı zamanda testin uygulama şartlarından kaynaklanan tesadüfi hatalardan arınık olduğu söylenebilir.

Ölçülmek istenen beceri ile ölçme aracı arasındaki tutarlılık bilimsel çalışmaların daha doğru veriler üzerinden yapılmasını sağlar. Araştırmacı tarafından geliştirilen OÖYOABT ile yapılacak olan çalışmadan doğru veriler alınacağı düşünülmektedir.

Araştırmada uygulanan başarı testi analizlerinde verilen her doğru cevap 5 puan olarak değerlendirilecek, yanlış cevaplar 0 puan olarak işlenecektir. Böylece başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 105 ($21*5=105$), en düşük 0 ($21*0=0$) puan olacaktır.

Okuma tutum ölçeği

Araştırmada, Mckenna ve Kear'ın (1990) geliştirdiği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan formu (Okuma Tutum Ölçeği) kullanılmıştır.

Okuma Tutum Ölçeğinin verileri, ölçek hakkında ve çalışmanın amaçları hakkında bilgi verilerek gönüllü öğrencilerin katkısı ile toplanmıştır. Ölçeğin uygulanma süresi 15 ila 25 dakika sürmüştür.

Ölçek basamaklı likert bir dereceleme ölçeğidir; 4 puan "çok mutlu", 3 puan "biraz mutlu", 2 puan "biraz mutsuz" ve 1 puan "çok mutsuz" yüz ifadesine verilen puanlar şeklinde hazırlanmıştır.

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin (Okuma Tutum Ölçeği) uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören toplam 318 öğrenci oluşturmuştur.

Okuma Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

Okuma Tutum Ölçeği, iki faktörden oluşmuştur. Temel bileşenler ile Varimax döndürme teknikleri ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizin sonucunda toplam varyansın %55.26'sını açıklayan 20 maddelik ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin orijinal formu ile eşit madde sayısı geçerli bir yapı sunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okuma Tutum Ölçeği Madde ve Faktör Yükleri

Faktör	Madde	Faktör Yükleri
Eğlence için Okuma	5	.71
	7	.65
	6	.64
	8	.64
	9	.64
	2	.62
	10	.58
	1	.55
	3	.51
	Akademik Okuma	4
13		.56
14		.56
15		.52
17		.51
16		.48
11		.43
12		.41
18		.40
19		.38
13	.56	

Okuma Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeğin özgün halinin faktör yapısının Türkiye örneğinde doğrulanmasını değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi özellikle başka kültürlerde ve örneklerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında faydalanan bir geçerlilik belirleme yöntemidir.

Tablo 16

Okuma Tutum Ölçeği'nin Ölçüm Modeli

Faktör	Madde	Faktör Yükleri
Eğlence için Okuma	1	.43 - .79
	2	.56 - .84
	3	.42 - .77
	4	.41 - .86
	5	.40 - .63
	6	.33 - .78
	7	.63 - .44
	8	.64 - .68
	9	.40 - .74
Akademik Okuma	10	.32 - .78
	11	.76 - .68
	12	.57 - .56
	13	.55 - .74
	14	.53 - .50
	15	.39 - .83
	16	.44 - .85
	17	.69 - .82
	18	.76 - .66
	19	.71 - .54
	20	.68 - .66

Ölçekteki maddelerin faktör yükü 0,33 ile 0,85 arasında değişmektedir. Hiçbir madde 0,20'nin altına düşmediği için tüm maddeler geçerlidir.

Okuma Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0.84'tür. İki hafta ara ile test-tekrar test yöntemiyle ölçek 90 öğrenciye uygulanmıştır. Neticede ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.78 bulunmuştur. Bu sayede ölçeğin kullanılmaya uygun, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Okuma Tutum Ölçeği'nin kolay anlaşılır ve kullanışlı bir araçtır denilebilir (Çakıroğlu ve Palancı, 2015).

Okuma Tutum Ölçeği'nin değerlendirilmesinde; tüm ifadeler olumlu olduğundan “Çok mutlu hissederim” seçeneğinden başlayarak 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. “Çok mutlu hissederim” seçeneği 4, “Mutlu hissederim” seçeneği 3, “Mutsuz hissederim” seçeneği 2, “Çok mutsuz hissederim” seçeneği 1 olarak puanlanmıştır.

Uygulama

Geliştirilen Okuyarak Yarışyorum Etkinliği ile ortaokul öğrencilerine okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Hedef sayfa sayısına ilk ulaşanlara madalya verileceği duyurulur, böylece öğrenciler okumak için motive edilir. Okunacak olan materyal seçiminde esneklik sağlanır, zevklerine hitap eden herhangi bir yayını okumaları istenir. Böylece sıkılmalarının ve isteksiz olmalarının önüne geçilmiş olur. Okumaların somut takibinin yapılması için okunan esere dair kısa bir özet ve bilgi taslağı istenir, yazma becerileri de gelişebilir. Hedefi daha önceden belirlenen sayfa sayısına (1000), belirlenen süre zarfında ulaşan ilk üç öğrenciye başarı madalyaları verilir.

Deney süreci sekiz hafta sürmüştür. Öğrencilerin okuma motivasyonunu kaybetmemeleri, başarıyı yakın zamanda tatmaları, sonuçların daha çabuk alınması amacıyla süreç sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır.

Uygulama çalışmaları kapsamında, deney grubunda dersler Okuyarak Yarışyorum Etkinliği ile okumaya yönelik olarak hazırlanan ders planı çerçevesinde işlenmiştir. Kontrol grubunda ise derslere MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre devam edilmiştir.

Birinci hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 17

Birinci Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metinle alakalı soruları cevaplar.

Uygulama sürecinin ilk haftasında deney ve kontrol grubuna öntestleri uygulanır. Birinci ve ikinci ders saatinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama hakkında kısaca bilgi verildikten sonra, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Okuma Tutum Ölçeği, okuma – anlama başarılarını ölçmek için de Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi uygulanır. Okuma etkinliğine başlanır.

İkinci hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 18

İkinci Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Sesli ve sessiz okumayı noktalama işaretlerine dikkat ederek yapar.
3) Metinle alakalı soruları cevaplar.
4) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.

Uygulama sürecinin ikinci haftasında birinci ders saatinde deney grubuna öncelikle Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tanıtılır. Gerekli materyaller (okuma takip dosyaları, sayfa ilerleme etiketleri, Okuyarak Yarışyorum Etkinlik tablosu) öğrencilere dağıtılır. İkinci ders saatinde sessiz okuma yapılır. Okunan eserler yazılı veya sözlü olarak özetlenir.

Üçüncü hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 19

Üçüncü Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
3) Metinlerin türünü ayırabilir.
4) Metinlerle alakalı sorular oluşturur.
5) Metinlerle alakalı soruları cevaplar.
6) Yazma stratejilerini kullanır.
7) Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır.
8) Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
9) Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar.
10) Oluşturduğu yazıları paylaşır.

Öğrenciler hafta boyunca okudukları eserlerin özetlerini sözlü veya yazılı olarak verirler ve tanıtımlarını yaparlar. Sınıfta öğretmene ve arkadaşlarına sunarlar. Öğretmenin onayından sonra Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğindeki isimlerinin olduğu kategoriye ulaştıkları sayfa sayısını işaretlerler.

Dördüncü hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 20

Dördüncü Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
3) Metinlerin türünü ayırabilir.
4) Metinlerle alakalı sorular oluşturur.
5) Metinlerle alakalı soruları cevaplar.

Tablo 20 (Devamı)

6) Yazma stratejilerini kullanır.
7) Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır.
8) Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
9) Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar.

Haftanın okumaya ayrılan dersine gelindiğinde öğrenciler okudukları kitapları öğretmene getirirler. Kitapların hikâye unsurlarını, ana fikirlerini ve özetlerini ister sözlü ister yazılı halde öğretmene sunarlar. Öğretmen sunulan özetleri onaylarsa öğrenciler ulaştıkları sayfa sayısını Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği tablosuna işaretlerler. “Çıraklık” aşamasını tamamlayıp (350 sayfa)“Kalfalık” aşamasına geçen öğrencilere Çıraklık Belgesi verilir. O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilir, sınıf arkadaşları tarafından da tebrik edilir. Sınıf içinde kısa bir kutlama merasimi düzenlenir.

Beşinci hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 21

Beşinci Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
3) Metinlerin türünü ayırabilir.
4) Metinlerle alakalı sorular oluşturur.
5) Metinlerle alakalı soruları cevaplar.
6) Yazma stratejilerini kullanır.
7) Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır.
8) Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
9) Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar.
10) Oluşturduğu yazıları paylaşır.

Okuma etkinliğini hafta boyunca devam ettiren öğrenciler özetlerini yazılı ya da sözlü şekilde sınıfta sunarlar. Metne dair unsurları (olay, durum, kişiler, zaman, mekân) detaylı halde paylaşırlar. Onay imzasını aldıktan sonra Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosundaki isimlerinin olduğu kategoriye işaretleme yaparlar.

“Çıraklık” aşamasını (350sayfa) tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçen öğrenciler Çıraklık Belgesini alırlar. “Kalfalık” aşamasını (700 sayfa) tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçen öğrenciler Kalfalık Belgesini alırlar. Belgeleri hak eden öğrenciler öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından tebrik edilir. Öğretmen, diğer öğrencilerin de motive olmaları için telkinde bulunur.

Altıncı hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 22

Altıncı Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
3) Metinlerin türünü ayırabilir.
4) Metinlerle alakalı sorular oluşturur.
5) Metinlerle alakalı soruları cevaplar.
6) Yazma stratejilerini kullanır.
7) Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır.
8) Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
9) Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar.
10) Oluşturduğu yazıları paylaşır.

Öğrenciler sözlü veya yazılı olarak okudukları eserlerin özetlerini öğretmene verirler ve tanıtlarını yaparlar. Metnin türünü, konusunu, ana fikrini, yardımcı fikirlerini kolayca belirlerler. Metne dair sorulan soruları cevaplarlar. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosuna ulaştıkları sayfa sayısını işaretlerler.

“Çıraklık” aşamasını tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçen öğrenciler Çıraklık Belgesini alırlar.

“Kalfalık” aşamasını tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçen öğrenciler Kalfalık Belgesini alırlar.

“Ustalık” aşamasını tamamlayıp hedef sayfa sayısına(1000) ulaşan öğrenciler Ustalık Belgesini alırlar.

O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilerek, arkadaşlarına örnek gösterilir. Belgeleri alan öğrencileri sınıf arkadaşları da tebrik eder.

Yedinci hafta

Süre: 2 ders saati

Tablo 23

Yedinci Hafta Kazanımları

1) Okuma stratejilerini kullanır.
2) Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
3) Metinlerin türünü ayırabilir.
4) Metinlerle alakalı sorular oluşturur, soruları cevaplar.
5) Yazma stratejilerini kullanır.
6) Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır.
7) Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
8) Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar.
10) Oluşturduğu yazıları paylaşır.

Öğrenciler okudukları kitapların özetlerini sözlü veya yazılı olarak öğretmene sunarlar, sınıfta tanıtımlarını yaparlar. Sınıfta öğretmene ve arkadaşlarına sunarlar. Öğretmenin onay imzasını aldıktan sonra Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosunda isimlerinin bulunduğu kısma ulaştıkları sayfa sayısını işaretlerler.

“Çıraklık” aşamasını tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçen öğrenciler Çıraklık Belgesini alırlar.

“Kalfalık” aşamasını tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçen öğrenciler Kalfalık Belgesini alırlar.

“Ustalık” aşamasını tamamlayıp hedef sayfa sayısına (1000) ulaşan öğrenciler Ustalık Belgesini alırlar.

O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilir, sınıf arkadaşları tarafından da tebrik edilir. Sınıf içinde kısa bir kutlama merasimi düzenlenir.

Ders sonuna doğru Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin süresinin artık son bulduğu ancak okuma etkinliklerine ara vermeden devam edileceği öğrencilere duyurulur. “Ustalık” aşamasını ilk tamamlayan 3 kişiye “Okuma Ustası” unvanı ile madalya verileceği bildirilir.

Sekizinci hafta

Süre: 2 ders saati

Öğrencilere uygulama sürecinin sekizinci haftasında deney ve kontrol grubuna sontestleri uygulanır. İkinci ders saatinde her iki grupta da Okuma Tutum Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi uygulanır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, uygulama süresince gösterdikleri ilgi ve yaptıkları katkıdan dolayı teşekkür edilerek uygulama süreci sonlandırılır. Tüm okul düzeyinde hazırlanan programla madalyalar sahiplerine verilir. Böylece okuldaki diğer sınıfların da okuma tutumlarına katkı sağlanabilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, Okuma Tutum Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi’nden elde edilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun Okuma Tutum Ölçeği’ne göre öntestten ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklem t-testi yapılmıştır.

Deney grubunun Okuma Tutum Ölçeği’ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisel Örneklem t-testi yapılmıştır.

Kontrol grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklem t-testi yapılmıştır.

Okuyarak Yarışyorum etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisinin cinsiyete göre değişip değişmediğini görmek için öntest ve sontest t-testi alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklem t-testi yapılmıştır.

Kontrol grubunun Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır.

Deney grubunun Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır.

Birinci tip hata %5 düzeyinde sabit tutulmuştur ($p < .05$).

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?" sorusuna cevap bulmak için araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Okuma Tutum Ölçeği'ne İlişkin Genel Bulgular

Okuma Tutum Ölçeği'nin değerlendirilmesinde; tüm ifadeler olumlu olduğundan "Çok mutlu hissedirim" seçeneğinden başlayarak 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. "Çok mutlu hissedirim" seçeneği 4, "Mutlu hissedirim" seçeneği 3, "Mutsuz hissedirim" seçeneği 2, "Çok mutsuz hissedirim" seçeneği 1 olarak puanlanmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi, deney grubunun tutum ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için de İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Okuma Tutum Ölçeği, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği uygulanmaya başlamadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Okuma Tutum Ölçeği'nin verileri SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bu bölümde Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?" ana probleminin alt problemlerine cevap bulmak için analiz edilmiştir.

Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

1. Alt Problem: Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklem t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı (df)	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Deney Grubu	19	2,64	,42	19	-,019	,91
Kontrol Grubu	19	2,65	,45			

*p<.05

**p<.01

Tablo 24'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden aldıkları öntest ortalama puanları arasındaki farka ilişkin test sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamasının 2,64 kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalamasının ise 2,65 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (sig=.91, p>.05).

Tutum ölçeği ve puanlamaları dikkate alındığında, sonucun olumsuz olmadığı yargısına varılmaktadır. Tutum ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dördümlük tipi bir ölçek olup, 20 maddeye verilen puanlardan alınabilecek ortalama puanlar en düşük 1, daha sonra 2, 3 ve en yüksek 4'tür. Tablodaki ön ölçek ortalama puanı olan 2,64 öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha baştan "Mutlu hissederim."e çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin okumaya yönelik tutumları deney öncesinde olumludur.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

2. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

Deney Grubu	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı (df)	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Öntest	19	2,64	,42	19	-3,69	,002
Sontest	19	3,09	,49			

*p<.05

**p<.01

Tablo 25'egöre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (sig=.002, p<.05). Buna göre sontest puan ortalaması (\bar{X} = 3,09) öntest puan ortalamasından (\bar{X} = 2,64) yüksektir. Elde edilen bu bulgudan hareketle Okuyarak Yarışyorum Etkinliği kullanılarak deney grubunda uygulanan okuma eğitiminin öğrencilerin okuma tutumunu yüksek oranda arttırdığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

3. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Kontrol grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 26'de verilmiştir.

Tablo 26

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

Kontrol Grubu	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı (df)	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Öntest	19	2,65	,45	,19	-,363	,721
Sontest	19	2,71	,56			

*p<.05

**p<.01

Tablo 26'ya göre kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sig=.72, p>.05). Buna göre sontest puan ortalaması (\bar{X} =2,71) öntest puan ortalamasından (\bar{X} = 2,65) yüksektir. Elde edilen bu bulgudan hareketle Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanılmadan kontrol grubunda uygulanan sıradan okuma eğitiminin öğrencilerin okuma tutumunu istatistikî açıdan anlamlılık oluşturacak düzeyde artırmadığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

4. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

Sorular	Ölçek	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Strd. Sapma (Sd)	Cevplyan Sayısı(df)	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
1. Yağmurlu bir cumartesi gününde kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	2,57 3,15	1,07 ,602	19 19	-2,48	,023
2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	2,47 3,00	,841 ,666	19 19	-2,24	,037
3. Evde zevk için kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	3,31 3,10	,582 ,994	19 19	1,00	,331
4. Bir hediye olarak kitap alırken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	2,94 3,47	1,02 ,611	19 19	-1,88	,076
5. Boş zamanımı kitap okumakla geçirirken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	2,47 2,73	,841 ,871	19 19	-1,09	,287
6. Yeni bir kitaba başlarken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	3,10 3,47	,936 ,772	19 19	-1,50	,149
7. Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest Sontest	19 19	2,36 2,68	1,01 ,749	19 19	-1,18	,250

Tablo 27 (Devamı)

8. Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,10	1,14	19		
	Sontest	19	2,73	1,14	19	-1,61	,217
9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,57	1,01	19		
	Sontest	19	3,15	,834	19	-2,25	,124
10. Farklı kitap türü okurken nasıl his?	Öntest	19	2,57	1,12	19		
	Sontest	19	3,10	,737	19	-1,88	,076
11. Öğretmenin okuduğunla ilgili sorular sorduğunda nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,68	1,10	19		
	Sontest	19	3,15	,834	19	-1,76	,095
12. Ders kitaplarındaki sayfaları okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,84	,834	19		
	Sontest	19	2,84	1,01	19	000	1,00
13. Okulda okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,57	,692	19		
	Sontest	19	3,00	1,00	19	-1,71	,104
14. Okul kitaplarını okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,73	,933	19		
	Sontest	19	2,89	,994	19	-4,83	,635
15. Bir kitaptan bir şeyler öğrenirken nasıl hissedersin?	Öntest	19	3,10	,875	19		
	Sontest	19	3,47	,696	19	-1,27	,217
16. Sınıfta sıra okumaya geldiğinde nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,63	,895	19		
	Sontest	19	3,10	,875	19	-1,27	,058
17. Sınıfta okuduğun hikâyeler konusunda nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,78	,787	19		
	Sontest	19	3,15	,834	19	-1,43	,167
18. Sınıfta yüksek sesle okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,31	1,05	19		
	Sontest	19	3,15	,764	19	-3,02	,007
19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,57	,837	19		
	Sontest	19	3,10	,567	19	-2,13	,047
20. Okumadan sınav olurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,15	1,21	19		
	Sontest	19	3,31	1,07	19	-3,87	,001

*p<.05

**p<.01

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerini önteste verdikleri cevaplar ile sonteste verdikleri cevapların her biri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Okuma Tutum Ölçeği’ne verdikleri bazı cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre

1. madde (sig= ,023; p<,05),
2. madde (sig= ,037; p<,05),
18. madde (sig= ,007; p<,05),
19. madde (sig= ,047; p<,05)
20. madde (sig= ,001; p<,05)'lerin

öntest ve sonteste verilen cevapların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer maddelerde (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) öntest ve sontest toplam ortalama puanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan şu maddelerin sontest toplam puan ortalaması, öntest toplam puan ortalamasından yüksektir:

- 4. madde sontesti($\bar{X}=3,47$)- 4. madde öntesti ($\bar{X}=2,94$)
- 5. madde sontesti ($\bar{X}=2,73$) - 5. madde öntesti ($\bar{X}=2,47$)
- 6. madde sontesti ($\bar{X}=3,47$) - 6. madde öntesti ($\bar{X}=3,10$)
- 7. madde sontesti($\bar{X}=2,68$) - 7. madde öntesti ($\bar{X}=2,36$)
- 8. madde sontesti ($\bar{X}=2,73$) - 8. madde öntesti ($\bar{X}=2,10$)
- 9. madde sontesti($\bar{X}=3,15$) - 9. madde öntesti ($\bar{X}=2,57$)
- 10. madde sontesti($\bar{X}=3,10$) - 10. madde öntesti ($\bar{X}=2,57$)
- 11. madde sontesti($\bar{X}=3,15$) - 11. madde öntesti ($\bar{X}=2,68$)
- 13. madde sontesti($\bar{X}=3,00$) - 13. madde öntesti ($\bar{X}=2,57$)
- 14. madde sontesti ($\bar{X}=2,89$) - 14. madde öntesti ($\bar{X}=2,73$)
- 15. madde sontesti ($\bar{X}=3,47$) - 15. madde öntesti ($\bar{X}=3,10$)
- 16. madde sontesti($\bar{X}=3,10$) - 16. madde öntesti ($\bar{X}=2,63$)
- 17. madde sontesti ($\bar{X}=3,15$)- 17. madde öntesti ($\bar{X}=2,78$)

Elde edilen bulgulardan hareketle Okuma Tutum Ölçeği'nin iki (3, 12) maddesi dışında tüm maddelerinin deney grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

5. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'nde bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten maddelerin her biri için aldıkları toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

Sorular	Ölçek	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (X̄)	Strd. Sapma (Sd)	Cevplyn Sayısı (df)	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
1. Yağmurlu bir cumartesi gününde kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,47	,696	19	-	,384
	Sontest	19	2,73	1,09	19	,893	
2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,68	,945	19	,345	,734
	Sontest	19	2,57	1,01	19		
3. Evde zevk için kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,84	,958	19	,924	,367
	Sontest	19	2,57	1,01	19		
4. Bir hediye olarak kitap alırken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,89	,737	19	-	,285
	Sontest	19	3,21	1,08	19	1,10	
5. Boş zamanını kitap okumakla geçirirken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,78	,713	19	000	1,00
	Sontest	19	2,78	1,08	19		
6. Yeni bir kitaba başlarken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,52	,904	19	-	,176
	Sontest	19	2,94	,911	19	1,40	

Tablo 28 (Devamı)

7.Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,57	1,07	19	-	,600
	Sontest	19	2,78	,976	19	,534	
8.Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,31	1,05	19	,524	,607
	Sontest	19	2,10	,875	19		
9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,78	1,03	19	-	,893
	Sontest	19	2,84	1,06	19	,136	
10. Farklı kitap türleri okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,57	1,12	19	,000	1,00
	Sontest	19	2,57	1,01	19		
11. Öğretmenin okuduğunla ilgili sorular sorduğunda nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,78	1,03	19	-	,301
	Sontest	19	3,10	,875	19	1,06	
12. Ders kitaplarındaki sayfaları okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,68	,945	19	,512	,615
	Sontest	19	2,52	,696	19		
13. Okulda okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,52	1,07	19	,839	,413
	Sontest	19	2,26	,805	19		
14. Okul kitaplarını okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,63	,760	19	,438	,667
	Sontest	19	2,52	,841	19		
15. Bir kitaptan bir şeyler öğrenirken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,68	,749	19	-	,494
	Sontest	19	2,89	1,14	19	,697	
16.Sınıfta sıra okumaya geldiğinde nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,63	,895	19	-	,450
	Sontest	19	2,89	,875	19	,773	
17. Sınıfta okuduğun hikâyeler konusunda nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,52	,904	19	,160	,875
	Sontest	19	2,47	,904	19		
18. Sınıfta yüksek sesle okurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,73	,991	19	-	,777
	Sontest	19	2,84	1,06	19	,288	
19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,94	,970	19	,825	,420
	Sontest	19	2,63	1,01	19		
20. Okumadan sınav olurken nasıl hissedersin?	Öntest	19	2,36	,955	19	-	,625
	Sontest	19	2,52	,611	19	,497	

*p<.05

**p<.01

Tablo 28’de kontrol grubunun önteste verdikleri cevaplar ile sonteste verdikleri cevapların her biri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer

almaktadır. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'ne verdikleri tüm cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan şu maddelerin sontest toplam puan ortalaması, öntest toplam puan ortalamasından yüksektir:

- 1. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,73$) - 1. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,47$)
- 4. maddenin sontesti ($\bar{X}=3,21$) - 4. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,89$)
- 6. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,94$) - 6. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,52$)
- 7. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,78$) - 7. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,57$)
- 9. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,84$) - 9. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,78$)
- 11. maddenin sontesti ($\bar{X}=3,40$) - 11. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,78$)
- 15. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,89$) - 15. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,68$)
- 16. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,89$) - 16. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,63$)
- 18. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,84$) - 18. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,73$)
- 20. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,52$) - 20. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,36$)

Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan şu maddelerin sontest toplam puan ortalaması, öntest toplam puan ortalamasından düşüktür.

- 2. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,57$) - 2. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,687$)
- 3. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,57$) - 3. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,84$)
- 8. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,10$) - 8. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,31$)
- 12. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,57$) - 12. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,68$)
- 13. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,26$) - 13. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,52$)
- 17. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,47$) - 17. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,52$)
- 19. maddenin sontesti ($\bar{X}=2,63$) - 19. maddenin öntesti ($\bar{X}=2,94$)

Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan **5.** ($\bar{X}=2,78$) ve **10.** ($\bar{X}=2,57$) maddelerin de öntest ve sontest puan ortalamaları aynıdır.

Elde edilen bulgulardan hareketle Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde fazla bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nde aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

6. Alt Problem: Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne göre sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemeler t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 29'de verilmiştir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Okuma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Test Sonuçları

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Deney Grubu	19	3,09	,49	19	2,89	,010
Kontrol Grubu	19	2,71	,56			

*p<.05

**p<.01

Tablo 29'deki bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamasının 3,09 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalamasının ise 2,71 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okuma Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (sig=.010, p<.05). Buna göre Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanıldığı okuma eğitiminin, Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitimine nazaran öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların cinsiyete ilişkin bulguları

7. Alt Problem: Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisinin cinsiyete göre değişip değişmediğini görmek için öntest ve sontestin t-testi alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 29 ve 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Okuma Tutum Ölçeği'nden Alınan Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları (Deney grubu.)

Cinsiyet	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t	p
Kız	8	2,66	,549	,180	,859
Erkek	11	2,63	,346		

*p<.05

**p<.01

Tablo 31

Okuma Tutum Ölçeği'nden Alınan Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları (Deney grubu.)

Cinsiyet	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t	p
Kız	8	3,50	,279	4,28	,000
Erkek	11	2,79	,397		

*p<.05

**p<.01

Cinsiyet değişkeni ele alındığında öntestte kız öğrencilerin tutum ölçeği ortalamalarının 2,66; erkek öğrencilerin ortalamalarının 2,63 olduğu görülmektedir. Sontest sonuçlarında ise kız öğrencilerin tutum ölçeği ortalamalarının 3,50'ye yükseldiği, erkek öğrencilerin ortalamalarının 2,79'a

ulaştığı görülmektedir. Öntestte kız ve erkek öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (sig=.859 p>.05). Sontestte ise kız ve erkek öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (sig=.000 p<.05). Buna göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin, erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne (OÖYOABT) İlişkin Genel Bulgular

Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

8. Alt Problem: Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” sonuçları hakkında genel bir fikir edinebilmek için, öncelikle Tablo 32'de verilen deney ve kontrol grubunun OÖYOABT öntest ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama (\bar{X})	Ortanca (Medyan)	Standart Sapma (Sd)
Deney Grubu	19	30	95	64,73	70	18,36
Kontrol Grubu	19	40	100	62,89	60	21,49

*p<.05

**p<.01

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Deney Grubu	19	64,73	18,36	19	,285	,779
Kontrol Grubu	19	62,89	21,49	19		

*p<.05

**p<.01

Tablo 32 ve 33 incelendiğinde ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 105 olduğu düşünülecek olursa, en düşük puanın alınmamış olduğu, en yüksek puana ulaşan hiçbir öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Testte deney grubunun yayılımı 30 - 95 arasında, kontrol grubunun yayılımı 40-100 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 64,73'tür. Kontrol grubunda ortalama puan 62,89'dur. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 105 olmasından dolayı, 53 olarak kabul edersek, elde edilen başarı her iki grupta da ortalama başarıya yakındır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (sig=.779, p>.05).

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 18,36 kontrol grubunda ise 21,49 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyür. Buna göre kontrol grubunda değerler arasında farklılaşma daha fazladır.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

9. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin OÖYOABT'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 34 ve 35'te verilmiştir.

Tablo 34

Deney Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları

Deney Grubu	Toplam katılımcı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama (\bar{X})	Ortanca (Medyan)	Standart Sapma (Sd)
Öntest	19	30	90	64,73	70	18,36
Sontest	19	40	100	81,84	90	17,33

*p<.05

**p<.01

Tablo 35

Deney grubunun Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi

Deney Grubu	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Öntest	19	64,73	18,36	19	-3,21	,005
Sontest	19	81,84	17,33	19		

*p<.05

**p<.01

Tablo 34 ve 35 incelendiğinde deney grubunun öntest ve sontest ortalamalarının(64,73–81,84), meydanları(70 – 90) ile yakın değerlere sahip olduğu görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın (0) alınmamış olduğu ve ulaşılabilecek en yüksek puana(105) ulaşılmadığı görülmüştür. Öntestin en düşük puanı 30 iken sontestin en düşük puanı 40 olmuştur. Öntestin en yüksek puanı 90 iken sontestin en yüksek puanı 100'dür. En yüksek ve en düşük puanlar arasında 10'ar puan artış görülmüştür.

Testte deney grubunun öntest yayılımı 30-90 arasında, sontest yayılımı ise 40-100 arasında değişmiştir. Ortalama puan öntest sonucunda 64,73'tür. Sontest sonucunda ortalama puan 81,84'tür. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 105 olmasından dolayı 53 olarak kabul edersek, elde edilen başarı deney grubunun öntestinde 64,73 puan ile ortalama başarıya yakın, deney grubunun sontestinde 81,84 puan ile ortalama başarının üstündedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde; deney grubunun öntestinde 18,36 deney grubunun sontestinde ise 17,84 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyüdüğünden, deney grubunun öntest ve sontestinde değerler arasında farklılaşma birbirine benzer şekildedir. Fakat puanlar deney grubunun öntestinde puan yayılımı 30-90 arasında değişirken, deney grubunun sontestinde 40-100 arasında değişmiştir. Bu durum deney grubunun sontestteki başarısının öntestteki başarısından yüksek olduğunu göstermektedir. . Buna göre deney grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (sig=.005, p<.05). Buna bağlı olarak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanıldığı okuma eğitiminin, öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

10. Alt Problem: Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Kontrol grubunun Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-testi yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 36 ve 37'de verilmiştir.

Tablo 36

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları

Kontrol Grubu	Toplam katılımcı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama (\bar{X})	Ortanca (Medyan)	Standart Sapma (Sd)
Öntest	19	30	100	62,89	60	21,49
Sontest	19	45	100	67,63	70	19,02

*p<.05

**p<.01

Tablo 37

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Anlama Testi'nden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi

Kontrol Grubu	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Öntest	19	62,89	21,49	19	-,920	,370
Sontest	19	67,63	19,02	19		

*p<.05

**p<.01

Tablo 36 ve 37 incelendiğinde kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının (62,89 – 67,63), medyanları (60 – 70) ile yakın değerlere sahip olduğu görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın (0) alınmamış olduğu ve ulaşılabilecek en yüksek puana (105) ulaşılmadığı görülmüştür. Öntestin en düşük puanı 30 iken sontestin en düşük puanı 45 olmuştur. Öntestin ve sontestin her ikisinde de en yüksek puan 100'dür. En düşük puanlar arasında on puan artış görülmüştür.

Testte kontrol grubunun öntest yayılımı 30-100 arasında, sontest yayılımı ise 45-100 arasında değişmiştir. Ortalama puan öntest sonucunda 62,89'dur. Sontest sonucunda ortalama puan 67,63'tür. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 105 olmasından dolayı 53 olarak kabul edersek, elde edilen başarı kontrol grubunun öntestinde 62,89 puan ile ortalama başarıya yakın, kontrol grubunun sontestinde 67,63 puan ile ortalama başarının biraz üstündedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde; kontrol grubunun öntestinde 21,49 kontrol grubunun sontestinde ise 19,02 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyüdüğünden, kontrol grubunun sontestinde değerler arasında farklılaşma öntestine göre daha fazladır. Puanlar kontrol grubunun öntestinde 30-100 arasında değişirken, kontrol grubunun sontestinde 45-100 arasında değişmiştir. Bu durum kontrol grubunun sontestteki başarısının öntestteki başarısından yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.370, $p>.05$). Buna göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını istatistikî olarak anlamlı farklılık oluşturacak seviyede artırmadığı söylenebilir.

Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular

11. Alt Problem: Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar, standart sapma değerleri ve anlamlılık düzeyi Tablo 38 ve 39'da verilmektedir.

Tablo 38

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Test Sonuçları

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama (\bar{X})	Ortanca (Medyan)	Standart Sapma (Sd)
Deney Grubu	19	40	100	81,84	90	21,49
Kontrol Grubu	19	45	100	67,63	70	17,33

* $p<.05$

** $p<.01$

Tablo 39

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Aldıkları Sontest Ortalama Puanları Arasındaki Anlamlılık Düzeyi

Gruplar	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Sd)	Cevaplayan Sayısı	t	Anlamlılık Düzeyi (p/sig)
Deney Grubu	19	81,84	21,49	19	1,96	,066
Kontrol Grubu	19	67,63	17,33	19		

*p<.05

**p<.01

Tablo 38 ve 39 incelendiğinde ortalamaların(81,84 – 67,63), medyanla (90–70) yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 105 olduğu düşünülecek olursa, en düşük puanın alınmamış olduğu, en yüksek puana ulaşan hiçbir öğrencinin olmadığı görülmüştür. Deney grubunun en düşük puanı 40 iken kontrol grubunun en düşük puanı 45 olmuştur. Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de en yüksek puan 100'dür.

Başarı testinde deney grubunun yayılımı 40 – 100 arasında, kontrol grubunun yayılımı 45 – 100 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 81,84'tür. Kontrol grubunda ortalama puan 67,63'tür. Başarı testinde ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 105 olmasından dolayı, 53 olarak kabul edersek, elde edilen başarı deney grubunun sontestinde 81,84 puan ile ortalama başarının üstünde, kontrol grubunun sontestinde 67,63 puan ile ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerini incelediğimizde; deney grubunda 21,49 kontrol grubunda ise 17,33 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyür. Buna göre deney grubunda değerler arasında farklılaşma daha fazladır. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sig=.066, p>.05).

kullanılmadığı okuma eğitimine nazaran öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanların cinsiyete ilişkin bulguları

12. Alt Problem: Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları toplam ortalama puanları incelenmiştir. Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına etkisinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için öntest ve sontestin t-testi alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler aşağıda Tablo 40 ve 41'de verilmiştir

Tablo 40

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Alınan Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları (Deney grubu.)

Cinsiyet	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t	p
Kız	8	69,37	23,82	,808	,430
Erkek	11	62,27	14,55		

*p<.05

**p<.01

Tablo 41

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden Alınan Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları (Deney grubu.)

Cinsiyet	Toplam katılımcı (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t	p
Kız	8	81,25	13,29	-,123	,903
Erkek	11	82,27	20,41		

*p<.05 **p<.01

Cinsiyet değişkeni ele alındığında öntestte kız öğrencilerin ortalamalarının 69,37; erkek öğrencilerin ortalamalarının 62,27 olduğu görölmektedir. Sontest sonuçlarında ise kız öğrencilerin ortalamalarının 81,25'e yükseldiği, erkek öğrencilerin ortalamalarının 82,27'ye ulaştığı görölmektedir. Öntest ve sontestin her ikisinde de kız ve erkek öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir (öntest=.430, sontest=.903 $p>.05$). Ancak kızlardaki ortalama artış 11,88 puanken erkeklerdeki ortalama artış 20 puandır. Buna göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda elde edilen bulgularda göröldüğü üzere Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği, ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarını arttırmalarına katkı sağlamış ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve kitap okuma tutumunu geliştirmeye yönelik bir uygulama olarak Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisi incelenmiştir. Altı hafta boyunca ders programında belirtilen şekilde okuma yapan kontrol grubu ile altı hafta boyunca Okuyarak Yarışyorum Etkinliği doğrultusunda okuyan deney grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden ve kitap okuma tutumu yönünden deney grubu lehine önemli farklar belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Birinci alt problem kapsamında, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'ne göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulama öncesinde okuma tutumları açısından grupların denk olduğu görülmüştür.

İkinci alt problem kapsamında, öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nin öntest ve sontestinden aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (sig=.002, p<.05). Buna göre sontest puan ortalaması (\bar{X} = 3,09) öntest puan ortalamasından (\bar{X} = 2,64) yüksektir. Elde edilen bu bulgudan hareketle Okuyarak Yarışyorum Etkinliği kullanılarak deney grubunda uygulanan okuma eğitiminin öğrencilerin okuma tutumunu yüksek oranda

arttırmıştır. Buna bağlı olarak Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Üçüncü alt problem kapsamında, öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nin öntest ve sontestinden aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgudan hareketle Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanılmadan kontrol grubunda uygulanan sıradan okuma eğitiminin öğrencilerin okuma tutumunu istatistikî açıdan anlamlılık oluşturmayacak seviyede artırmadığı söylenebilir.

Dördüncü alt problem kapsamında, deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'ne verdikleri bazı cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 1. madde (sig= ,023; p<,05), 2. madde (sig= ,037; p<,05), 18. madde (sig= ,007; p<,05), 19. madde (sig= ,047; p<,05) ve 20. madde (sig= ,001; p<,05)'lerin öntest ve sonteste verilen cevapların ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Okuma Tutum Ölçeği'nin iki (3, 12) maddesi dışında tüm maddelerinin deney grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre, Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

Beşinci alt problem kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Okuma Tutum Ölçeği'ne verdikleri tüm cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle kontrol grubuna uygulanan Okuma Tutum Ölçeği'nin 11 (1, 4, 6, 7, 9, 11, 15,

16, 20) maddesinin, sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından yüksek; 7 (2, 3, 8, 12, 13, 17, 19) maddesinin sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından düşük; 2 (5, 10) maddesinin de sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Bu duruma göre, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde fazla bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Altıncı alt problem kapsamında, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamasının 3,09 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalamasının ise 2,71 olduğu, deney ve kontrol gruplarının Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (sig=.010, $p<.05$). Buna göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanıldığı okuma eğitiminin, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitimine nazaran öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

Yedinci alt problem kapsamında, uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında öntestte kız öğrencilerin tutum ölçeği ortalamalarının 2,66; erkek öğrencilerin ortalamalarının 2,63 olduğu, sontest sonuçlarında ise kız öğrencilerin tutum ölçeği ortalamalarının 3,50'ye yükseldiği, erkek öğrencilerin ortalamalarının 2,79'a ulaştığı görülmüştür. Öntestte kız ve erkek öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (sig=.859 $p>.05$). Sontestte ise kız ve erkek öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (sig=.000 $p<.05$). Buna göre Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin, erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Sekizinci alt problem kapsamında, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen öntest sonuçlarına göre öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'ne göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (sig=.779, $p>.05$). Bu bulgudan hareketle uygulama öncesinde okuma-anlama başarıları açısından grupların denk olduğu görülmüştür.

Dokuzuncu alt problem kapsamında, öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun öntestinde puan yayılımı 30-90 arasında değişirken, sontestinde 40-100 arasında değişmiştir. Bu durum deney grubunun sontestteki başarısının öntestteki başarısından yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre deney grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (sig=.005, $p<.05$). Buna bağlı olarak Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanıldığı okuma eğitiminin, öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

Onuncu alt problem kapsamında, öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun öntestinde 30-100 arasında değişirken, sontestinde 45-100 arasında değişmiştir. Bu durum kontrol grubunun sontestteki başarısının öntestteki başarısından yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (sig=.370, $p>.05$). Buna göre Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını istatistikî açıdan anlamlı fark oluşturacak oranda artırmadığı söylenebilir.

On birinci alt problem kapsamında, sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (sig=.066, p>.05). Ancak Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin uygulandığı deney grubundaki sontestin ortalama puanı(81,84), kontrol grubundaki sontestin ortalama puanından(67,63) fazladır. Buna göre Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanıldığı okuma eğitiminin, Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin kullanılmadığı okuma eğitime nazaran öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

On ikinci alt problem kapsamında, uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanların kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında öntestte kız öğrencilerin ortalamalarının 69,37; erkek öğrencilerin ortalamalarının 62,27 olduğu; sontest sonuçlarında ise kız öğrencilerin ortalamalarının 81,25'e yükseldiği, erkek öğrencilerin ortalamalarının 82,27'ye ulaştığı görülmüştür. Öntest ve sontestin her ikisinde de kız ve erkek öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (öntest=.430, sontest=.903 p>.05). Ancak kızlardaki ortalama artış 11,88 puanken erkeklerdeki ortalama artış 20 puandır. Buna göre Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma

Dökmen (1994), okuma becerisi, ilgi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma konulu çalışmasında, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, Türkçe öğretimi programındaki hedeflere göre genelde düşük olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik ilgileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuyarak

Yarışıyorum Etkinliği ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmak ve kitap okuma tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonuçları doğrultusunda istenilen amaca ulaşılmıştır, yorumu yapılabilir.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin becerilere ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelediği çalışmasında Türkçe dersine ilişkin tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Ünal (2006) da ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi beşinci sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki $p= 0.01$ bulunmuştur. Anlamlılık düzeyi, ilişkinin çok kuvvetli olduğunu göstermiştir. Araştırmada eleştirel okuma alışkanlığının ilk okuma yazma çalışmaları ile birlikte kazandırılması, okuma alışkanlığı geliştirici çalışmalar yapılması önerilmiştir. Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu araştırma ile okuma alışkanlığına katkı sağlanmış, öğrencilerin kitap okuma tutumlarında artış tespit edilmiştir. Okuma eğitime yeni bir etkinlik sunularak Ünal'ın (2006) önerisine uyulmuştur.

Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda deney grubu üzerinde kullanılan yöntemin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde artırma konusunda geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu tespit etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kontrol grubuna göre daha fazla kullandıkları belirlenmişlerdir. Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada okuma etkinlikleri sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin motivasyonunun arttığını gözlemlenmiştir. Tutum ölçeği analizlerinde de deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir.

Temizkan (2007), okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmada da geleneksel öğretimden ziyade etkinlikli ve yarışmalı okuma süreci uygulanmış, Temizkan'ın (2007) çalışmasına benzer olarak deney grubunun okuduğunu anlama düzeyinde daha fazla artış sağlanmıştır.

Tok ve Beyazıt (2007), Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini inceledikleri çalışmalarında kullanılan stratejilerin geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu belirlemiştir. Uygulanan Okuyarak Yarışyorum Etkinliği ile öğrencilerin okudukları eserlere dair özetler ve içerik anlatımları alınmıştır. Araştırma bu yönüyle Tok ve Beyazıt'ın (2007) çalışması ile benzer niteliktedir. Her iki çalışmada da kullanılan etkinlikler öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmıştır.

Ünal ve Köksal'ın (2007) soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisini inceledikleri araştırmalarında soruların, ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmesinin yanında öğrencilerin eksiklerini belirlemeye, mevcut bilgilerini pekiştirmeye, yeni bilgiler edinmek için gereken motivasyona ulaşmalarına büyük katkı sağladığı yorumu yapılmıştır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin okuduğu esere yönelik sorulara verdiği cevaplardaki; ana fikri, konuyu, hikâye unsurlarının neler olduğunu belirlemedeki başarısı kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, sorularla okumanın okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği tezini desteklemektedir.

Dedebali (2008), hızlı okuma tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelediği araştırmada hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuma anlama düzeylerini olumlu etkilediği belirlenmiştir Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu araştırmada da öğrenciler belirlenen sürede belirlenen hedef sayfa sayısına ulaşmaya çalışmışlar böylece okuma hızlarını artırmışlardır. Okuduklarını özetlerle ve içerik anlatımıyla kanıtlamaları gerektiğinden okuduğunu anlama başarılarında da artış tespit

edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları Dedebali'nin (2008) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Şahinli (2008), "Hikâye Okumanın, Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" isimli çalışmasında okuma-anlama başarısı boyutunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş ancak yapılan çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şahinli (2008), deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak bu çalışmada anlamlı bir fark bulunmuştur. Şahinli'nin (2008) araştırmasında okuma başarısı ve okumaya yönelik tutum cinsiyete göre farklılaşmamaktadır, sonucuna ulaşılmış ancak bizim çalışmamızda okuma tutumu cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kızların tutum ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede farklıdır. Okuma-anlama başarı puanlarında ise Şahinli'nin (2008) çalışmasına benzer olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız'ın (2010) yaptığı "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" adlı araştırma, ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermektedir. İlköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin yetersiz olduğu da vurgulanmaktadır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı araştırma sonuçları, ilköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar sunmaktadır. Okuma etkinlikleri sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin motivasyonunun arttığı gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları da Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin başarıyı ve okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, okuma eğitimi sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin yanı sıra, okuma yarışmaları düzenlenerek okuma etkinliklerinin yapılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiğini ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma Yıldız'ın (2010) belirttiği soruna çözüm olarak gösterilebilir.

Çetin (2013), 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasında okuma alışkanlığına sahip

öğrencilerin başarı seviyesinin yüksek, okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları artmış, kitap okuma tutumlarında da olumlu yönde gelişme olmuştur. Çetin'in (2013) araştırma sonuçlarına bakılarak Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin başarı seviyesini yükselteceği yorumu yapılabilir. Ayrıca Çetin (2013) çalışmasında 9.sınıf kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu gözlemiştir. İstatistiksel olarak da kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ise kız ve erkek öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmamasıyla birlikte kızlardaki ortalama artış 11,88 puanken erkeklerdeki ortalama artış 20 puandır. Buna göre Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Çetin (2013)'in bulgularıyla bu çalışmanın bulguları bu yönden farklılaşmaktadır.

Tuna (2016), okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisini incelediği araştırma sonucunda okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları artmış, kitap okuma tutumlarında da olumlu yönde gelişme olmuştur. Yapılan çalışma, Tuna'nın (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları, aynı ölçeklerin kullanıldığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Farklı sosyo-ekonomik düzey ve veli profili ölçme sonuçlarının da farklılaşmasına neden olabilmektedir.

Öneriler

Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarısına ve okumaya yönelik tutumuna etkisinin incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Çalışma ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği diğer öğretim kademelerinde de test edilebilir.

2. Çalışma devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Özel okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde de benzer bir çalışma uygulanabilir.

3. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada yarı-deneysel model kullanılmıştır. Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin okuma becerisine etkisini farklı açılardan değerlendirebilmek için nitel ya da karma yöntemler de tercih edilerek farklı araştırmalar yapılabilir.

4. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin okuma becerisini, okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek ve okuma-anlama başarılarını artırmak amacıyla kullanılabilir.

5. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin özet yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

6. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini derse çekmelerinde, derse yönelik öğrencilerin motivasyonunu arttırmalarında, dersi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelerinde yardımcı olabilir.

7. Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, öğrencilerin öğretmenlerinden destek almadan kendi kendilerine kullanabilecekleri bir uygulamadır. Etkinliğin kuralları öğrencilere anlatılarak kendi içlerinde ders dışı bir etkinlik olarak uygulamaları teşvik edilebilir.

8. Bu çalışma kapsamında yapılan deney, kısıtlı bir zamanda pilot olarak seçilen bir ortaokulda 19 öğrencilik küçük çaplı bir deney grubunu

kapsamaktadır. Söz konusu araştırmanın daha geniş bir deney grubu üzerinde uygulanabilir.

9. Yapılan çalışma 8 haftalık bir zaman dilimiyle kısıtlı kalmış, uygulama aşamasında zaman kısıtlamasının olmasına rağmen, yapılan ölçümlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında ve okuma tutumlarında olumlu yönde bir artış gözlemlenmiştir. Çalışma elverişli şartlar sağlanarak, daha uzun süre ve daha çok okuma etkinliği ile zenginleştirilebilir.

10. Bu araştırma 5. sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Yeni çalışmalarda diğer sınıf düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.

11. Hediye almak her insanın hoşuna gider. Hediye olarak kitap verildiğinde gençlerde kitabın sevindirici ve değerli bir şey olduğu fikri uyanacaktır. Bu yüzden çocuklara oyuncak ya da kıyafet gibi şeylerden önce kitap hediye edilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. (2007). Dil eğitiminde işlevsel yaklaşımın okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmaya etkisi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 1-13.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altunışık, R. vd. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-SPSS uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 235-253.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 5(7), 119-130.
- Balci, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.

- Başaran M. ve Ateş S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bayburtlu, Y. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Belet, S. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1143-1155.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S. (2013). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muş.

- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dökmen, Ü.(1994). *Okuma Becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading*. New York: Guilford.
- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duygu Anıl, D., Özer Özkan, Y. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Anara: İşkur Matbaacılık.
- Erdoğan, M., M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın dil üzerine görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Ergin, M. (1993). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eripek, S. (1988). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilköğretim sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 125-140.

- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eskey, D. E., (Ed.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si*, (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Fidan. N. (1986). *Okullarda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Yelkentepe.
- Goodman, K. (1975) The reading process. Devine C. J. and Eskey, D.E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading* (p. 34). Cambridge: CUP.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazım eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(1), 481-502.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefeanaliz-yöntem*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by elt learners at advanced Level* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), *T.C. Resmi Gazete*, 10705, 12.01.1961.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 4(4), 17-35.
- İşler, Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kahraman, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım I - yazılı anlatım*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 58-80.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. Alfa Yayınları: İstanbul

- Kılıç, A. (2004). Günümüzde metin neşri ve problemleri üzerine düşünceler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Yayınları*, 11(1), 331-345.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2014) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- LaBerge ve Samuels (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- McKenna, M. ve Kear, D. (1990). Okumaya karşı tutumun ölçülmesi: öğretmenler için yeni bir araç. *Okuma Öğretmeni*, 43, 626-639.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor-PIRLS 2001*, Ankara: EARGED.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA 2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: EARGED.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: EARGED.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 24.06.1973.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. (2. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I. (4. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özmutlu, P., Gürler, I., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 9(3), 1121-1133.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The Transactional theory of reading and writing. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.). *Theoretical models and processes of* (p. 76). Charlotte: Age Publishing Inc.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. İçinde S. A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. (s. 7-8). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sakaryalı, S. M. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(2), 32-71.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın, okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tansley, P., & Panckhurs, J. (1985). *Children with spesific learning diffuculties*. England: Nfer-Nelsony.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Taşpınar, M. (2007). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Basım Yayım Dağıtım.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 113-122.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sevimli, F. (2017). Okuma alışkanlığının motivasyonla geliştirilmesi, *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 2(1), 553-566.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç gereçlerini kullanma durumları. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 8(4), 1351-1365.
- Topçuoğlu, F. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri*. İçinde S. Ağildere ve N. Ceviz (Ed.). 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. (s. 359-367) Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına*

- etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Uçan, H. (2005). Edebiyat eğitimi, okuma anlamlandırma ve yazınsal kuramlar. *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9(106), 54-64.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Üniversite ve Toplum/Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(4), 1-13.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Üstün, H. (2013). *Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. In R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research*. (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2003). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Zainal, Z. (2003). Critical review of reading models and theories in first and second languages. *Jurnal Kemanusiaan*, 1(2), 104-124.



Ekler

Ek 1: Deney Grubuna Yönelik Okuma Eğitimi Ders Planı

Birinci Hafta Ders Planı

Bölüm I

DERSİN ADI:	Türkçe
ÖNERİLEN SÜRE:	2 Ders Saati
SINIF:	5. sınıf

Bölüm II

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR	<ul style="list-style-type: none">Okuma stratejilerini kullanır.Metinle ilgili sorulara cevap verir.Metinde yer alan ipuçlarını (kapak, ön söz,içindekiler, başlık, alt başlık, görseller vb.) ve ön bilgilerini kullanarak metnin ya da kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur.
ÖĞRETME-ÖĞRENME-YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır. Sessiz okuma Not alarak okuma Okuyarak Yarışyorum Etkinliği, (MOTİVE OL basamağı)
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN*ÖĞRENCİ	Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları, İlköğretim Türkçe Sözlük.

<p>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</p>	<p>Öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak derse başlanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Okuma denince ne anlıyorsunuz? • İnsan niçin okur? • Siz niçin okuyorsunuz? (Okumanın yararları nelerdir?) • Okuma çeşitleri nelerdir? • Bu sorular öğrenciler tarafından yanıtlandıktan sonra okuma ve okumanın önemiyle ilgili bilgi verilecek. <p>Ön okuma becerileri için öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bir kitap bizi önce hangi yönden etkiler? • Bir kitabı nasıl tanırız? <p>Ön kapak: Kitabın adı, türü, yazarın adı, yayınevi</p> <p>Arka kapak: Kitap hakkında kısa bilgi, yazar hakkında kısa bilgi, kitaptan alıntı vb.</p> <p>Künye sayfası: kitabın adı, yazarı, yayın yönetmeni, kapak tasarımı, resim/çizim, basımevi, basım yeri, basım yılı vb.</p> <p>İçindekiler: Kitabın bölümlerinde neler olduğu belirtilir.</p> <p>Ön söz: Kitabın yazılış amacı, yöntemi hakkında bilgi verilir.</p> <p>Bu bilgiler, örnek kitaplar üzerinde öğrencilere gösterilir.</p> <p>Kitapla ilgili not alırken ya da inceleme yaparken kitap tanıma bilgilerinin önemi vurgulanır.</p> <p>Öğrencilerin ellerindeki okuma kitapları üzerinde kitap tanıma uygulaması yapılır.</p> <p>Okuyarak Yarışıyorum ‘un “MOTİVE OL” basamağı tanıtılır.</p>
-------------------------------------	---

Bölüm III

<p>PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR</p>	<p>“MOTİVE OL” basamağında;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek, • Öğrencilere metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemelerini konusunda yardımcı olmak, • Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak, • Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak.” <p>amaçları doğrultusunda öğrencilere Okuyarak Yarışıyorum Etkinliği tanıtılır.</p>
---	---

	<p>Hedef sayfa sayısına ilk ulaşanlara “Ustalık Belgesi ve Madalya” verileceği duyurulur, böylece öğrenciler okumak için motive edilir.</p> <p>Okunacak olan materyal seçiminde esneklik sağlanır, zevklerine hitap eden herhangi bir yayını okumaları istenir. Sıkılmalarının ve isteksiz olmalarının önüne geçilmiş olur.</p> <p>Bu basamak aracılığıyla öğrenciler daha okuma sürecinin başında okuma sırasında nelere dikkat edeceğinin bilincinde olacaklar ve motive olmuş şekilde okumaya başlayacaklardır.</p>
--	--

İkinci Hafta Ders Planı

Bölüm I

DERSİN ADI:	Türkçe
ÖNERİLEN SÜRE:	2 Ders Saati
SINIF:	5. sınıf

Bölüm II

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR	<ul style="list-style-type: none"> Okuma stratejilerini kullanır. Sesli ve sessiz okumayı noktalama işaretlerine dikkat ederek yapar. Metinle alakalı soruları cevaplar. Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur.
ÖĞRETME-ÖĞRENME-YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	<p>Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır.</p> <p>Sessiz okuma</p> <p>Not alarak okuma</p> <p>Topluluk önüne konuşma</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği (OKU basamağı)</p>
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN *ÖĞRENCİ	<p>Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları,</p> <p>İlköğretim Türkçe Sözlük,</p> <p>Özet defterleri,</p> <p>Okuma takip çizelgeleri.</p>
	<p>Okuyarak Yarışyorum ‘un “OKU” basamağı tanıtılır.</p> <p>OKU” basamağında;</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını

<p>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</p>	<p>sağlamak,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak, • Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak, • Paragrafların ve metnin bütününe ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak, • Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak, • Metinde verilen mesajla ilgili not almak, • Metindeki önemli yerlerin altını çizmek. <p>amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrenciler istedikleri herhangi bir eseri okumaya başlar.</p> <p>Okurken metnin konusunu, ana fikrini, verilen ipuçlarını anlamaya çalışır.</p>
-------------------------------------	--

Bölüm III

<p>PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR</p>	<p>"OKU" basamağında;</p> <p>Okuma işlemine başlanır.</p> <p>Okuma sırasında hikâye unsurları (olay, kişiler, yer, zaman, ana fikir) bulunmaya çalışılır.</p> <p>Okunan eserlerin özetlerini isteğe bağlı olarak yazılı veya sözlü olarak öğretmene sunulur.</p>
---	--

Üçüncü Hafta Ders Planı

Bölüm I

<p>DERSİN ADI:</p>	<p>Türkçe</p>
<p>ÖNERİLEN SÜRE:</p>	<p>2 Ders Saati</p>
<p>SINIF:</p>	<p>5. sınıf</p>

Bölüm II

<p>ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma stratejilerini kullanır. • Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur. • Metinlerin türünü ayırabilir. • Metinlerle alakalı sorular oluşturur. • Metinlerle alakalı soruları cevaplar. • Yazma stratejilerini kullanır. • Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır. • Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır.
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar. • Oluşturduğu yazıları paylaşır.
ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	<p>Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır.</p> <p>Sessiz okuma</p> <p>Not alarak okuma</p> <p>Topluluk önüne konuşma</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği (ANLA - ANLAT basamağı)</p>
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN *ÖĞRENCİ	<p>Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları,</p> <p>İlköğretim Türkçe Sözlük,</p> <p>Özet defterleri,</p> <p>Okuma takip çizelgeleri.</p>
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	<p>Okuyarak Yarışyorum ‘un“ANLA –ANLAT” basamağı tanıtılır.</p> <p>“ANLA - ANLAT” basamağında</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak,</i> • <i>Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak,</i> • <i>Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak,</i> • <i>Metinle ilgili sorulara cevap vermek.</i> <p>amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenciler okudukları eserlerin özetini yazar, sınıfta arkadaşlarına eser hakkında bilgi verir, yazarın vermek istediği mesajı ya da mesajları paylaşır.</p>

Bölüm III

PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	<p>“ANLA - ANLAT” basamağında;</p> <p>Öğrenciler istedikleri herhangi bir eseri okumaya devam eder.</p> <p>Okurken metnin konusunu, ana fikrini, verilen ipuçlarını anlamaya çalışır.</p> <p>Okudukları eserlerin özetlerini isteğe bağlı olarak yazılı veya sözlü olarak öğretmene sunar.</p> <p>Ders esnasında arkadaşlarına eser hakkında bilgi verir, yazarın vermek istediği mesajı ya da mesajları paylaşır.</p> <p>Öğretmenin onayından sonra Okuyarak Yarışyorum tablosundaki isimlerinin olduğu kategoriye ulaştıkları sayfa sayısını</p>
--	--

	işaretlerler.
--	---------------

Dördüncü Hafta Ders Planı

Bölüm I

DERSİN ADI:	Türkçe
ÖNERİLEN SÜRE:	2 Ders Saati
SINIF:	5. sınıf

Bölüm II

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR	<ul style="list-style-type: none"> Okuma stratejilerini kullanır. Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur. Metinlerin türünü ayırabilir. Metinlerle alakalı sorular oluşturur. Metinlerle alakalı soruları cevaplar. Yazma stratejilerini kullanır. Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır. Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır. Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar. Oluşturduğu yazıları paylaşır.
ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	<p>Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır.</p> <p>Sessiz okuma</p> <p>Not alarak okuma</p> <p>Topluluk önüne konuşma</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği (ÇIRAKLIĞI TAMAMLA basamağı)</p>
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN *ÖĞRENCİ	<p>Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları,</p> <p>İlköğretim Türkçe Sözlük,</p> <p>Özet defterleri,</p> <p>Okuma takip çizelgeleri.</p>
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	<p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin “ÇIRAKLIĞI TAMAML” basamağı tanıtılır.</p> <p>“ÇIRAKLIĞI TAMAMLA” basamağında;</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Okuma deneyimini genişletmek, etkinlikte verilen çıracılık bölümünü tamamlamak.</i> <p>amacıyla okumaya devam eder.</p> <p>350 ve üzeri sayfa okuduğunda “Çıracılık” bölümünü tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçer.</p> <p>Okuduğu eserlerin özetini çıkarmaya ana</p>

	<p>fikrini bulmaya devam eder.</p> <p>Okuma deneyimini hızla genişletir.</p> <p>Öğrenciler okudukları kitapları öğretmene getirirler. Kitapların hikâye unsurlarını, ana fikirlerini ve özetlerini ister sözlü ister yazılı halde öğretmene sunarlar. Öğretmen sunulan özetleri onaylarsa öğrenciler ulaştıkları sayfa sayısını Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosuna işaretlerler.</p>
--	---

Bölüm III

<p>PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR</p>	<p>"ÇIRAKLIĞI TAMAMLA" basamağında;</p> <p>Öğrenciler istedikleri herhangi bir eseri okumaya devam eder.</p> <p>Okurken metnin konusunu, ana fikrini, verilen ipuçlarını anlamaya çalışır.</p> <p>Öğrenciler hafta boyunca okudukları eserlerin özetlerini sözlü veya yazılı olarak verirler ve tanımlarını yaparlar.</p> <p>Öğretmen sunulan özetleri onaylarsa öğrenciler ulaştıkları sayfa sayısını Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosuna işaretlerler.</p> <p>"Çıraklık" aşamasını tamamlayıp (350 sayfa) "Kalfalık" aşamasına geçen öğrencilere Çıraklık Belgesi verilir.</p> <p>O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilir, sınıf arkadaşları tarafından da tebrik edilir. Sınıf içinde kısa bir kutlama merasimi düzenlenir.</p>
---	---

Beşinci Hafta Ders Planı

Bölüm I

DERSİN ADI:	Türkçe
ÖNERİLEN SÜRE:	2 Ders Saati
SINIF:	5. sınıf

Bölüm II

<p>ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma stratejilerini kullanır. • Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur. • Metinlerin türünü ayırabilir. • Metinlerle alakalı sorular oluşturur. • Metinlerle alakalı soruları cevaplar. • Yazma stratejilerini kullanır. • Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır. • Yazılarında noktalama işaretlerini ve
---	---

	<p>büyük harfleri yanlışsız kullanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar. • Oluşturduğu yazıları paylaşır.
ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	<p>Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır.</p> <p>Sessiz okuma</p> <p>Not alarak okuma</p> <p>Topluluk önüne konuşma</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği (KALFALIĞI TAMAMLA basamağı)</p>
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN *ÖĞRENCİ	<p>Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları,</p> <p>İlköğretim Türkçe Sözlük,</p> <p>Özet defterleri,</p> <p>Okuma takip çizelgeleri.</p>
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	<p>Okuyarak Yarışyorum etkinliğinin “KALFALIĞI TAMAMLA” basamağı tanıtılır.</p> <p>“KALFALIĞI TAMAMLA” basamağında;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Okuma deneyimini genişletmek, metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak,</i> • <i>Etkinlikte verilen kalfalık bölümünü tamamlamak.</i> <p>amacıyla okumaya devam eder. 700 ve üzeri sayfa okuduğunda “Kalfalık” bölümünü tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçer.</p> <p>Okuduğu eserlerin özetini çıkarmaya ve ana fikrini bulmaya devam eder.</p> <p>Okuma deneyimini hızla genişletir.</p>

Bölüm III

PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	<p>“KALFALIĞI TAMAMLA” basamağında;</p> <p>Okuma etkinliğini hafta boyunca devam ettiren öğrenciler özetlerini yazılı ya da sözlü şekilde sınıfta sunarlar.</p> <p>Metne dair unsurları (olay, durum, kişiler, zaman, mekân) detaylı halde paylaşırlar.</p> <p>Onay imzasını aldıktan sonra Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosundaki isimlerinin olduğu kategoriye işaretleme yaparlar.</p> <p>“Çıraklık” aşamasını (350sayfa) tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçen öğrenciler Çıraklık Belgesini alırlar.</p> <p>“Kalfalık” aşamasını (700 sayfa) tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçen öğrenciler Kalfalık</p>
--	--

	Belgesini alırlar. Belgeleri hak eden öğrenciler öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından tebrik edilir. Öğretmen, diğer öğrencilerin de motive olmaları için telkinde bulunur.
--	---

Altıncı Hafta Ders Planı

Bölüm I

DERSİN ADI:	Türkçe
ÖNERİLEN SÜRE:	2 Ders Saati
SINIF:	5. sınıf

Bölüm II

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI / HEDEF VE DAVRANIŞLAR	<ul style="list-style-type: none"> Okuma stratejilerini kullanır. Metin türlerini özelliklerine uygun olarak okur. Metinlerin türünü ayırabilir. Metinlerle alakalı sorular oluşturur. Metinlerle alakalı soruları cevaplar. Yazma stratejilerini kullanır. Yazarken geçiş ve bağlantı sözcüklerinden faydalanır. Yazılarında noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yanlışsız kullanır. Oluşturduğu yazılarda düzenleme yapar. Oluşturduğu yazıları paylaşır.
ÖĞRETME-ÖĞRENME-YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	<p>Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarında belirtilen yöntem ve tekniklerden yararlanılacaktır.</p> <p>Sessiz okuma</p> <p>Not alarak okuma</p> <p>Topluluk önüne konuşma</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği (KALFALIĞI TAMAMLA basamağı)</p>
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇLER VE KAYNAKÇA *ÖĞRETMEN *ÖĞRENCİ	<p>Hikâye, roman, masal, şiir, tekerleme vb. türlerinde okuma kitapları,</p> <p>İlköğretim Türkçe Sözlük,</p> <p>Özet defterleri,</p> <p>Okuma takip çizelgeleri.</p>
	<p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin “USTA OL, BELGENİ AL” basamağı tanıtılır.</p> <p>“USTA OL, BELGENİ AL” basamağında;</p> <ul style="list-style-type: none"> Okuma deneyimini genişletmek, Metnin daha derin bir şekilde analizini

<p>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</p>	<p>yapmak,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikte verilen ustalık bölümünü tamamlamak, • Ustalık belgesini almak <p>amacıyla okumaya devam eder.</p> <p>1000 sayfaya ulaştığında “Ustalık” bölümünü tamamlayıp “Ustalık Belgesini” almaya hak kazanır.</p> <p>Öğrenciler sözlü veya yazılı olarak okudukları eserlerin özetlerini öğretmene verirler ve tanıtımlarını yaparlar.</p> <p>Metnin türünü, konusunu, ana fikrini, yardımcı fikirlerini kolayca belirlerler.</p> <p>Metne dair sorulan soruları cevaplarlar.</p> <p>Okuyarak Yarışyorum Etkinliği tablosuna ulaştıkları sayfa sayısını işaretlerler.</p>
-------------------------------------	---

Bölüm III

<p>PLANIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR</p>	<p>“USTA OL, BELGENİ AL” basamağında;</p> <p>Öğrenciler istedikleri herhangi bir eseri okumaya devam eder.</p> <p>“Çıraklık” aşamasını tamamlayıp “Kalfalık” aşamasına geçen öğrenciler Çıraklık Belgesini alırlar.</p> <p>“Kalfalık” aşamasını tamamlayıp “Ustalık” aşamasına geçen öğrenciler Kalfalık Belgesini alırlar.</p> <p>“Ustalık” aşamasını tamamlayıp hedef sayfa sayısına(1000) ulaşan öğrenciler Ustalık Belgesini alırlar.</p> <p>O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilerek, arkadaşlarına örnek gösterilir. Belgeleri alan öğrencileri sınıf arkadaşları da tebrik eder.</p> <p>O öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilir, sınıf arkadaşları tarafından da tebrik edilir. Sınıf içinde kısa bir kutlama merasimi düzenlenir.</p> <p>Ders sonuna doğru Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin süresinin artık son bulduğu ancak okuma etkinliklerine ara vermeden devam edileceği öğrencilere duyurulur. “ustalık” aşamasını ilk tamamlayan 3 kişiye “Okuma Ustası” unvanı ile madalya verileceği bildirilir.</p>
---	--

Ek 2: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma-Anlama Testi

Adı, Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Bencil insan, yalnız kendini düşünen, kendi çıkarını her şeyden üstün tutan insandır. Yalnız kendilerini düşünenler, olayları ve fikirleri daima kendi açısından değerlendirirler. Bunlar, çıkarları herhangi bir nedenle baltalandığı zaman, her türlü kötülüğü yapabilecek bir iç perişanlığına düşerler. Bencil insanlar başkalarına yardım etmekten zevk almadıkları için mutluluk dediğimiz iç rahatlığından yoksundurlar. (Nurullah ATAÇ)

(1 ve 2. soruları parçaya göre cevaplayınız.)

1. Bu yazının konusu nedir?

- A. yalnız insanlar
- B. bencil insanlar
- C. cahil insanlar
- D. zevksiz insanlar

2. Bencil insanlarda bulunmayan özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yalnız kendi çıkarını düşünür.
- B. Başkalarına yardım etmeyi sevmez.
- C. Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmaktan zevk alır.
- D. Çıkarları için her türlü kötülüğü yapar.

Mikrop, çöpler arasında yaşıyordu. O sırada sokakta oynayan çocukların topu çöplüğe kaçtı. Mikrop, hemen topun üzerine çıktı. Sonra da topu alan Ahmet'in eline geçti. Ahmet eve döndüğünde ellerini yıkamadan yemeğe oturdu. Mikrop, Ahmet'in elinden ekmeğe geçerek vücuduna girdi. O gece Ahmet çok hastalandı. Babası doktor çağırdı. Doktor, Ahmet'e okulda aşı olup olmadığını sordu. Ahmet iğneden korktuğu için aşıdan kaçmıştı. Ama şimdi tam on iğne olması gerekiyordu. Ahmet iğneleri olunca iyileşti. Artık temizliğin ve aşının önemini anlamıştı.

(3. ve 4. soruları kapsar.)

3. Mikrop Ahmet'in vücuduna nasıl girdi?

- A. Terli terli su içtiği için.
- B. Ellerini yıkamadan yemek yediği için.
- C. On tane iğne olduğu için.
- D. Soğuk havada üşüttüğü için.

4. Mikrop nerede yaşıyordu?

- A. Topun üzerinde yaşıyordu.
- B. Ahmet'in elinde yaşıyordu.
- C. Çöplükte yaşıyordu.
- D. İğnede yaşıyordu.

Uyukluyor sobada bir yığın kor...
Fırtına var dışarıda!
Köyde bütün ışıkların söndüğü
Bu tipide, bu karda.
Karanlığı bir bez gibi yırtıyor,
Acı acı trenlerin düdüğü...

5. Yukarıdaki şiirden aşağıdakilerden hangisi çıkartılamaz?

- A. "Kor" bir canlıya benzetilmiştir.
- B. Şiirdeki köy, geri kalmış bir köydür.
- C. Olaylar soğuk bir kış gününde geçmektedir.
- D. Karanlık, bir beze benzetilmiştir.

Bir zamanlar köpüklü dalgaları yemyeşil kıyıları döven uçsuz bucaksız bir deniz vardı. Bu büyük denizin ortasında da birçok irili ufaklı ada. Güneşli Ada'nın her tarafı her tarafı yemyeşil ağaçlarla, bin bir türlü çiçeklerle kaplıydı. Dağlardaki pınarlardan çıkan buz gibi sular, derelerden şırıl şırıl akardı. Adada her türlü meyve ağaçları vardı.

Güneşli Ada'da çalışkan ve iyi yürekli insanlar yaşardı. Kimi balıkçılık yapardı, kimi de bahçesini eker biçer, tarımla uğraşırdu. Adanın güneşli gökyüzünden çocukların sesleri eksik olmazdı.

Günlerden bir gün ufukta bir gemi görüldü. Herkes merak içinde limana koştu. Gemi limana demir attı. (Gülsüm CENGİZ)

(6, 7 ve 8. Soruları kapsar.)

6. Adada aşağıdaki ağaçlardan hangisi vardır?

- A. çam
- B. kavak
- C. gürgen
- D. meyve

7. Hangisi Güneşli Ada'daki insanların özellikleriyle örtüşür?

- A. tembel – utangaç
- B. kötümser – üzgün
- C. inatçı – mutsuz
- D. çalışkan – iyi yürekli

8. Ada halkı hangi meslekle uğraşmazdı?

- A. denizcilik
- B. balıkçılık
- C. bahçe işleri
- D. tarım

Sakıp Sabancı'nın kızı Dilek Sabancı 37 yıl önce fiziksel engelli olarak doğdu. Hayatın gerçeklerinden hiç kaçmadı. Hep mücadele etti. Bu durumu şöyle açıklıyordu: "Hayatta zorluklarla savaşmayı seven birisiyim. Bu benim karakterim. Engelliyim diye "ah, vah çekip" kendimi bırakamam. Böyle yapıp köşeye çekilen engellilere sesleniyorum..."

9. Parça aşağıdaki cümlelerin hangisiyle devam ettirilebilir?

- A) Engelli olduğunuzu kabullenin
- B) Özürlülük birçok işe engeldir.
- C) Sizi de desteklemiyor değilim.
- D) insan isterse bütün zorlukları aşar.

Bütün insanları dostun bil, kardeşin bil kızım
Sevincin ürünüdür insan, nefretin değil kızım
Zulmün önünde dimdik tut onurunu

Sevginin önünde eğil kızım.(Ataol BEHRAMOĞLU)

10. Bu dörtlükte aşağıdakilerden hangisi öğütlenmemektedir?

- A) Fedakârlık yapmak

- B) İnsan sevgisi
- C) Kardeşlik duygusu
- D) Onurlu davranmak

Küçük çocuğun yaptığı resme dikkatle bakan arkadaşı, “Bu da bir şey mi? Ben bunun daha iyisini yaparım!” dedi. Sonra kendi yaptığı resmi gösterip arkadaşının yaptığı resmi eleştirmeye devam etti.

11. Bu paragrafta, çocuğun duygularına egemen olan aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Hoşgörü
- B) Kıskançlık
- C) Beğenme
- D) Takdir

Sıkı durun! Çocukları gezdirme vakıfları, çocuklara her hafta meyve yediren vakıflar sadece bizde vardı. Hizmetçinin kırdığı eşyayı tazmin eden, dağdaki aç kurtları doyuran vakıflar da bizim güzelliklerimiz. Dünyada bir eşi yok, var diyenler yalandadır. Çiçeği dillendiren seviye de bizdendir. Penceredeki sarı çiçekli saksı, "Bu evde hasta var!" demekti. Kırmızı karanfiller, o hanede gelinlik çağda kızlar olduğuna işaret etti. O sokaktan usulca, küfürsüz, gürültüsüz geçilirdi. Gözünüz medeniyet görsün! Türk medeniyeti!

12. Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türk medeniyetinin birçok özelliğiyle dünyaya örnek olabilecek bir medeniyet olduğu.
- B) Dünya medeniyetinin Türk medeniyetiyle kıyaslanabilecek düzeyde olduğu.
- C) Türk medeniyetinin istenilen seviyeye hâlen ulaşamadığı.
- D) Dünyada imrenilen milletlerden birinin de Türk milleti olduğu.

(1) Sinemanın mucizesi insan yüzünün yakın planıdır. (2) Geniş açığa yönelik bu akım, kısmen sinemanın geçirdiği dönüm noktası olan teknolojik değişimlerle açıklanabilir. (3) Bu yüzden sinemanın şimdilerde yakın planlardan kaçması şaşırtıcı. (4) Bunun sebebini anlamakta zorlanıyorum.

13. Yukarıda numaralarla belirtilmiş cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Pazara gitmeyi çok severdim. Filemi doldurmadan önce başlarım kalabalığın arasında dolaşmaya. Bir süre böylece pazarlık edenlere bakarım. "Üzüm kaç?" "Aman iyisinden koy!" "Yumurtalar taze mi?" diye peş peşe soru soranları seyretmesi öyle eğlenceli olur ki! Hele satıcıların bağırışları!

(14 ve 15. sorular metne göre cevaplanacak.)

14. Alışveriş yapmadan önce yazar ne yaparmış?

- A) Kalabalığın arasında dolaşmış.
B) Pazar yerinin dışında oturmuş.
C) Yemek yermiş.
D) Fiyatlara bakarmış.

15. Aşağıdakilerden hangisi, müşterilerin yaptığı konuşmalardan değildir?

- A) Aman iyisinden koy!
B) Yumurtalar taze mi?
C) Domates kaç lira?
D) Üzüm kaç?

Bir alakarga varmış. Öteki alakargaların hepsinden daha büyükmüş. Onun için kendini çok beğenip hepsini de hor görmeye başlamış. Karakargaların arasına gitmiş. Onlarla oturmak istemiş. Ama karakargalar "Senin şeklini de sesini de beğenmedik." demişler. Sonra da kovmuşlar. Dönüşte alakarga güvercinlere rastlamış. Onlara imrenip "Ben de güvercinim." diye aralarına girmiş. İlk günler hiç ötmemiş. Güvercinler de ne bilsinler. Onu da kendilerinden sanıp ses çıkarmamışlar. Ama bir gün alakarga yanılmış. Bir bağırırım demiş. O zaman hilesi meydana çıkmış. Güvercinler, "Güvercinin böyle bağırır olmaz." deyip alakargayı kovmuşlar. Alakarga ne yapsın? Yine alakargaların arasına dönmüş. Bu kez de onlar istememiş.

(16, 17, 18 ve 19. soruları metne göre yanıtlayınız.)

16. Metnin ana karakteri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) ala güvercin C) karakarga
B) alakarga D) kara güvercin

17. Metinde anlatılan olay aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir alakarganın güvercinlerle ve karakargalarla olan kavgası
- B) Bir alakarganın güvercinlerle olan dostluğu
- C) Bir alakarganın, karakargalarla çıktığı yolculukta başına gelenler
- D) Bir alakarganın arkadaşlarını hor görüp başkalarıyla birlikte olma çabası

18. Aşağıdakilerden hangisi metinde anlatılan olayın gerçekleştiği yer olabilir?

- A) Okul
- B) Ev
- C) Orman
- D) Kafes

19. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başkalarını hor görmek kötü bir davranıştır.
- B) Kargalarla güvercinler arkadaş olamaz.
- C) Güvercinler kargalardan daha güzel hayvanlardır.
- D) Başkalarına gereğinden fazla değer verilmemelidir.

Bilinçli bir tüketici öncelikle aynı kalitedeki malların fiyatlarını araştırır. Satıcıların yaptığı reklamlardan etkilenmez. Aldatıldığında veya zarara uğradığında hakkını aramak için tüketici koruma derneklerine başvurur.

20. Yukarıdaki paragraf aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt olarak yazılmış olabilir?

- A) Nasıl alışveriş yapmalıyız?
- B) Bilinçli tüketici nasıl olur?
- C) Tüketici koruma dernekleri nerelerde bulunur?
- D) Bilinçli tüketici neleri yapmaz?

Bu bahar havası, bu bahçe,
Havuzda su şırıl şırıldır.
Uçurtmam bulutlardan yüce,
Zıpzıplarım pırıl pırıldır.

Ne güzel dönüyor çemberim,
Hiç bitmese horoz şekerim.

21. Yukarıdaki şiirde şair neye özlem duymaktadır?

- A) horoz şekerine
- B) çemberine
- C) çocukluğuna
- D) bahara



Ek 3: Okuma Tutum Ölçeği



OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ



Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI

OTÖ

Okul: _____

Sınıf: _____

Adı ve soyadı: _____

Cinsiyet: _____

Yaş: _____

Formun doldurulma tarihi: _____

Açıklama: Aşağıda okumaya yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen bir kitap okurken nasıl hissettiğinizi gösteren **resmi yuvarlak içine** alınız. *Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.*



Çok mutlu hissederim.



Mutlu hissederim.



Mutsuz hissederim.



Çok mutsuz hissederim.

1. Yağmurlu bir Cumartesi gününde kitap okurken nasıl hissedersin?



2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okurken nasıl hissedersin?



3. Evde zevk için kitap okurken nasıl hissedersin?



4. Bir hediye olarak kitap alırken nasıl hissedersin?



5. Boş zamanını kitap okumakla geçirirken nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?



9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?



10. Farklı kitap türleri okurken nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin okuduğunla ilgili sorular sorduğunda nasıl hissedersin?



12. Ders kitaplarındaki sayfaları okurken nasıl hissedersin?



13. Okulda okurken nasıl hissedersin?



14. Okul kitaplarını okurken nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bir şeyler öğrenirken nasıl hissedersin?



16. Sınıfta sıra okumaya geldiğinde nasıl hissedersin?



17. Sınıfta okuduğun hikâyeler konusunda nasıl hissedersin?



18. Sınıfta yüksek sesle okurken nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?



20. Okumadan sınav olurken nasıl hissedersin?



Ek 4: Uygulama İzni



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

Toplantı Tarihi: 13/03/2019
Toplantı Sayısı: 2019/03

GÜNDEM 12 : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.02.2019 tarih ve E-8336 sayılı yazısı gereğince; Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı Serpil UYAR 'ın "*Okuyarak Yarışyorum*" *Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*" konulu tezinde kullanılmak amacıyla Kütahya İli Seyitömer Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine uygulama ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 12 : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.02.2019 tarih ve E-8336 sayılı yazısı gereğince; Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı Serpil UYAR 'ın "*Okuyarak Yarışyorum*" *Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*" konulu tezinde kullanılmak amacıyla Kütahya İli Seyitömer Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine uygulama ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü. *Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, ankette yer alan isim..v.b. kişisel bilgilerin çıkarılması ayrıca anket sonuçlarının yayınlanmadan önce ilgili kurum ile paylaşılması şartıyla, çalışmada etik açıdan bir sakınca olmadığına ve uygulanabilirliğine oy birliği ile,*

Karar verilmiştir.

Prof.Dr.Orhan.ELMACI
Başkan

Ek 5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Okuyarak Yarışyorum Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adıyla, 05.02.2019 – 01.04.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul öğrencilerinin okuma başarısını ve tutumunu artırmaya yönelik yeni bir uygulama geliştirmektir. Araştırmacı tarafından tasarlanmış olan Okuyarak Yarışyorum Etkinliği ile öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı aşılamaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla.

Araştırmacı : Serpil UYAR (Türkçe Öğretmeni)

İletişim bilgileri : (541) 741 63 70

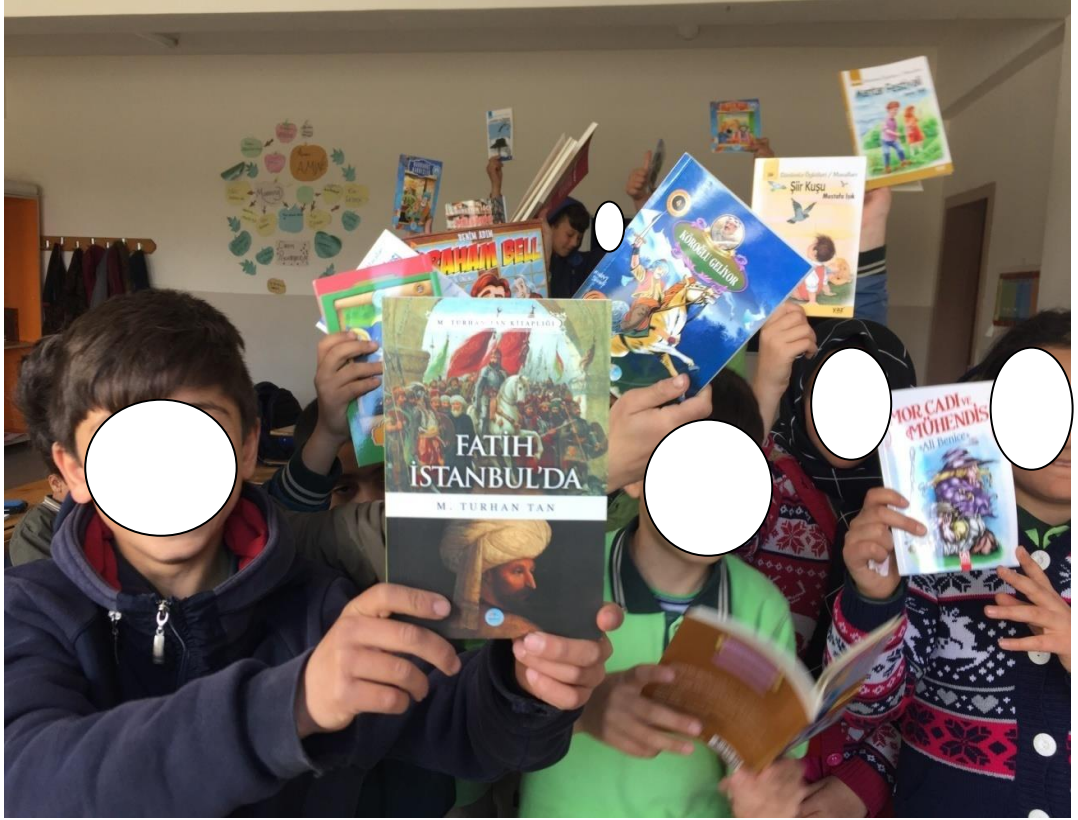
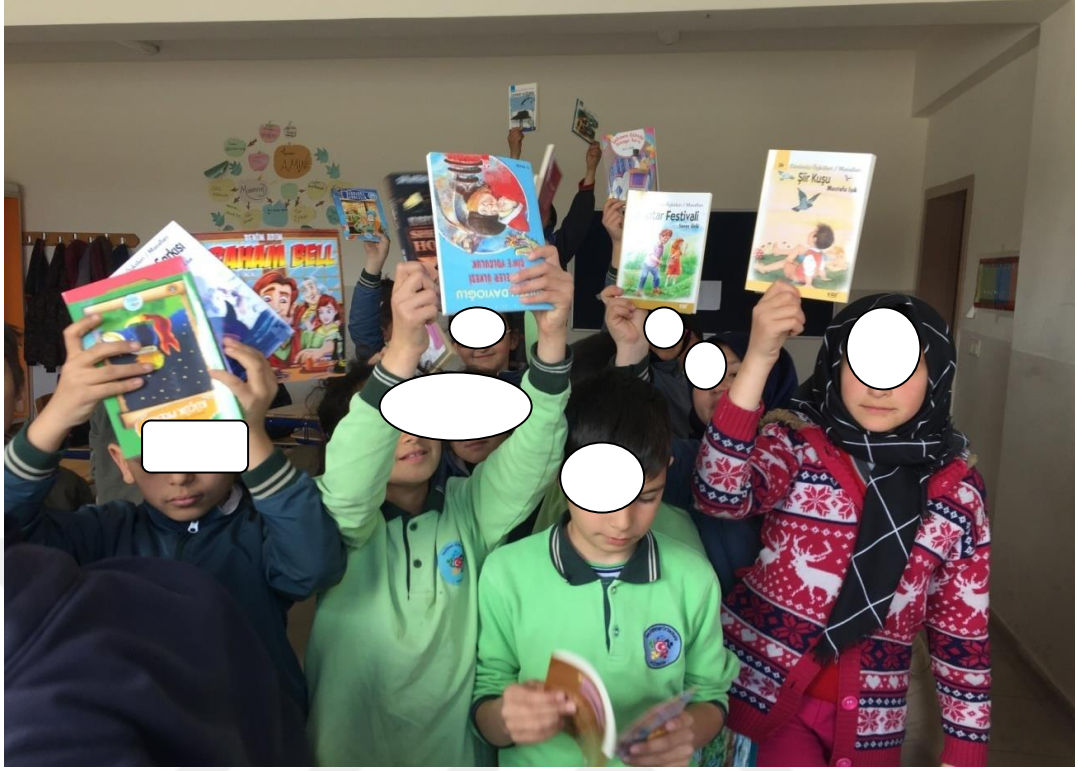
Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

Veli Adı-Soyadı İmza:

Ek 6: Uygulama Süreci Görüntüleri

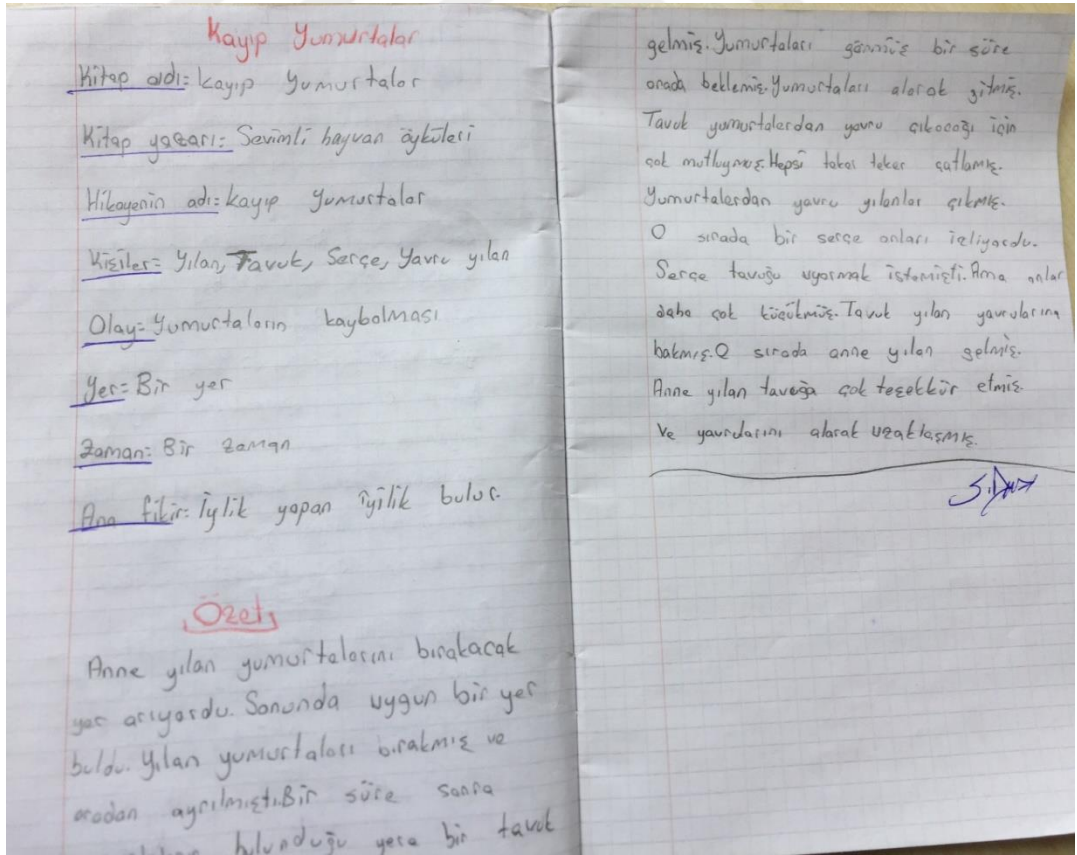
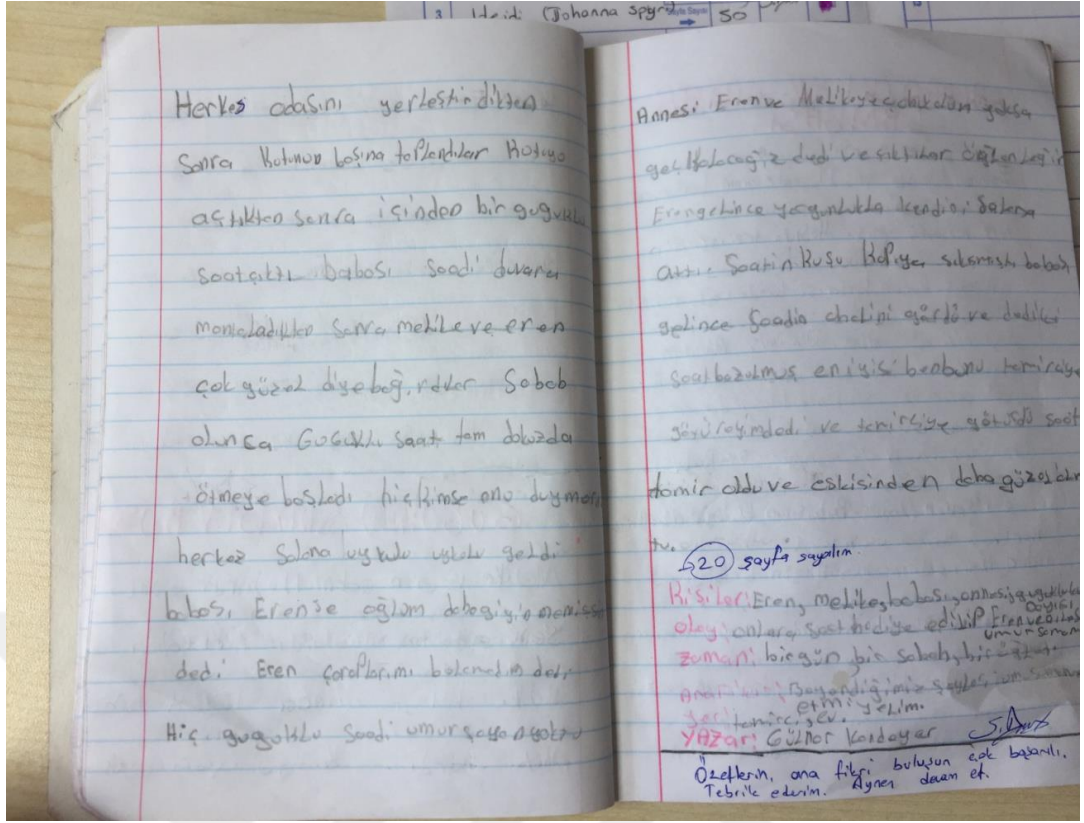


Okuma Takip Dosyası



Sıra No	Okuduğum Kitabın Adı	Puan Toplama Sütunu	Onay İmzası	Duvar Tablosunu Boyadım
1	Yuva	Sayfa Sayısı 55	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Tembel Mevsimler	Sayfa Sayısı 15	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Kırmızı Bisiklet	Toplam Sayfa Sayısı 50	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Küçük Yarınlar İlk	Toplam Sayfa Sayısı 5	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Hayvanların Oyunu	Toplam Sayfa Sayısı 5	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Küçük Dostlarımız	Toplam Sayfa Sayısı 130	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Kırmızı Saplı Kız	Toplam Sayfa Sayısı 30	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Nenin Doğru Sayısı	Toplam Sayfa Sayısı 50	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Herdi	Toplam Sayfa Sayısı 15	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Kırmızı Kızlar ile Tavşanlar	Toplam Sayfa Sayısı 4	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
11	Doğanın Bisikleti	Toplam Sayfa Sayısı 15	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
12	Neşeli Yağmur Bulutu	Toplam Sayfa Sayısı 15	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
13	Bizim Ali	Toplam Sayfa Sayısı 30	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
14	Kayıp Yumurtalar	Toplam Sayfa Sayısı 5	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
15	Payız Qın Pesinde	Toplam Sayfa Sayısı 45	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
16	Deti Bey	Toplam Sayfa Sayısı 50	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
17	Kralik Benim Halkım	Toplam Sayfa Sayısı 20	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
18	İzci Kampı	Toplam Sayfa Sayısı 20	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
19	Dedektiflik Birası	Toplam Sayfa Sayısı 45		<input type="checkbox"/>
20	Alca Halkalar Deyimi	Toplam Sayfa Sayısı 100	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
21	Çocuk Hırsızları	Toplam Sayfa Sayısı 80	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
22	Çalınan Taç	Toplam Sayfa Sayısı 90	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
23	Mercan Adası	Toplam Sayfa Sayısı 80	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>
24	Sergüzeşi	Toplam Sayfa Sayısı 110	Silgi	<input checked="" type="checkbox"/>

Kitap Özetleri



Özeti Sözlü Olarak Anlatan Öğrenciler



Okuyarak Yarışıyorum Etkinlik Afişi

Öğrenci İsmi	ACEMİLER			KALFALAR			USTALAR			
	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
101	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
102	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
103	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
104	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
105	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
106	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
107	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
108	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
109	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
110	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
111	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
112	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
113	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
114	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
115	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
116	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
117	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
118	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
119	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
120	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000

Kitap Okuma Faaliyetleri



Öz Geçmiş

Adı Soyadı: Serpil UYAR

Doğum Tarihi: 18.11.1992

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:

İlköğretim: Özdemirci İlköğretim Okulu

Ortaöğretim: Çivril Lisesi

Yüksek Öğretim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 2010-2014

İş Deneyimi:

Altıntaş Sancaktar İmam Hatip Ortaokulu 2015-2019

Kütahya Seyitömer Ortaokulu: Şubat 2019 – Halen.