

T.C
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

5E ÖĞRETİM MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA TUTUMUNA KAYGISINA VE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Neslihan TEKDEMİR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “5E Öğretim Modelinin Ortaokul öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.




Neslihan TEKDEMİR


Kabul ve Onay

Yazar Neslihan Tekdemir'in hazırlamış olduğu “5E Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

28.08.2018

Dr. Öğr. Üyesi Banu Özdemir (Danışman) 

Dr. Öğr. Üyesi Esra Karakuş Tayşi 

Dr. Öğr. Üyesi Didem Çetin 


Doç. Dr. Baykal Biçer

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, emek veren, bu çalışmanın ortaya konmasında ışık olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR'e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca ilgi ve emeğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞİ'ye teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana destek veren aileme, babam Necati TEKDEMİR'e, annem Resmiye TEKDEMİR'e ve nişanlım Talat USLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Neslihan TEKDEMİR

Kütahya, 2019

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Teşekkür.....	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Dizini	vii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar.....	x
Özet	xi
5E Öğretim Modelinin Ortaokul öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.....	xi
Abstract	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Okuma	2
Okumanın önemi.....	4
Okuma ve anlama.....	8
Okuma öncesi yapılabilecekler / stratejiler	10
Okuma sırasında yapılabilecekler / stratejiler	10
Okuma sonrasında yapılabilecekler / stratejiler	11
Okuma eğitimi.....	16
Okumanın amaçları	17
Okumanın ilkeleri.....	19
Okuma tür ve yöntemleri	21
Sesli okuma	21
Sessiz okuma.....	22
Göz atarak okuma	22
Özetleyerek okuma.....	22
Not alarak okuma	23
İşaretleyerek okuma	23
Tahmin ederek okuma.....	23
Soru sorarak okuma.....	23
Söz korusu.....	23
Okuma tiyatrosu	24
Ezberleme.....	24
Metinlerle ilişkilendirme.....	24
Tartışarak okuma.....	24
Eleştirel okuma.....	25
Tutum ve okuma tutumu	25
Kaygı ve okuma kaygısı.....	26
5E öğretim modeli.....	28
Girme aşaması	30
Keşfetme aşaması.....	31
Açıklama aşaması.....	32
Derinleştirme aşaması	34

Değerlendirme aşaması	36
İlgili Araştırmalar	38
Problem Durumu	40
Araştırmanın Amacı ve Önemi	43
Problem Cümlesi	47
Alt problemler	47
Varsayımlar	48
Araştırmanın Sınırlılıkları	48
İkinci Bölüm	49
Yöntem	49
Araştırmanın Modeli	49
Çalışma Grubu	51
Veri Toplama Araçları	52
Başarı Testi	53
Okuma Kaygı Ölçeği	57
Okuma Tutum Ölçeği	60
Yansıtıcı Günlük	60
Uygulama Süreci	61
1. Hafta Etkinlikleri	61
2. Hafta Etkinlikleri	68
3. Hafta Etkinlikleri	77
4. Hafta Etkinlikleri	83
5. Hafta Etkinlikleri	89
6. Hafta Etkinlikleri	94
Verilerin Analizi	101
Üçüncü Bölüm	102
Bulgu ve Yorumlar	102
Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar	102
Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	102
İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	103
Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	104
Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	104
Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	105
Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	106
Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	106
Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	107
Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	108
Onuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	108
On birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	109
On ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	110
Yansıtıcı Günlük Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular	110
Dördüncü Bölüm	119
Sonuç Tartışma ve Öneriler	119
Sonuçlar ve Tartışma	119
Öneriler	124
Kaynaklar	126
Ekler	136
Ek 1: Okuma Başarı Testi	136
Ek 2: Okuma Kaygı Ölçeği	153
Ek 3: Yansıtıcı Günlük	155

Ek 4: Resimler	156
Özgeçmiş.....	157



Tablolar Dizini

Tablo 1 Anlam Kurma Becerileri.....	12
Tablo 2 Güçlü Okuyucular Zayıf Okuyucuların Karşılaştırılması.....	14
Tablo 3 Giriş Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	31
Tablo 4 Keşfetme Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	32
Tablo 5 Açıklama Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları.....	34
Tablo 6 Derinleştirme Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	36
Tablo 7 Değerlendirme Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	37
Tablo 8 5E Öğretim Modeli	38
Tablo 9 Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	50
Tablo 10 Araştırmada Uygulanan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	50
Tablo 11 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	51
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Türkçe Dersi Yıl Sonu Notları	52
Tablo 13 “Okuma Başarı Testi” Sorularının 2018 Türkçe Öğretim Programı Okuma Konu Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı.....	54
Tablo 14 “Okuma Başarı Testi” Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	56
Tablo 15 Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları	58
Tablo 16 Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerinin Açımlayıcı Faktör Analizi	59
Tablo 17 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 18 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	103
Tablo 19 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	103
Tablo 20 Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	104
Tablo 21 Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	105
Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	105
Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	106
Tablo 24 Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	107

Tablo 25 Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	107
Tablo 26 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	108
Tablo 27 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	109
Tablo 28 Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	109
Tablo 29 Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları.....	110
Tablo 30 Güzel ve Eğlenceli Bulma	111
Tablo 31 Yapararak Yaşayarak Öğrenme	112
Tablo 32 Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiler Arasında Bağ Kurma.....	112
Tablo 33 Öğrendiklerini Günlük Hayatla İlişkilendirme.....	113
Tablo 34 Etkinlikleri Eğitici/ Öğretici Bulma.....	114
Tablo 35 Dil Becerilerini Destekleme.....	115
Tablo 36 Diğer Derslere Destek Olma.....	116
Tablo 37 İşbirlikli Öğrenmeyi Destekleme ve Akran Öğretimi.....	116
Tablo 38 Derse Olan İlgiyi Arttırma.....	117
Tablo 39 Değer Eğitimini Destekleme.....	118

Şekiller Dizini

Şekil 1. Scree Plot	59
---------------------------	----



Simgeler ve Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
Çev. Ed.	: Çeviri Editörü
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Katılımcı sayısı
OBT	: Okuma Başarı Testi
OKÖ	: Okuma Kaygı Ölçeği
OTÖ	: Okuma Tutum Ölçeği
p	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart Sapma
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Packages for the Social Scienses
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri
X	: Aritmetik ortalama
%	: Yüzde

Özet

5E Öğretim Modelinin Ortaokul öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Bu çalışmada 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan okuma etkinliklerinin okuma tutumuna, kaygısına ve okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2018_2019 eğitim öğretim yılında deney grubu Bursa kontrol grubu Afyon'da olmak üzere iki ilde 41 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama ön test ve son testlerle 8 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileriyle dersler 5e öğretim modeline uygun olarak hazırlanan 6 haftalık etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programıyla sürdürülmüştür.

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Başarı Testi", "Okuma Kaygı Ölçeği", Çakıroğlu ve Palancı tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Tutum Ölçeği" uygulanmış ve nicel verileri desteklemek için yansıtıcı günlük kullanılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için Independent Samples t-test (bağımsız örneklem) ve Paired Samples t- test (bağımlı örneklem) kullanılmıştır. Yansıtıcı günlükteki görüşleri analiz etmek için frekans kod ve kategoriler şeklinde tablolaştırılmıştır.

Araştırma verileri SPSS 25 programıyla analiz edilmiştir. Analizler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubunun okuma tutumunda ön test son test bağımlı örneklem t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, deney ve kontrol grubu son test verilerinin karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t- testi sonuçlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğrencilerin 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinlikleri eğlenceli ve güzel buldukları, etkinliklerden keyif aldıkları yansıtıcı günlüklerin analizinden anlaşılmaktadır. Deney grubunun okuma kaygılarına yönelik ön test son test bağımlı örneklem t-testinde anlamlı fark çıkarken, deney ve kontrol grubu son test verilerinin analiz edildiği bağımsız örneklem t-testinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: 5E öğretim modeli, okuma, okuma becerisi, okuma eğitimi, okuma tutumu, okuma kaygısı

Abstract

The effect of 5E teaching model on reading attitude, anxiety and reading comprehension skills of secondary school students

In this study, the effect of reading activities prepared in accordance with 5E teaching model on reading attitude, anxiety and reading comprehension achievement was investigated. The study was carried out with 41 students in two provinces, experimental group in Bursa and control group in Afyon in 2018-2019 academic year. The application was carried out for 8 weeks by pre-test and post-test. The lessons with the experimental group students were carried out with 6-week activities prepared in accordance with the 5E teaching model, and with the current curriculum in the control group.

The research was conducted with a quasi-experimental design with pre-test post-test control group. The experimental and control groups were given pre-test and post-test by the researcher 'Reading Anxiety scale', 'Reading attitude scale' adapted by Çakıroğlu and Palancı into Turkish and reflective diary was used to support quantitative data. The Independent samples t-test and paired samples t-test were used to analyze the obtained data. It was tabularized as frequency codes and categories to analyze the views in the reflective diary.

The data were analyzed with SPSS 25 program. The analyzes were performed by researcher and a field expert. At the end of the study, there was a significant difference in the reading skills of the students in the experimental group compared to the control group. While there was a significant difference in the reading attitude of the experimental group in the pre-test post-test dependent sample t-test, there was no significant difference in independent t-test results comparing experimental and control group post test data. It is understood from the activities prepared according to the 5E teaching model fun and beautiful and error the activities. While there was a significant difference in the pre-test post-test dependent sample t-test for the reading anxiety of the experimental group, there was no significant difference in the independent sample t-test in which the post-test data of the experimental and control groups were analyzed.

Keywords: 5E teaching model, reading, reading skill, reading education reading attitude, reading anxiety.

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

İnsanların içinde yaşadığı toplumda konuşulmakta olan ve ilk edinilen dil ana dili olmakta ve birey duygu, düşünce ve nihayetinde kendisini başkalarına en doğru ve en güzel şekilde ana diliyle ifade edebilmektedir. Ana dili edinimi ilk olarak ailede başlayarak yakın çevre ve daha sonra okullarda belli bir plan ve program dahilinde kazandırılmaktadır. Sever, Kaya ve Aslan'a göre (2013) ana dili öğretiminin temel amaçları öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı edinmelerini sağlamak ve okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir. Göğüş (1970)'e göre; Her milletin kendi dilini yeni nesillere öğretmesi, varlığını korumak, kültürünü yüceltmek uğrunda önemli bir yer alır. Bu konudaki çabası, milletin uygarlık ve ulusal bilinç derecesini gösterir.

Eğitim ve öğretimin asıl gayesi, çocuğu mensubu bulunduğu toplumun medeniyet dünyasındaki yerini iyi tespit eden, içinde yaşadığı toplumun değerlerini tanıyan, benimseyen; “milli benlik” ve “kültürel kimlik” kazanmış bir fert olarak toplumda uyum içinde yaşayan insan haline getirmek; başka bir deyişle onun sosyalleşmesini sağlamaktır. Çocuğu toplumun seçkin bir insanı yapmak ve onun sosyalleşmesini sağlamak için en uygun yol ana dili öğretimidir (Karakuş, 2002). Toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmak, bilgi kazanmak ve uyum içinde yaşayabilmek için toplumda yaşayan diğer bireylerle iletişim halinde olmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içerisinde anlaşılmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Tekin, 1980: 23; Akt: Melanlıoğlu, 2011). Ana dili öğretimi, örgün olarak ilköğretim ile başlamakta ve tüm derslerin öğrenilmesi, başarıyla uygulanmasında en temel faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Dili güzel kullanmak sadece Türkçe ve edebiyata mahsus bir kavram olmamalıdır. Çünkü dil bir bütündür. Kişilerin, dili usulüne uygun ve güzel kullanması, başarıya giden yoldaki kapıları açacak olan

anahtarı elinde bulundurması anlamına gelmektedir. Güneş'e göre (2009) dil öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler. İnsanlar zihinlerindeki duygu ve fikirleri ifade etmek için de dili kullanırlar. Dil böylece iletişimin özel aracı olmaktadır (Karakuş Tayşi, 2014). Aksan' göre (2009) dil düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir. İnsan dil ile iletişim kurar, bilgi edinir, öğrenir ve öğrenmelerini dil ile destekler ve pekiştirir. İnsan dil sayesinde çevresindeki olayları değerlendirir, sorgular ve karar verir. Aksan'a göre (2013) dil yalnız konuşabilmek, düşündüğünü başkasına iletebilmek için değildir. Dil denilen düzen insanın gözü, beyni; düşüncesi ruhu olmaktadır.

Yaşamımızda çok önemli bir yeri olan dilin öğretimi bir plan ve program dahilinde Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Dil becerileri başlığı altında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğrencilere verilmekte, Türkçe derslerinde metinler ve etkinliklerle öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesi hususunda birçok farklı yöntem ve teknik denenmekte ve etkili olan tekniklere Türkçe öğretiminde yer verilmeye çalışılmaktadır.

Çalışmada ise dil becerilerinden okuma üzerinde durulmuş, 5E öğretim modeline uygun okuma etkinlikleri hazırlanarak bu etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutum ve kaygılarına etkisi araştırılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Okuma

Günümüzde sadece adını soyadını veya basit bir mesajı okuyup yazmak, gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak, teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanmak için yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayabilen, anladığını da içinde bulunduğu çevreyi geliştirmek için çeşitli yönlerden kullanabilen işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma eğitim ve öğretiminin de bu hususlara göre düzenlenmesi düşüncesi tüm gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir. Okuma, son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir (Akyol, 2013a). Bu sebeptendir ki okuma basitçe tanımlanabilecek bir kavram değildir.

Alan yazın incelendiğinde okuma ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Bir metni meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmektir (Tdk).

Beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işidir (Karakuş, 2002, s. 77).

Sembollerle ifade edileni anlamadır (Kasten, 2013, s. 3).

Yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır (Harris & Sipay, 1990. Akt: Karakuş Tayşi, 2017).

Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2013b).

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci gibi fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte işlenmesi sonucu oluşan bir beceridir (Özbay, 2014; Kavcar, Oğuzhan ve Hasırcı, 2016).

Okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez. Çok yönlü, çok boyutlu bir etkinliktir (Kurudayıoğlu, 2011; Özdemir, 2018).

Okuma, yazılı bir metin yoluyla anlatılanları okuyup anlamayı gerektiren; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, sentezleme, çözümlme, yorumlama ve değerlendirilme gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Savaş, 2018; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013).

Uzun yıllar okuma öğrenme alanında çalışmalar yapan Stauffer (1996) okuma ile ilgili şu tanımlara ulaşmıştır:

- Okuma becerisi karmaşık bir süreçtir.
- Okuma basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma basılı kelimeyi seslendirme ve anlayabilme yeteneğidir.
- Okuma işaret harf ya da sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.

- Okuma yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Akt: Karatay, 2011, s. 11).

“Okuma, çoklu görsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin bütünleştirilmesini gerektiren karmaşık ve yavaş öğrenilen bir beceridir” (Norton, Beach ve Gabrieli, 2015).

Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan çok boyutlu bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel özellikleri şöyledir (Sever, 2015. s.13):

Okuma iletişim sürecidir.

Okuma bir algılama sürecidir.

Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

En geniş tanımıyla okuma; hissedilenlerin anlamlandırılmasıdır. Çünkü okumak için sadece gözler kullanılmaz. Burnumuzla kokusunu algıladığımız çiçeğin kokusu da okumadır. Çiçeği burnumuzla tanır ve bir anlam veririz Şahin, 2011).

Okuma, akademik anlamda okuyucunun ön bilgilerinden yola çıkarak yazılı bir materyalin seslendirilmesi, anlamlandırması, yorumlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve nihayetinde zihninde yeni bir bilginin oluşumudur. Okuma genel manada ise duyumlarımızın yorumlanması işlemidir. Çeşitli duyu organları vasıtasıyla okuma yapabilmekteyiz; karşımızdaki kişinin beden hareketlerinden jest ve mimiklerinden çeşitli anlamlara ve yorumlara ulaşabilmekteyiz. Çalışmada ele alacağımız okuma ise daha çok yazılı metinlerin anlamlandırılması, eski bilgiler ile yeni edineceğimiz bilgilerin sentez sürecini içermektedir.

Okumanın önemi

Geçmişten günümüze gelişmişlik göstergesi olan okuma, en büyük bilgi edinme kaynağı, geçmiş ile gelecek arasında kültür aktarıcısı, insanlar arasında iletişimi sağlayan, yaşamımızı kolaylaştıran yol gösterici, kısaca insan yaşamı için ihtiyaçtır. Günlük hayattan tutun da üst düzey bir metni kavrayıp anlamaya dek birçok durumda karşımıza çıkan bir dil becerisidir. İnsan hem okulda hem de okul

dışında birçok öğrenmeyi okuma ile gerçekleştirir. Günlük yaşamda gazete, dergi okuyarak dünyadan haberler alan insan, eski zamanlarda mektup, günümüzde ise mesaj, e mail gibi yollarla iletişime geçebilmektedir. Özellikle de iş hayatında iletişimin büyük bir kısmı yazı yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda kişilerin karşılaştıkları iletileri tam manasıyla kavrayıp anlaması ve doğru şekilde yorumlamaları iyi bir okuma becerisine sahip olmakla mümkündür.

İnsanlığın bilgi evrenine her geçen gün yeni bilgiler eklenmektedir. Bu sebeptendir ki insanların yazılı kültürle daha sıkı bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Diğer yandan, bilişim teknolojilerinin sunduğu imkanlardan etkili bir biçimde yararlanabilmek için kişilerin daha okula başlamadan kültürel birikim oluşturmaya başlamaları gerekmektedir (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Günümüzde hızla gelişen ve değişen bilim ve teknolojiye ve yaşam koşullarına uyum sağlamak için sadece okul öğrenmeleri yeterli görülmemektedir. Bir mesleğe sahip olsak dahi mesleki bilgilerimizi çeşitli yönlerden beslemeli ve zenginleştirmeliyiz. Bugün insanların iş hayatında yer edinmeleri zorlaşmaktadır. Bu nedenle çok yönlü, kültürel birikime sahip, değişime ve gelişime açık, kendini ifade edebilen, araştıran, eleştirel düşünebilen kısaca sürekli öğrenen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma, içinde bulunulan zamanın gereklerine uygun bireyler yetiştirme ve geleceğe yön verme, bireyleri gerekli bilgi ve donanımlarla zenginleştirme amacı güder (Şahin, 2011). Ulusların ilerlemesi güçlü bilgi birikimine sahip bireylerle mümkündür. Bu durum da ancak etkin bir okuma becerisi ve alışkanlığının edinilmesiyle gerçekleşir. Okumayı, bilgiyi ve kültürü temel olarak almayan toplumların başarıya ulaşması, ulaşırsa da bunun kalıcı olması beklenemez (Demir ve Özdemir, 2013).

“Okuma becerisi, hayatımızın belirli bir döneminde ya da çağında başlayıp biten bir faaliyet değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de hayatımızda yer alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir edimdir” (Özdemir, 2018). Bilmenin, bilgi birikimi kazanmanın, kültürlü ve aydın bir insan olmanın en temel yollarından biridir. Bu beceriyle insan kendini ve içinde yaşadığı toplumu tanır, duygularını zenginleştirir ve terbiye eder. Kişinin kelime bilgisini artırır, zihni uyandırır, güzel ve etkili konuşma becerisini, yazma isteği ve alışkanlığını geliştirir, mesleki bilgisini

arttırır (Karakuş, 2002). İnsanın sınırsız becerilerinden biri olan okuma, öğrenmenin kalbidir. Bu beceri ile edinilen bilgiler, zihinsel kavramlara çevrilmekte, yapılandırılarak zihnimize depolanmaktadır. Bu sayede okuma kişilerin çeşitli yönlerden değişmesine yol açmaktadır. Bu değişim önce zihinde başlayarak daha sonra davranış ve tutumlara doğru ilerlemektedir (Güneş, 2017). Okuma sayesinde kişi yeni sözcükler, yeni anlayışlar edinir, düşler kurar ve yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2013b). Okuma, farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmamızı sağlar. Bu bağlamda öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi içine alan çok yönlü bir süreci de içine alır (MEB, 2006).

Eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması ve sağlıklı bir temelde inşa edilip yürütülmesi, öğrencinin anlama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir. Okuma küçük yaşlardan itibaren somut kavramların yanında soyut kavramlar elde edilmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma gibi becerilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Calp ve Calp, 2016).

“Dilin öğrenilmesi ve düzgün kullanılmasının temelinde okuma vardır. Okuma aynı zamanda bir öğrenme sürecidir” (Sidekli, 2010, s. 564). “Okumanın dil öğretimindeki önemi büyüktür. Okuma ile öğrenci, dilin kavramsal yapısını görmekte, dil yapısını sezmekte ve nihayetinde okuduklarını anlayarak, bunları sözlü ve yazılı olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda okuma, diğer dil becerilere de kaynaklık etmektedir” (Karakuş Tayşi, Özdemir ve Tekdemir, 2017).

Eğitim ve öğretimin ilk yıllarından itibaren edinilen okuduğunu anlama, daha sonra gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücü, öğretimin niteliği değişse dahi öğrenmeye olanak sağlayacaktır. Okul öğrenmelerinin, öğrencilerin okuma gücüyle ilişkili olduğu açık bir durumdur (Bloom, 2016).

“Öğrenci ilkökul yıllarında kazandığı okuma becerisi yoluyla sonraki yıllardaki okul yaşamına yön verebilmektedir. Etkili bir okuma becerisine sahip olmak öğrencinin lise ve üniversite yıllarındaki başarısını ve nihayetinde de yetişkin yaşamını etkileyebilecek hayati bir katkı sağlayacaktır” (McShane, 2005, Akt: Tutuk, 2017 s. 6). Türk eğitim sisteminin ve ders öğretim programlarının

ağırlıklı olarak okuma üzerine kurulmuş olması, okuma becerisi ve alışkanlığı konusunda hassasiyetle durulması gerektiğine işaret etmektedir. Türkçe programında yer alan okuma ile ilgili hedeflere ulaşamaması durumunda sistemin büyük ölçüde başarısızlığa uğrayacağı düşünülebilir (Demir ve Özdemir, 2013. s.14).

Bloom (2016)'a göre okuduğunu anlama gücü ile

- Dil ve edebiyat dersleri arasındaki ilişki ortaokul ve lise düzeyinde .70;
- Matematik dersi arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .72 lise düzeyinde .54;
- Fen bilimleri dersi arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .62 lise düzeyinde .56 olarak belirlenmiştir.

Okumanın yararlarını ve önemini genel olarak özetleyen Baker ve Wigfired (1999)'a göre okuma;

- Beynimizi kullanmamızı gerektiren etkin bir zihinsel süreçtir, sizi daha önce bilmediğiniz, tanımadığımız şeyleri anlamlandırmak için de zorlar.
- Sözcük bilginizi geliştirir ve yeni sözcüklerle karşılaşma olanağı sağlar.
- Dünyadaki diğer kültürleri ve yerleri tanımanızı sağlar.
- Okuduğunuz şey üzerine uzunca süre odaklanmayı gerektirdiği için yaptığımız diğer işlerde de işinize yoğunlaşmanızı kolaylaştırır.
- Okudukça daha çok bilgi sahibi olacağımızdan dolayı size özgüven kazandırır.
- Zihinsel işlem gerektirdiği için hafızanızı güçlendirir; çünkü okuma yoluyla canlandırılmayan bilgiler zamanla kaybolur.
- Disiplin sağlamanızı kolaylaştırır; çünkü günlük yaşamınızı planlamanıza ve düzenlemenize yardımcı olur.
- Sizi yeni düşüncelerle karşılaştırarak yaratıcılığınızı geliştirmenize yardımcı olur.
- Okuma yoluyla geniş bilgi dağarcına sahip olacağımız için bunları paylaşacağımız insanlarla kaynaşmanıza, yani sosyal çevrenizin genişlemesine yardımcı olur (Akt: Savaş, 2018: 74).

Okuma, kişisel gelişimi olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü bu beceri duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye olanak sağlar. Okumayan ve haliyle kendini geliştiremeyen insanlar bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan kişiler hem akademik olarak hem de kültürel etkinliklere katılmaktan mahrum kalırlar. Eğitimli insanlarla iletişime girme konusunda zorluk yaşarlar. İyi okuma, kavramlar oluşturma, genellemeler yapabilme, sonuç

çıkarma, fikirler arasında ilişki kurmaya katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2013a). Okuma, bireylerin kişisel özelliklerini, değer sistemini, ilgisini şekillendirmektedir. Bu da duyuşsal boyutta değişimlere neden olabilmektedir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili bir biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çok çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle yüz yüze gelmesine olanak sağlamaktadır. Okumanın, bilişsel duyuşsal boyutları olduğu gibi devinişsel boyutu da bulunmakta ve bir gelişim sürecine ifade etmektedir. Kural ve tekniğine uygun olarak gerçekleştirilen sesli ve sesiz okumalar devinişsel davranışları da içermektedir (Sever, 2015). Bireyin bilişsel, duyusal hatta sosyal yönden gelişimini etkileyen bu becerinin edinilmesi ve geliştirilmesi için en temel yol eğitim ve öğretimdir (Kökçü ve Demirel, 2017). Okumanın hem akademik hem de sosyal yaşamda var olan hemen hemen bütün alanlarla ilişkili olması, onu insan eğitiminde ve yaşamımızda vazgeçilmez bir konuma getirmiştir (Demir ve Özdemir, 2013).

Hayatın sürdürülebilmesi hususunda okuma önemli bir yer tutmaktadır. En basit anlamda yemek tarifine internet ile ulaşan kişi okuyarak bu işlemi gerçekleştirmekte, bir anne veya baba çocuğunun gelişimiyle ilgili bilgilere çeşitli kaynaklardan okuyarak ulaşabilmekte, bir çiftçi tarlasına vereceği zirai ilacın etiketinden kullanım şeklini okuyup anlamakta, öğretmenler akademisyenler sürekli okumalar yaparak kendini geliştirmektedir. Kısaca okuma hangi yaşta, sosyo-ekonomik düzeyde, meslekte olursa olsun insanın vazgeçilmez bir beceridir. Bu sebeptendir ki çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak, üreten, eğitime ve bilime önem veren gelişmiş bir ülke olabilmek için okuma en kısa ve emin yoldur.

Okuma ve anlama

Günümüzde bilgi kaynakları hızla ve bir hayli artmış, gereksinim duyulan bilgilere ulaşmak kolaylaşmıştır. Ancak karmaşık bilgi birikiminin içerisinde hem gerekli hem de doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgileri diğerlerinden ayırt edilebilme önemli bir nitelik haline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde bireylerin iyi okuyucu olmanın yanında güçlü bir anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir. (Kasap, Susar Kırmızı, 2017).

“Anlama; görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimededen, sözden, davranıştan, olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istediğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir” (Karakuş, 2002, s.77).

Anlama ancak bilinen bir dilde gerçekleşebilir. Bilmediğimiz dilde yazılmış metinleri okuyabilsek dahi anlayamayız. Anlamayı etkileyen tek unsur kelimelerin biliniyor olması da değildir bunun yanında imla ve noktalama işaretlerinin ve o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir (Özby, 2014).

Dil eğitiminin başlıca amaçlarından biri öğrencilerin görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru anlamalarıdır. Bunun yanında yazılı materyallerin anlama bakımından daha karmaşık ve zor olduğunu belirtmek gerekir (Kavcar, ve diğ., 2016). Okumada amaç anlamaktır. Anlama yorumlamaya zemin hazırlayarak kişinin dinleyip okuduklarından yararlanmasını, hatta okunanı yeniden inşa etmesine ve zihninde yapılandırmasını sağlar (Calp ve Calp, 2016). Okuma, sadece sözcüklerin birbirine bağlandığı basit bir birleştirme işlemi değildir. Çünkü okuma sırasında sadece sembollerini görmek yetmez, bunları kavramak, yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yargıya varmak da gerekmektedir” (Özby ve Özdemir, 2012).

Öğrenme, okuma ve anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü okuma öğrenilip alışkanlık haline geldikten sonra öğrenmeler artacağı gibi okunanlar anlamlandırıldıkça öğrenme de artar. Okunanlara anlam verme ile sözcük dağarcı arasında doğrusal bir ilişki olduğu şüphesizdir. Ne kadar çok kelimeye hakim olursak okumalarımız da o kadar verimli olacaktır. Kısaca öğrenme, okuma, anlama birbirini tamamlayan bir döngüyü meydana getirmektedir (Okur, 2013).

İyi bir okuma, gözün, ses organları ve zihnin iyi bir eşgüdümle çalışmasına bağlıdır. Okurken ilk olarak görsel simgeleri yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu sayede zihnimizde çağrışımlar meydana gelir ve anlamlar uyandırır. Bu anlamlar ile ön bilgilerimiz arasında bağlantılar kurarız ve yazıyı seslendiririz. Kısaca birbirine uyumlu ve eş güdümlü üç işlemi gerçekleştiririz bunlar: tanıma, anlama ve seslendirmedir (Kavcar, ve diğ., 2016).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörlerden biri de metin üzerinde bazı anlama aşamalarını izlemektir bunlar: metnin yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama son aşama ise metni eleştirmedir (Balcı, 2016).

Anlamayı gerçekleştirmek ve etkili ve işlevsel bir okuma için okuma sürecini bir plan program dahilinde gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu plan okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları içine almaktadır. Bu aşamalar şöyledir:

Okuma öncesi yapılabilecekler / stratejiler

Göz gezdirme

Okuma için amaç oluşturma

Metni gözden geçirme

Metnin ana başlıklarına ve yazarına bakma

Ön bilgileri okuma ortamına getirme

Metnin uzunluğu karakteristik özelliklerini gözden geçirme

Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme

Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma

Tahminler yapma

Okuma hızını belirleme

Okuma sırasında yapılabilecekler / stratejiler

Akıcı bir şekilde okuma

Okurken not tutma

Anlamayı kontrol etme

Yardımcı stratejileri kullanma

Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama)

Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme

Önemli bilgilerin altına çizme veya yuvarlak içine alma

Anlamayı arttırmak için sözlük kullanma

Metin zor geldiğinde iyice yoğunlaşma

Okuduğunu kavramaya yardımcı olacaksa yüksek sesle okuma

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma

Belli aralıklarla durarak ne anladığını düşünme

Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma

Bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmek için şema, resim gibi görsellerle formülleştirme

Noktalama işaretlerine kalın ve italik yazımlara dikkat etme

Anlamı bilinmeyen kelime veya kelime gruplarını bağlamdan hareketle tahmin etme

Okuma sonrasında yapılabilecekler / stratejiler

Okunanları özetleme

Okunanları değerlendirme

Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını kontrol etme

Metinde işlenen bilgi ve düşüncelerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme

Metin anlaşılmadığında tekrar okuma

Metin hakkındaki tahminlerin doğruluğunu kontrol etme

Metinde sunulan ana düşüncüyü veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme

Ana düşüncüyü özetleme

Metni kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma (Akyol, 2013; Karatay, 2011).

Okunan bir metni anlama sürecinde doğrudan verilmiş anlamların çözümlenmesi kadar dolaylı anlamlarında çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Metnin çözümlenip anlamlandırılması, bazı becerilerin geliştirilmesi ve kullanılmasına bağlıdır (Balcı, 2009).

Bu beceriler şöyledir:

Tablo 1

Anlam Kurma Becerileri

Basit Beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamı Becerileri	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1. Ana fikir	1. Çıkarım yapma	1. Kelimenin sözlük anlamını bilme	1. Ruh halini anlamak
2. Aşamalandırma	2. Tahmin etme	2. Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme	2. Tavır ve tarzı anlamak
3. Yönergeleri izleme	3. Uygulama yapma	3. Farklı anlamları bilme	3. Tarif ve Nitelendirmeleri anlama
4. Yeniden ifade etme	4. Neden-sonuç	4. Bağlamdaki anlamı bilme	4. Değerlendirebilme
5. Delil gösterme	5. Açıklama	5. Birleşik kelimeleri anlama	5. Değer yargılarında bulunabilme
6. Gerçek detayları bulma	6. Farklılıkları bulma	6. Eş anlamlıları bilme	6. Hislerini ortaya koyabilme
7. Bilginin yerini belirleme	7. Karşılaştırma yapma	7. Zıt anlamlıları bilme	7. Fikirlerini belirtebilme
	8. Yorumlama	8. Eş seslileri bilme	8. Sakacı ve anlayışlı bir tutum
	9. Sonuç belirleme	9. Kelime köklerini bilme	9. Güzelliği takdir edebilme.
	10. Genellemeler yapma	10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme	
	11. İma edilen ana fikri bulma	11. Kelime kökenlerini bilme	
		12. Deyimleri bilme	
		13. Benzetmeleri bilme	

Kaynak: Cramer, 2004: 299 Akt: Akyol, 2008: 34.

Wray ve Medwell (1993: 96)Okuma için, başarılı bir okuyucunun geliştirmesi gereken çok sayıda kavram olduğunu vurgulamaktadır. Okuduklarımızdan anlam çıkarabilmemiz için birbirinden farklı olmak üzere üç yaklaşım ortaya koymuştur:

1. Parçadan Bütüne (top down) Modeli: Okuyucunun izlediği işlem basamakları harfleri tanıma ve şifresini çözmeye başlama ve sırasıyla kelimelere, cümlelere, paragraflara ve nihayetinde bütün metne doğru ilerlemektir.

2. Bütünden Parçaya (Buttom Up) Modeli: Okuyucu metni okumadan önce metin ile ilgili hipotezler kurar. Bu modelde okuma işlemi her harfin tek tek tanınmasını gerektirmez. Önemli olan metnin, okuyucunun anlamı kestirmesine yardımcı olacak açıklamaya sahip olmasıdır.

3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Modeli: Bütünden parçaya ve parçadan bütüne modellerin güçlü yönlerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmış modeldir (Akt: Temizkan, 2009).

Okuma ve anlam süreci ele alındığında şu işlem basamaklarının olduğu görülecektir: Okuyucu ilk olarak alfabe bilgisine sahip olmalı, kelime ve sembolleri görebilmeli ve görme sınırları aracılığıyla beyne iletilmeli, bu bilgiler ile ön öğrenmeler arasında ilişki kurularak kavramanın gerçekleşmesi, okunanın analiz edilerek eleştirilmesi ve değerlendirilmesi, elde edilen bilgilerin kodlanarak depolanması son basamak olarak da kodlanan ve depolanan bilgilerin istendiğinde geri çağırılması, hatırlanması ve tekrar kullanılabilmesidir (Karatay, 2011).

Okumanın önemli faktörlerinden ikisi: kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisidir. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri kolaylıkla telaffuz ederken, kelime tanıma becerisi yeterince gelişmemiş okuyucular, kelimeleri yanlış telaffuz etmekte sık sık duraksama ve geri dönüşler yapmaktadır. Okuma yaparken enerjilerinin büyük bir bölümünü kelimeyi seslendirebilmeye ayırdıklarından okunan metnin tam ve doğru anlaşılması hususunda aksaklıklar yaşanmaktadır (Yılmaz, 2008). Okumanın asıl gayesi anlamı kavramak olduğuna göre, sözcük şekillerinin, anlamlarıyla aynı anda kavranması gerekmektedir. Anlam, hem sözcüklerin özel biçimlerini tanıma, hem de söz gelişinden faydalanılması yönüyle okumanın en önemli unsurunu oluşturmaktadır (Aytaş, 2005).

Okuma, sadece kelimeleri peş peşe ekleyerek seslendirilen pasif bir etkinlik değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi perspektifine; bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama, bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur (Sidekli ve Yangın, 2005).

Tablo 2

Güçlü Okuyucular Zayıf Okuyucuların Karşılaştırılması

	Güçlü Okuyucular	Zayıf Okuyucular
	Ön bilgilerini harekete geçirir.	Kendini okumaya hazırlayamaz.
Okuma Öncesi	Metnin amacını ve işaret ettiği mesajları anlar. Okuyacağı metne göre uygun bir okuma stratejisi seçer.	Amaçsızdır. Metne nasıl yaklaşacağını/ yöneleceğini bilmez.
	Dikkatini odaklar.	Anlamı çıkarmada çoğunlukla yanılır.
Okuma süresince	Metnin sonucu hakkında tahminde bulunur. Anlayamadığı durumlarda belirli bir stratejisi vardır. Yeni kavramları anlamak için kavram (bağlam) analizi yapar. Yeni bilgileri birleştirir ve örgütler. Kavramak için metnin yapısal özelliklerini bilir, kullanır.	Okumasını bilinçsizce sürdürür. Anlayamadığı durumlarda ne yapacağını bilemez. Önemli sözcükleri tanıyamaz. Yeni bilgileri birleştirip üretmek yerine arttırıp çoğaltır, yeni bilgiler ile ön bilgileri bütünleştiremez. Metindeki anlam kurgusu ve örgütlenmeyi göremez.
	Neyi kavradığının farkındadır ve kendini kontrol eder.	Anlayamadığını fark edemez.
	Okuduğundan etkilenir ve metin üzerinde düşünür.	Tutuktur tereddüde düşer.
Okuma sonrası	Anlama başarısı kendi çabasının bir sonucudur. Önemli olgu ve fikirleri özetler. Dış kaynaklı bilgileri fark eder ve araştırır.	Anlama düzeyi, eksik becerilerinin sonucudur. Özet yapamaz. Yeni bilgilere karşı kapalıdır.

Kaynak: Calp ve Calp, 2016.

Okuma becerisindeki temel yetersizlikler anlama sürecini ve düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisini kazandırma çalışmalarında sıklıkla anlamının gerçekleşmediği durumlara rastlanmaktadır. Bu

sebeple okuma eğitiminin gerçekleştirilme amacı “anlama eksiklikleri”ni gidermektir (Balcı, 2009).

Okunan metinlerin anlaşılabilmesi temelde şu nedenlere dayanmaktadır:

- Metin içerisinde bilinmeyen kelimelerin fazla olması,
- Anlatımın özellikle söz sanatlarıyla yüklü olması,
- İçeriğin okuyucu için yabancı olması,
- Karşıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bir bakış açısıyla gerçekleştirerek derinlemesine incelemeye anlamaya çalışmamak,
- Asıl konu veya fikir yerine yan konu ya da fikirlere takılarak asıl konuyu yakalayamamak (Göğüş, 1978: 73-74 Akt: Balcı, 2009: 20).

Okuma, bilişsel ve psikomotor bir öğrenme sürecidir. Çünkü okuma eylemi gerçekleşirken gözlerimiz ve beynimiz birlikte hareket etmektedir. Okumada anlamın nasıl gerçekleştiğini ve anlamın hangi aşamalarda gerçekleştiği konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmekte ve okuduğunu anlamada kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında ilişkiler kurma, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerin etkili olduğu belirtilmektedir (Epçaçan, 2018).

Okuma sırasında anlamın gerçekleştiği düzeylerin yanında okuyucunun iletiyi tüm yönleriyle aynı anda irdelemesi söz konusudur. Bu anlamda okuyucu okunan metnin özelliklerini de fark eder. Yazarın okuyucuya açtığı kapılardan geçerek metnin söylenen ve söylenmeyen düzeylerinde gezinir (Işık Aydın, 2017. s.15). Anlamın nasıl ve ne düzeyde gerçekleşmesi gerektiğinin ifadesi olan okuma anlama kazanımları 2018 Türkçe Öğretim Programında şöyledir:

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.

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. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
26. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
27. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.
28. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
29. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
30. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
31. Medya metinlerini analiz eder . (MEB, 2018).

Okuma eğitimi

İnsanın, kendini her açıdan geliştirebilmesinde dilin önemi büyüktür. Dil insanın kendini ifade edebilmesini, bilgi edinmesini, iletişim kurmasını, çevremizdeki olayları farklı bir bakış açısıyla görerek sorgulamasını ve değerlendirmesini sağlar. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dilin inceliklerini öğretmeye ve geliştirmeye yönelik olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan öğrenme alanlarından yararlanır. Ana dilinin öğretimi sonucunda dilsel

gelişim ve ilerleme öğrenenin bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Anlamaya dayalı öğrenme alanlarından biri okumadır. Bu öğrenme alanı, soyut ve karmaşık bir süreçten meydana gelir. Okuma insanın doğuştan sahip olmadığı; ancak eğitim öğretim yoluyla sahip olduğu bir beceridir.

Okuma, bilişsel ve duyuşsal öğrenme sürecinde önemli bir beceridir. Bu öğrenme alanında sözcükler ve cümleler zihinde çeşitli bilişsel işlemlerden geçmekte ve okuma ile ulaşılan bilgiler zihinde anlamlandırılmakta ve yapılandırılmaktadır. Okuma öğrenme alanı sayesinde zihin bilgi depolamakta ve bu bilgileri daha önceki bilgilerle bütünleştirerek yeni bilgiler zihne yerleştirilmektedir (Epeçan, 2018).

Bu öğrenme alanına Türkçe programında şöyle yer verilir: Okuma eğitimi; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeye olanak sağlayan bir süreci kapsamakta ve öğrencilerin yazılı metinleri doğru ve akıcı bir biçimde okuyabilmelerini, okuduklarını değerlendirip okumayı bir alışkanlık hâline getirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2017). Okuma öğretiminde istenen, okumayı işlevsel biçimde kullanabilmektir. İnceleme, sorgulama, seçim yapabilme karar verebilme ve bunun yanında üst düzey bilişsel becerileri gerçekleştirebilmemizi sağlamalıdır. Birey okuma alışkanlığı kazanırsa işlevsel okuyucu olma hususundaki becerilerini ilerletecektir.

Okumanın amaçları

Okumanın amacı bireylere okuryazarlık becerisi kazandırmaktan öte bu beceri sayesinde bilgi edinmeyi bilen, araştıran, sorgulayan, düşünen, duyarlılığı yüksek kısaca öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Tüm eğitim kademelerinde ve programlarında bu amaca yönelmesi ve okumanın bir alışkanlık haline getirilmesi gerekmektedir.

Okumanın temel amacı, okunan metnin anlamını doğru ve çabuk kavramak, bilgi sahibi olmak, zevk almak, eksikliklerini tamamlamak ve yeni hedefler kazanmaktır. Okumadaki amacımızı şöyle sıralayabiliriz (Karakuş, 2002; Çelik, 2006):

Sesli ve sessiz okumayı öğretmek, iyileştirmek, genişletmek;

Bilgi ve dil beceri kazandırmak;

Kelime servetini arttırmak;

Okuma seviyesini yükseltmek;

Metinler yoluyla öğrencilere istendik tavır ve davranışlar kazandırmak;

Metinler yoluyla öğrencilerin tavır ve davranışlarında olumlu değişiklikler sağlamak ve geliştirmek;

Estetik zevk kazandırmak;

Metinler aracılığıyla öğrencinin iyi insan modeline hayranlığını sağlamak;

Öğrenciyi iyiye, güzele, doğruya yönlendirmek;

Özel kütüphane kurma isteği uyandırmak.

Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,

Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.

Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.

Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.

Güzel ve doğru bir TÜRKÇE ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

Okuma eğitiminde amaç metinler aracılığıyla çocuğun kelime hazinesini arttırmak, anlama becerisini geliştirmek, zihninde ona rol model olabilecek bir insan tasavvuru oluşturabilmek, doğru olana yönlendirmek, ders çıkarmasını, tecrübeler edinmesini sağlamaktır. Kültürümüzü telkin edici, suçlayıcı bir üslupla değil metinlerin uyandırdığı estetik zevk ile onlara işlemek, kültürümüzden ve değerlerimizden haberdar edip sevdirmek gerekmektedir. Bu hususta metinler öğretmenler için en uygun araçlardan biridir. Demir ve Özdemir'e (2013) göre; Duyarlılıklarımız ve değerlerimiz toplumsallaşmada önemli bir süreci oluşturur. Bu süreçte birey; toplumdaki bilgi, değer ve yenilikleri içselleştirerek sorunlar karşısında nasıl davranışlar sergilemesi gerektiğini öğrenir. Gün geçtikçe sorunlar karşısında ona hareket kabiliyetini veren bilgileri başka yeni bilgilere ulaşmasını sağlar ve topluma ait değerleri kendi bünyesinde şekillendirir. Bu yolla bireylerin davranışları için ölçüt olan ve toplumu temsil eden değerler nesilden nesile geçer.

Grabe ve Stoller (2002, s.13 Akt: Armutcuoğlu, 2017). okumanın amaçlarını şu başlıklarla ifade etmiştir:

Temel bilgileri incelemek için okuma

Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma

Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma

Yazma gereksinimini karşılamak için okuma

Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma

Okuma eğitimi öğrenende okumaya karşı istek ve ilgi uyandırmalı, öğrenenin bir metni nasıl okuyacağı, hangi hususlara dikkat edeceği, hangi noktalardan ne gibi çıkarımlarda bulunabileceği ve metin türlerindeki farklılıklarda nasıl davranacağı gibi bir dizi amacı da barındırmaktadır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Okumanın ilkeleri

Okumanın ilkeleri (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson,1985):

Nitelikli bir okuma yapılandırma sürecini içine alır. Birey, metni okurken ön bilgilerinden yola çıkarak metni yapılandırmaktadır.

Nitelikli bir okuma akıcıdır. Yetenekli bir okuyucu olabilmek ve tam manasıyla anlamının gerçekleşebilmesi için okumanın otomatikleşmesi kelimelerin telaffuzunda ya da kelimenin ayırt edilmesi hususunda sorun yaşanmaması böylece tüm dikkatin anlamın analiz edilmesinde kullanılması gerekmektedir.

Nitelikli okuma stratejiktir. Okuma becerisine hakim bir okuyucu ilk olarak metnin niteliğine, türüne, zorluk derecesine, metin ile ilgili ön bilgilerine dayanarak okuma amacını ve okuma sürecini şekillendirir. Bu süreçte iyi okuyucular bazı stratejileri işe koşmaktadırlar. Stratejiler sayesinde okuduğu metni anlayıp anlamadığını kontrol ederek okuma sürecinin kontrolü sağlanmaktadır.

Nitelikli okuma motivasyonu gerektirir. İyi bir okuyucu olmak için okuma sürecinin her aşamasında kişinin dikkatini canlı tutması gerekmektedir.

Nitelikli okuma hayat boyu süren bir arayıştır. İyi bir okuma kişinin okumayı alışkanlık haline getirmesiyle, okuduklarından çıkardıklarını

uygulayabilmesiyle, kişinin okuma becerisini dolayısıyla kendini geliştirme ve iyileştirmesiyle ilişkilidir. Başlatıp biten bir beceri değildir.

Okumanın ilkeleri Akyol'a (2013a) göre şöyledir:

Okuma anlam kurma sürecidir:

Ön bilgiler metnin çözülmesinde en temel etkenlerden biridir. Hiçbir metin kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerinden hareketle metni çözmeye çalışır. Okunanlardan anlam çıkarılması büyük ölçüde ön bilgilere bağlıdır. Bir sınıfta okunan metni ele alacak olursak öğrenciler derece ve içerik açısından metinle ilgili farklı tecrübelerle sahip olacaklardır. Bu durum da metni çözümlenmede öğrenciler arasında farklılıklara neden olan hususlardan biridir.

Okuma akıcı olmalıdır:

Akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek metnin seslendirildiği, geri dönüş, kelime tekrarları, heceleme ve gereksiz duruşlar gibi okuma kusurlarının bulunmadığı, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşuyormuş gibi yapılan okumaya denir.

Okuma sırasında bahsedilen hususlar gerçekleştirilemediğinde okuyucu dikkat ve enerjisini metnin okunması sırasında harcar ve metinden anlam kurma süreci tam manasıyla yerine getirilemez, anlam kurulamaz.

Okuma stratejik olmalıdır:

Bir metin okunacağı sırada stratejik okuma becerisine sahip kişiler ilk olarak metnin güçlük seviyesini (karmaşıklığını) göz önünde bulundurarak, konu ile bilgilerini okuma ortamına getirerek, uygun okuma amacı ve yöntemi belirleyerek okumaya başlarlar. Bu okuyucular sınava hazırlanırken yapılan okumalarla zevk için okumaların farkına varan ve okuma hızlarını, amaçlarını ve yöntemlerini buna göre seçen kişilerdir. Stratejik okuma, okuma eylemini okuyuculara sevdirecektir. Çünkü bu beceriyi kazanan okuyucular, zaman ve enerjiden tasarruf edeceği gibi kendini yormayacak ve okuma üstünde etkili birçok hususu göz önünde bulundurarak okuma yaptığı için anlama düzeyi daha iyi olacaktır.

Çocuk okumaya güdülenmelidir:

Okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar kelimelerden birisi güdülenmedir. Zayıf okuyucular genellikle dikkatsiz, düzensiz ve isteksizlerdir. Bunlar sözlük kullanma yetişkin veya akrandan yardım alma gibi yolları yeterince kullanamadığı için kendilerini kötü hissedebilir. Bu öğrencilerin öğretmen tarafından fark edilerek yardım eli uzatılması ve kendilerine güvenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Başarılı öğrenciler ise ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları doğrultusunda farklı etkinliklere yönlendirilmelidir.

Okuma hayat boyu devam etmelidir:

Okuma hayat boyu gelişen ve devam eden bir beceridir. Bunun için günümüzün belli bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Okumada önemli olan az da olsa okuyarak bu eylemi düzenli olarak gerçekleştirmektir. Günlerce kitap okumayıp sonra da oturup bir kitabı bitirmek iyi okuyucuların alışkanlıkları arasında yer alamaz.

Okuma tür ve yöntemleri

Gün içinde çeşitli metinlerle karşılaşmaktayız. Bunların bazıları bizim için önemliken bazıları değildir. Önem verdiğimiz metinleri ayrıntıya inerek okurken, bazı metinlerin sadece belli kısımlarını ya da ana fikrini anlamak için okuruz.

Metni okumadan önce belli bir amacımızın olması okumadan daha çok verim almamızı sağlamaktadır. Okumayı çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Bunun için okumadan önce metni bilgi edinmek, eğlenceli vakit geçirmek, sınava hazırlanmak gibi hangi nedenle okuyacaksak bunu belirlemek, metnin türünü belirlemek, zamanımızı göz önünde bulundurmak, okuyacağımız metnin zorluk derecesine göre bir ya da birkaç okuma yöntemi seçebilmekteyiz.

Sesli okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan kelime ya da kelime gruplarının konuşma organlarıyla seslendirilmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır (Kavcar ve diğ., 2016).

Sesli okuma eylemi; öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesi, okunanların dinleyenlerde haz ve ilgi uyandırılması, doğru telaffuz alışkanlığının

kazanılması, dinleyenleri düşünmeye sevk etme, standart konuşma dilinin kazanılması, öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması ve sessiz okumaya temel oluşturması gibi hedeflere hizmet etmektedir (Çiftçi, 2000).

Sessiz okuma

Sessiz okuma gözün yazılar üstünde sıçramalar yaparak aldığı uyarıların zihinde anlamlandırılmasıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre zaman ve enerji bakımından daha ekonomiktir ve daha hızlıdır. Bu bağlama sesli okumaya oranla daha çok tercih edilen bir okuma türüdür.

Okulda sessiz okuma çalışmaları yapılırken öğretmen öğrencilerin şu hususlara dikkat edilmesini sağlamalıdır (Arıcı, 2012. s.35):

Dudaklar kıpırdamamalıdır.

Yazı elle veya başka bir şeyle takip edilmemelidir.

Okuma esnasında baş ve gövde hareketleri yapılmamalıdır.

Okurken sessiz olunmalı ve gürültü yapılmamalıdır.

Serbest okuma etkinliklerini sessiz yapmaları öğütlenmelidir.

Göz atarak okuma

Göz atarak okumada yöntemi metnin tam okunmasından önce uygulanabilecek bir yöntemdir.

Amaç konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır. Bu okumada ilk olarak metnin içeriğini tahmin etmek ve anlamak için ilk olarak başlığa bakılır; metnin uzunluğu ve biçimi incelenerek şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler metin üstünde hızlıca gezdirilir. Zihnimizde oluşan soruların cevabı niteliğindeki cümlelerin altları çizilir ve okunur. Böylece ana fikir ayrıntılardan sıyrılarak ortaya konulur (MEB, 2006).

Özetleyerek okuma

Özetleyerek okuma, metnin analizini yapma sürecidir. Bu okuma ile öğrenciler olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurları daha kolay kavramaktadır (Gül, 2013). Amaç konunun ana hatlarının kavranmasıdır.

Not alarak okuma

Okuma sırasında metni okuma amaçlarına göre, metinden beklentilerini, kavradıklarını veya kavrayamadıkları bölümleri kendi cümleleriyle metin kenarındaki boşluklara ya da defterlerine not almaları istenir. Bu sayede öğrenciler okuma sürecinde kavradıklarını hatırlama, tekrar gözden geçirme, kavrayamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenme, sorma alışkanlığını edinmelerini sağlamak için faydalıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve öğrenme etkinliklerine not alarak etkin katılımları sağlanır (Karatay, 2011).

İşaretleyerek okuma

İşaretleyerek okumanın amacı metinde önemli görülen yerlerin ve metni anlamaya katkı sağlayacak anahtar kelime ve kavramların belirlenmesidir. Not alarak okuma yönteminden farkı ise metin üzerinde işaretle yapılmasıdır. (Temizkan, 2009). Altı çizilen veya çeşitli işaret ve sembollerle belirlenen bölümlerden öğrenciler kendi cümleleriyle anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metni ana hatlarıyla kavranmış olurlar (MEB, 2006).

Tahmin ederek okuma

“Tahmin ederek okuma; metne merak duyma, metne ilişkin önceden düşünme, metnin akışını arka alan bilgisiyle kestirebilme gibi konularda önem taşıyan bir türdür. Tahmin ederek okuma etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken şey, metnin öğrenci seviyesine ve ilgisine uygunluğudur” (Karaoğulları, 2016).

Soru sorarak okuma

Soru sorarak okumada amaç okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerin sorular hazırlamasını sağlayarak metin üzerinde düşünmeleri ve metni kavramalarıdır. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okurken akıllarında oluşan soruları yazarlar ve gruplar oluşturarak bu soruları cevaplarlar. Metin okunmadan önce metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili soruları tahtaya yazarlar ve sorular cevaplandırıldıkça üstleri çizilir (MEB,2006).

Söz korosu

Söz korosunda amaç öğrencilerin okuma ve birlikte çalışabilme becerilerinin geliştirilmesidir. Şahin'e göre (2011) öğretmen, bir şiiri veya düz yazıyı bölümlere ayırıp gruplara okutabileceği gibi metnin tamamını sınıfça ya da

gruplar halindeki öğrencilere de okutabilir; veya sınıf iki gruba ayrılarak metnin bir bölümünü bir grup kalan kısmını bir grup okuyabilir. Bu teknik ile öğrencilerin okuma hızını arttırmak, öğrencilerin doğru ve akıcı okumalarını geliştirmek, metin türlerine uygun okuma becerisi geliştirmek gibi hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır.

Okuma tiyatrosu

Okuma tiyatrosunda amaç öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Şahin'e (2011) göre şiir, masal, hikaye ve tiyatro türü metinlerde kendini gösterir. Öğrenciler metinde yer alan kahramanların yerine geçerek onları canlandırır. Öğrenciler kahraman ile kendilerini özleştirerek ses tonunu ve davranışlarını buna göre ayarlarlar.

Ezberleme

Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen şiirler, kısa düz yazılar ve güzel sözler öğrenciler tarafından belirli sürede ezberlenerek sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerle sunulur. Burada amaç öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Metinlerle ilişkilendirme

Öğrencilerin, okudukları metinlerle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlar (Temizkan, 2009. s.98).

Tartışarak okuma

Tartışarak okuma, aynı metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına gelir. Bu okuma türünde amaç, aynı metni okuyan kimselerin metinle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak bir metni değişik açılardan yorumlamak; farklı bakış açıları kazanmaktır (Erdağı Toksun, 2015. s. 23).

Eleştirel okuma

Eleştirel okumada amaç öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu üstünde düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alarak kendi doğrularını bulmalarını sağlamaktır. Eleştirel okuma sürecinde öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Ön bilgilerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır (MEB, 2006).

Tutum ve okuma tutumu

Öğrenci niteliklerinin en önemlilerinden biri olan duyuşsal özellikler, öğrencinin derse karşı tutumu, ilgisi, akademik benlik algısını kapsamaktadır. Bu özellikler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Öğrencilerin duyuşsal yönden desteklenebilmesi için başarılı olma gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (Güven, 2017). Okuma gelişimi de öğrencilerin kişisel algıları, tutumları, inançları ve ilgi alanlarından etkilenmektedir (Braunger ve Levis, 1997).

Duyuşsal özellikler içinde en önemlilerinden biri öğrenci tutumlarıdır. Tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği ve öğrenme sonucu ortaya çıktığı bilinen bir gerçektir.

“Bir nesneye ya da bir olaya yönelik gösterilen ön yargılı bir tepki olup, bireyin bir davranışa yaklaşma ya da uzaklaşma eğilimi, o olaya yönelik tutumunu ifade etmektedir.” (Ergin, Ünsal, Tan, 2006).

Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkilerler (Kağıtçıbaşı, 1999; Morgan, 1991. Akt: Susar Kırmızı, 2012).

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona karşı olumlu bakması (duygusal öge) ve o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunması

(davranışsal öge) üç öge arasında iç tutarlılığın işareti sayılabilir. Aynı süreç olumsuz tutumlar için de geçerlidir (Balcı, 2009).

Okumaya yönelik tutumun ise geliştirilmesi uzun süreli bir iştir. Kişi okumayı boş zamanını değerlendirme etkinliğinin dışında bir yaşam biçimi olarak görmeli ve bunun vazgeçilmezliğini kendi içinde hissetmelidir. Ancak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek sanıldığı kadar kolay değildir. Özellikle öğretmen gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı çalışmalarla öğrencide olumlu tutum geliştirmede büyük bir rol oynamaktadır (Susar Kırmızı, 2012). Öğrencilerin derse ya da konuya karşı tutumları öğretim süreci sonunda elde edilecek olan başarı düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler dersi renklendirerek çeşitli çağdaş eğitim yöntemlerinden yararlanarak öğrenci tutumlarını olumlu etkileme fırsatı yakalayabilirler.

Kaygı ve okuma kaygısı

“Genel anlamda kaygı insan yapısında mevcut, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepki; dar anlamda ise, kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantı şekli olarak tanımlanabilir” (Kaya ve Varol, 2004: 32). Kaygı, Türk Dil Kurumunda “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” ve “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmaktadır.

Kaygı; kişi tarafından bilinmeyen, belli olmayan, tehlikelere karşı verilen heyecansal bir tepkidir, bireyin kendi varlığı için gerekli olan değerlerin, tehdit edilmesi halinin yaşandığı doğal içsel bir durumdur. Bu korkudan daha genel bir durumdur, korkudan daha şiddetli ve daha uzun sürelidir (Cüceloğlu, 1993; Akt: Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Birey yaşanan olumsuz olaylar ve olgular karşısında duygusal baskı hissetmesi sonucunda yaşam sürecini olumsuz etkileyebilecek kaygılar yaşayabilir (Bayraktar, Tozoğlu ve Acar, 2014). Kaygı duygusunun yoğunluğu oranında davranışlar da aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumdan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri net algılayamaz. Bu durum kişinin ruhsal gerginliği ve huzursuzluğu ile sonuçlanır (Kaya ve Varol, 2004: 36).

Lewis'e göre (1970) kaygı kavramında şu özelliklerin bulunması gerektiği vurgulanmıştır:

Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.

Geleceğe yönelik endişeler içerir.

Bu durumun anlaşılması huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratır.

Bedensel belirtiler, yakınmalar ortaya çıkar (Akt: Köknel, 2013).

Kaygının bir diğer yönü ise şudur: kontrol altında tutulduğunda ve doğru bir şekilde kullanıldığında birey için faydalı olan ve olmazsa olmaz duygulardan bir tanesidir. Genel anlamda başarı öncesi güdülenme ve motivasyon aracı olarak pozitif yönde işleve sahiptir. Gelişimin hızla ilerlediği küçük yaşlarda ortaya çıkan bu durum çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarına da etki etmektedir. (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Başaran'a göre (1990) hayatımızın her döneminde karşımıza çıkan bir durumdur. İnsanın tüm yaşamsal faaliyetlerini etkileyen kaygı öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir (Boydak Özan ve Yüksel, 2003). Kaygı ile öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliği tam olarak bilinmemekle birlikte belirli düzeyde olması öğrenme için gerekli olduğu kabul edilmektedir (Boydak Özan ve Yüksel, 2003).

Okuma kaygısı başarıyı etkilemektedir. Bu duruma neden olan etmenler ise kelimeleri yeterince tanıyamayan bir çocuğun okumasında kötü ve yanlış telaffuzu, duraklama, geri dönme, tekrarlama, kelimeyi başka bir kelime olarak okuma, atlama gibi okuma hatalarıdır (Öz, 2001; Akt: Yılmaz, 2008). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı, okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi sürecini zorlaştıran unsurlardan biridir (Melanlıoğlu, 2014). Öğrencinin sınıf içi etkinlikleri yerine getirememeye korkusu, ödevlerini yaparken eksik ya da yanlış yapma korkusu, sınavlar gibi etkenler öğrencinin kaygı düzeyini arttırmakta ve bu durum çok yoğunlaşırsa öğrenme düzeyi olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle kaygıyı azaltacak yollar geliştirmek ve başvurmak gerekir. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerinin sağlanması ve öğrenmeye güdülenmeleri bunların başında gelmektedir (Güven, 2007). Bu kaygıların giderilmesi için okuma kaygısının ölçülmesi ve okumanın geliştirilerek kaygıların üstesinden gelinmesi gerekmektedir.

Alt unsur olarak bahsedilen kaygı ve tutum ve bunların üst unsuru olan duyuşsal özellikler eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Bu unsurların geliştirilmesi için çeşitli çağdaş öğretim modelleri, çeşitli materyaller, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve başarıma gereksinimlerini karşılayan etkinlikler ile desteklenmelidir. Her şeyden önce öğretim hizmetinin en önemli ögesi olan öğretmen, bu hizmeti etkili bir şekilde yerine getirmek amacıyla öğrenme yaklaşım ve modellerinden haberdar olmak zorunda ve bunları en iyi şekilde uygulayıcısı olmalıdır.

5E öğretim modeli

Günümüzde ülkeler eğitim öğretimde karşılaştığı sorunlara çözüm bulma amacıyla çeşitli yollar aramaktadırlar. Bunun için var olan sistemlerini sorgulamakta arayış içine girmektedirler. Okullarda yaşanan sorunların çoğunun geleneksel olarak adlandırılan yöntem ve tekniklerden kaynaklandığı gözlenmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı incelendiğinde şu temel özellikler görülür: Bilgi aktarmaya dayalıdır. Öğretmen merkezlidir. Ezbere dayalıdır. Öğrenciler derslerde bilgi düzeyinde kazanımları öğrenmekte, üst basamaklara ulaşamamaktadır. Pasif dinleyici konumunda olan öğrenciler yeni bilgiler üretememekte, düşüncelerini ifade edememektedir. Bu yöntemler öğrencilerin zihinlerini pasifleştirmektedir. Öğrencilerden uygulama, analiz, sentez düzeyindeki üst düzey beceriler istendiğinde birçoğu ne yapacağını bilememekte alıştıkları ezber sistem öğrencilerin zihninin etkin çalışmasını engellemektedir.

Tüm bu nedenlerle yapılandırmacı yaklaşımın temel alınmaya çalışıldığı günümüzde öğrencileri merkeze alan, öğrencileri etkin kılmak ve kazanımlara etkili şekilde ulaşabilmesini sağlamak amacıyla çeşitli model ve yöntemler aranmakta ve oluşturulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını dikkate alarak çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Her öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaktadır. Öğretmen etkileşimli öğretim materyalleri kullanarak dersin ilgi çekici, sürükleyici hale gelmesini, zenginleşmesini, verimli ve ekonomik olması sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere hazır bilgi verilmemekte, öğrencilerin hem öğretmen hem de diğer öğrencilerle diyalog içinde olmaları desteklenmektedir. Öğrencilerin

düşüncelerini, sorgulayabilmeleri, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlamak için açık uçlu sorularla araştırma yapmaya ve birbirlerine sorular sormaya teşvik edilmektedir. Öğrenciler sadece sınav ile değil çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanılarak değerlendirilmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Yapılandırmacı anlayışı temel alan modellerden biri de 5E öğretim modelidir. Yapılandırmacı yaklaşımın altında yer alan bu model Roger Bybee tarafından oluşturulmuştur. 5E öğretim modeli; Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate basamaklarından oluşmakta ve ismi bu İngilizce kavramların baş harflerinden oluşmaktadır.

“5E modeli, öğrencinin merak duygusunu arttıran, bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışma yapmasını güdüleyen, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan bir süreçtir. 5E öğrenme modelinin eğitimde kullanılması öğrencinin anlamlı öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi açısından önemlidir.” (Özcan, 2015). 5E modeli öğrenenin beklentilerini tahmin eden, araştırma merakını arttıran, bilgi ve anlama için aktif bir araştırmaya yönlendiren beceri ve aktiviteleri içerir. Modelde her aşama öğrencileri bir aktivite içine alırken, öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarını da sağlamaktadır. Yeni kavramlar keşfederken öğrenci önceki bilgilerini kullanmaktadır (Martin, 2000; Akt: Ergin, Ünsal, Tan, 2006).

5E Öğrenme Modelinin öğrencilerin deneyimlerinden ve yeni fikirlerden kendi anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmayı desteklemesi, kaliteli bir eğitim ortamının oluşmasına yardım etmesi, öğrencilere öğretmeniyle ortak bir faaliyetin nasıl yürütülebileceğini deneyimleme fırsatı sunması gibi güçlü yönleri vardır. Ayrıca öğretmene öğretirken ve öğrenciye öğrenirken sunduğu esneklik, bireysel farklılıklara uygunluk gibi imkânlarla öğretmenleri ve öğrencileri destekleme kapasitesine sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin anlam inşa etme aşamalarını kontrol etme ve bir kavram konusundaki fikirlerini sürekli olarak değerlendirme fırsatına sahiptirler (Özdemir ve Balkan, 2017).

Öğrencilerin ön bilgileri, ders başarılarını etkilemektedir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, ön bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurmalıdır. 5e öğretim modelinde öğrencilere kavramlar hakkında tartışma,

öngörülerini test etme ve hipotezlerini geliştirme fırsatı sunulmalıdır. Bu model öğrencilerin bilimi sevmelerine, bilimsel süreçleri ve kavramları gerçek durumlara uygulamalarına yardımcı olur (Akar, 2005).

5e öğretim modeli öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bilimin doğasını, pratik çalışma becerisini ve takım çalışması gibi becerileri geliştirmektedir.

Bu model Giriş (Engage) Keşfetme (Exploration), Açıklama (Explanation), Derinleştirme (Elaboration) ve Değerlendirme (Evaluation) olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıda özetlenmiştir (Keser, 2003; Akar, 2005; Bybee, Taylor, Gardner, Scotter, Powell, Westbrook & Landes, 2006; Ekici, 2007; Öztürk, 2008; Bybee, 2009; Ayvacı ve Bakırcı, 2012; Bybee, 2013; Bybee, 2014; Arsad, Osman ve Embi, 2017; Kaleli, 2018):

Girme aşaması

Bu aşamanın amacı öğrencilerin dikkatini çekmek ve ilgi uyandırmaktır. Yeni bir bilgi edinmeden önce öğrencilerin ön bilgilerinin sınıf ortamına getirilmesi, dersin içeriğine temel olacak, öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek, eğlenceli ve merak uyandırıcı dikkat çekme etkinlikleri bu aşamada yer almaktadır. Soru sorarak, bir problem ortaya atarak, çeşitli gösterimlerle bir bakış açısı ve öğrenme amacı oluşturulmaya çalışılır. Öğretmen tarafından öğrencilerin kavram yanılgıları belirlenir (Bybee, 2014).

Öğrencilerde konuyla ilgili ilgi ve merak oluşturmak için basit etkinlikler yapılır. Etkinlikler, öğrencileri düşünmeye teşvik etmek ve önceki bilgilerine erişmeleri için onlara yardımcı olacaktır. Bu etkinlikler ile öğrenciler gözlem yapmasını, gözlemlerinden anlam geliştirmelerini ve ön hipotez kurmasını öğrenir (Arsad, Osman ve Embi, 2017).

5E öğretim modelinin ilk basamağı, öğrencilerin ilgilerinin çekildiği, ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı, girme aşamasıdır. Bu aşamada günlük hayattan örnekler verilebilir, öğrencilere sorular sorulabilir. Bu sorular önemlidir ve öğretmen bu sayede öğrencilerin konu ve kavram hakkında ne düşündüklerini ve ön bilgilerinin düzeyini tespit eder. Bu aşamada öğretmenin yapması gereken kavramları tanıtmak değil, sorular yönelterek öğrencilerde merak uyandırmaktır (Ekici, 2007).

Girme aşaması, öğrencileri öğrenme görevine dahil eder. Öğrenciler zihinsel olarak bir nesneye, soruna, duruma veya olaya odaklanırlar. Bu aşamadaki faaliyetler geçmiş deneyimlerle bağlantı kurar. Bir soru sormak, bir problem tanımlamak, tutarsız bir olayı göstermek ve problemlili bir durum ortaya çıkarmak, öğrencileri meşgul etmenin ve onları öğretim görevine odaklamanın yollarından bazılarıdır (Bybee vd., 2006).

Tablo 3

Giriş Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci	Öğretmen
Ön bilgilerini hatırlar.	Problem oluşturur.
İlgisi vardır.	Sorular sorar.
Kararsızlıklarını ve şüphe duyduklarını belirler.	Tutarsızlıkları ortaya çıkarır.
Soruları vardır.	Zihinde kararsızlık ya da kuşkuya yol açar.
Çözülme için problemleri, verilmesi için kararları, çözülmesi için karışıklıkları tanımlar.	Öğrencilerin önceki bilgilerini değerlendirir.

Kaynak: Akar, 2005.

Keşfetme aşaması

Keşif deneyimleri, öğrencilere ortak bir faaliyet alanı sağlamakta mevcut kavramların (kavram yanılgılarının), süreçlerinin ve becerilerinin içinde olduğu tanımlanmış ve kavramsal değişimi kolaylaştırmaktadır. Bu basamakta öğrencilerin yeni fikirler üretmek için önceki bilgileri kullanmalarına yardımcı olan etkinlikler, sorular ve durumlar tasarlayarak ön araştırma gerçekleştirilir. Öğrencilere materyallere dokunup onları serbest bir şekilde inceleme fırsatı verilir (Bybee, 2009).

Öğrencilerin en etkin oldukları aşama, keşif aşamasıdır. Öğrenciler kendilerine verilen problemi çözmek için gruplar halinde çalışarak, tartışarak, deney yaparak sonuca ulaşmaya çalışırlar (Öztürk, 2008).

Öğretmen öğrencileri gözlemleyerek onlara rehberlik yapmaktadır. Öğretmen öğrenci cevaplarına doğru ya da yanlış demekten kaçınır. Bunun yerine üzerinde düşünmelerini sağlayacak şekilde sorular yönelterek öğrencilere yol gösterir (Ekici, 2007). Öğretmen burada kolaylaştırıcı bir rehberdir. Etkinlikleri

başlatır. Öğrencilerin kendi fikirlerine dayanarak nesnelere materyalleri ve durumları araştırmaları için zaman ve fırsat verir (Bybee vd., 2006).

Keşfetmede somut öğretim materyalleri somut yaşantılar şarttır. Öğrenciler etkinlikler üzerinde zihinlerini meşgul ettiklerinde, fikirleri keşfetmek için zamana ve psikolojik olarak desteklenmeye ihtiyacı vardır. Keşif faaliyetleri, sınıftaki öğrencilerin ortak kavramlar, süreçler ve beceriler geliştirmeye devam ettikleri somut deneyimlere sahip olacak şekilde tasarlanmalıdır. Giriş aşamasından gelen zihnin dengesizliği durumu bu aşamada dengelenme sürecine başlar (Bybee vd., 2006).

Tablo 4

Keşfetme Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci	Öğretmen
Tahminlerde bulunur. Hipotezler kurar.	Problem ortaya koyar. Sorular sorar.
Kaynakları ve materyalleri araştırır.	Gerektiğinde model olur.
Tasarlar ve planlar.	Önerilerde bulunur.
Veri toplar.	Kaynak sağlar.
Modeller oluşturur.	Geri dönüşte bulunur.
Olasılıkları araştırır.	Anlamayı ve süreçleri değerlendirir.
Kendini ifade eder ve değerlendirir.	

Kaynak: Akar, 2005.

Açıklama aşaması

“Açıklama” sözcüğü, kavramların, işlemlerin veya becerilerin düz, anlaşılır ve net hale geldiği eylem veya süreç anlamına gelir. Açıklama işlemi, öğrencilere ve öğretmene, öğrenme görevine göre terimleri ortak bir şekilde kullanmalarını sağlar. Açıklamalar keşif deneyimlerini ortaya koyma yollarıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin dikkatini, dersin ve araştırmanın önemli noktaları üzerinde toplar. İlk olarak, öğretmen öğrencilerden açıklama yapmalarını ister. İkinci olarak öğretmen bilimsel veya teknolojik açıklamaları doğrudan, açık bir şekilde sunar. Öğretmen, bu aşamanın ilk bölümünü öğrencilerin açıklamalarına dayandırmalı ve açıklamaları öğretim modelinin katılım ve keşif aşamalarındaki

deneyimlere açıkça bağlamalıdır. Bu aşamada kilit nokta, kavramları, süreçleri veya becerileri kısaca, basit, açık ve doğrudan sunmak ve bir sonraki aşamaya geçmektir (Bybee vd., 2006).

Öğrenciler keşfettikleri bulgularını bireysel ya da grup halinde sunacaklardır. Sunum sayesinde öğrenciler bilgi ve iletişim becerilerini göstereceklerdir. Bu aşamada öğretmen, konuyla ilgili kavram ve tanımlarını kendi sözcükleriyle açıklamaları için çocuklara rehberlik etmektedir. Aynı zamanda, çocukların zihninde ortaya çıkan yanlış anlamalar, öğretmen tarafından soru ve yönlendirmelerle düzeltilecektir (Arsad, Osman ve Embi, 2017).

Öğrenciler girme ve keşfetme aşamalarında topladıkları veriler yardımıyla yeni kavramlara ulaşmaya çalışırlar. Burada öğrencilerin katılımı çok önemlidir ve öğretmen öğrencilere rehberlik ederek onların birtakım yanlış kavramlar geliştirmelerine engel olur. Öğretmen öğrencileri açıklama yapmaya teşvik eder, her öğrenciye ulaşmaya çalışır. Aynı zamanda açıklanacak olan kavram ya da olgu öğretmenin sorduğu soruların ışığında mutlak öğrenci katılımı ile sağlanır. Yani prensip, tanım ya da kavram öğretmen-öğrenci işbirliği ile ortaya çıkarılır (Ekici, 2007).

Öğretmenler, öğrencinin açıklamalarını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için çeşitli teknik ve stratejilere sahiptir. Öğretmenler tarafından genellikle sözlü açıklamalar kullanılır; ancak, videolar, filmler ve eğitim kursları gibi başka pek çok strateji de bulunmaktadır (Bybee vd., 2006).

Bu aşama öğrencileri derste etkin hale getirdiği gibi konuşma becerisinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Derste aktif rol alan öğrencinin özgüveni pekişmekte daha sonraki araştırma ve çalışmalarda ya da etkinliklerde hata yapmaktan korkmadan gönüllük esası ile katılmaktadır. Burada öğretmenin dikkat etmesi gereken husus öğrencilerinin yaptıklarında ya da açıkladıklarında bulunduğu hata ya da yanlışlardan dolayı onları rencide etmemektir. Öğretmen öğrencilerin yanlışlarını yönlendirici soru ve açıklamalarla bulmasını ve düzeltmesini amaçlamaktadır (Öztürk, 2008).

Tablo 5

Açıklama Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci	Öğretmen
Anladıklarını açıklar.	Dönüt sağlar.
Geri bildirim almak için anladıklarını paylaşır.	Sorular sorar. Yeni problemler ve sorular yöneltir.
Genellemeler yapar.	Olası yöntemler için model olur ya da önerilerde bulunur.
Olasılıkları belirtir.	Alternatif açıklamalar sunar.
Yeni açıklamalar arar.	Açıklamaları geliştirir ve zenginleştirir.
Açıklama için çeşitli yöntemler kullanır. (yazı, resim vb.)	Açıklamaları değerlendirir.

Kaynak: Akar, 2005.

Derinleştirme aşaması

Öğrencilerin öğrenim görevleri için açıklama yaptıktan sonra, kavramları, süreçleri becerileri geliştiren ve detaylandıran ileri deneyimlere dahil olmaları önemlidir. Bu aşama, öğrencileri kavramlarla yakından ilişkili yeni etkinlikler ile karşılaştırarak edindikleri bilgileri yeni durumlara aktarılması sağlanmaktadır. Yeni durumlara ve problemlere açıklamaların aktarılmasını gerekli kılan, öğrencileri derse dahil etmek için bir fırsatlar sunan, kavramların, işlemlerin ve becerilerin geliştirilmesinin öncelikli tutulduğu aşama derinleştirmedir. (Bybee vd., 2006).

Bu aşamada dahi öğrencilerin konu veya süreçle ilgili yanlış anlama durumları bulunabilmektedir. Öğrenciler keşif deneyimleri sırasında bir konuyu veya kavramı anlayamamış olabilirler. Bu sebeple derinleştirme etkinlikleri öğrencilere zaman ve öğrenmeye katkıda bulunan deneyimler sunar.

Derinleştirme aşamasında öğrencilerin değerlendirme aşamasına geçmeden önce bilgilerini aktarabilmeleri amaçlamaktadır. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı sunarak daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencilerinden yeni becerilerini geliştirmek için ek araştırmalar, sunum, bilgilerini uygulayabilme, kavramlar için kendi benzetim şekillerini oluşturma gibi kazanımları isteyebilir. Bu benzetmeler sayesinde

öğretmen öğrencinin kavramları anlama düzeyleri hakkında bilgi edinir (Kaleli, 2018).

Bu aşamada öğrenci grupları içindeki etkileşimlerin kullanılmasına dikkat edilmeli, grup tartışmalarına ve işbirlikli öğrenme durumlarına yer verilmelidir. Burada öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini ifade etme ve sınıf arkadaşlarından geri bildirim alma fırsatı yakalarlar (Bybee vd., 2006).

Bu basamakta öğrencilerin, üzerinde fikir geliştirdikleri yeni durum öğretmen tarafından ortaya atılabileceği gibi öğrenciler tarafından da ortaya atılabilir. Yeni durum hakkında öğrenciler sahip oldukları veri ve bilgilerle kendi fikirlerini savunmaya çalışırlar. Öğrenciler uygulamalar ile kavram ve yeteneklerini anlayarak gerçekleştirirler. Öğrencilerin fikirlerini savunmaları onların öğrendiklerinin bir göstergesidir (Ekici, 2007). Burada öğrencilerin öğrendiği kavramların, anlayış ve becerilerin genişletmesini sağlar. Yeni deneyimler sayesinde öğrenciler daha derin ve daha geniş bir anlayış, bilgi ve yeterli becerilere sahip olurlar (Bybee, 2009).

Yeni bilgilerin öğrenilmesi uzun süreli hafızada depolanabilmesi ve kalıcı olabilmesi için, öğrenilen bilgilerin farklı durumlar için kullanılması gerekmektedir. Genişletme aşaması, öğrenilen kavramın pekiştirilmesini ve kalıcılığını desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Farklı öğretim materyallerin kullanılması öğrenmeyi pozitif yönde etkilemektedir. Özellikle öğrenme stilleri açısından, farklı materyallerin (görsel, işitsel, fiziksel, sosyal vb.) kullanılması öğrenci ilgisi açısından da önemlidir (Öztürk, 2008).

Bu aşamanın özü öğrencilerin okul sonrasında günlük yaşamda karşılaştıkları durumlar ile okulda öğrendikleri kavramları birleştirebilmeleri ve bunları açıklayabilmeleridir. Okuldaki öğrenmelere bağlı olarak öğrenciler günlük hayattaki durumları anlamalı karşılaştıkları sorunları öğrenmelerinden yola çıkarak çözebilmeli veya çözüm yolları üretebilmelidir (Ayvacı ve Bakırcı, 2012).

Tablo 6

Derinleştirme Aşaması Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci	Öğretmen
Öğrenciler öğrenmelerini, uygulama becerilerini ve davranışlarını geliştirir.	Öğretmenler, öğrencilere bilgilerini uygulamak ve daha derin bir anlayış kazanmak için öğrenme fırsatları sunar.
Soru sormak, çözüm önermek, karar vermek için önceki bilgilerini kullanır.	Öğrencilerin daha önce yapılan açıklamaları, tanımları kullanmalarını bekler.
Kanıtlardan makul sonuçlar çıkarır.	Öğrencileri, yeni durumlarda kavram ve becerileri uygulamalarını veya genişletmelerini teşvik eder.
Gözlem ve açıklamaları kaydeder.	Öğrencilere alternatif açıklamaları hatırlatır. Öğrencileri var olan verilere ve kanıtlara yönlendirir.

Kaynak: Bybee vd., 2006.

Değerlendirme aşaması

Öğrencilerin göstermiş oldukları performans ve becerilerin, kavramları algılayışlarının ve uygulamalarının değerlendirildiği bir süreçtir. Değerlendirme sadece bu basamakta değil bütün basamaklarda yapılır. Modelde biçimlendirici değerlendirmeler başlangıçtan itibaren gerçekleştirilmektedir. Ayrıca 5E öğretim modeli öğretmen değerlendirmesi yanında öğrenci değerlendirmesini de içine alır ki bu çok önemlidir. Değerlendirme, öğrenme deneyimi boyunca yapılmalı, öğretmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini, yeni kavramların uygulanmasını ve düşünmedeki bir değişikliği gözlemlemelidir (Akar, 2005)

Değerlendirme aşaması, öğrencileri anlayışlarını değerlendirmeye teşvik eder ve öğretmenlerin öğrencinin ilerlemelerini, yetenek ve becerilerini ne ölçüde geliştiğini görmeyi sağlar (Bybee, 2009).

Burada esas amaç sınav değildir. Öğrenci anlayışının ve dersin değerlendirilmesini bütüncül olarak anlamlandırmayı sağlayıcı özetleme, örnek olaylar üzerinden uygulama yapma, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, yazma ödevleri, sorgulama ya da dersin kazanımlarıyla ilgili performansların değerlendirmesini içerebilir (Kaleli, 2018).

Bu aşama öğrencilerin düşüncelerini ve davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Burada girme ve keşfetme aşamalarındaki problemlere çözümler üretmede, yeni kavram ve becerileri öğrenmede, durumlara farklı bakış açısı ve yorumlar getirmede öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirdiği aşamadır. Bu aşamada geleneksel anlayışta olduğu gibi formal bir son değerlendirme yapıp bitirmek uygun değildir (Keser, 2003).

Öğrenci anlayışının değerlendirilmesi bu aşamada sınav amaçlı değildir. Bu aşamadaki değerlendirmeler dersi bütüncül olarak anlamlandırmayı sağlayıcı özetleme, örnek olay üzerinde uygulama yapma, akran değerlendirmesi, yazma ödevleri, sorgulama ya da dersin kazanımları ile ilgi performans görevlerini içerebilir (Kaleli, 2018).

Tablo 7

Değerlendirme Aşamaları Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci	Öğretmen
Öğrenciler soruları cevaplar, soru sorar ve bilgilerini (anlamalarını) ve becerilerini gösterir. (yetenekleri).	Öğretmenler devam eden bir süreçle öğrenci anlayışını teşhis eder.
Açık uçlu soruları gözlem, kanıt ve önceden kabul edilmiş açıklamaları kullanarak yanıtlar.	Değerlendirme hem biçimlendirici (devam eden ve dinamik) hem de özetleyici (ders sonu final testi veya ürünü) olabilir.
Kavram, anlayış, becerilerini kendi ilerlemesini ve bilgisini değerlendirir	Öğrencileri yeni kavram ve becerileri uygularken gözlemler.
Gelecekteki araştırmaları teşvik edecek ilgili sorular sorar.	Öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir
	Öğrencilerin düşünce veya davranışlarını değiştirdiğine dair kanıt arar.
	Öğrencilerin kendi öğrenme ve grup süreci becerilerini değerlendirmelerini sağlar.

Kaynak: Bybee vd., 2006.

Tablo 8

5E Öğretim Modeli

Girme	<p>Öğretmen sorularıyla, etkinliklerle öğrencinin ön bilgilerini yoklar. Öğretmen kısa etkinliklerden yararlanarak öğrencilerin yeni bir anlayışa ilk adımı atmalarına yardımcı olur.</p> <p>Bu aşamada merak uyandırılır. Öğrencilerin konuya geçmeden önce neyi bilip neyi bilmediği sorgulanır. Etkinlikler, geçmiş ve şimdiki öğrenme deneyimleri arasında bağlantılar kurmalıdır. Ön bilgileri ortaya çıkarmalı ve öğrencilerin öğrenme çıktıklarına yönelik düşüncelerini organize etmelidir.</p>
Keşfetme	<p>Keşif deneyimleri, öğrencilere mevcut kavramların, süreçlerin ve becerilerin tanımlandığı ve kavramsal değişimin kolaylaştırıldığı ortak bir faaliyet alanı sağlar. Öğrenciler, yeni fikirler üretmek için önceki bilgileri kullanmalarına yardımcı olur.</p> <p>Öğrenciler bu aşamada bilimsel fikirleri, kavramları, uygulamaları tanımlayıp geliştirmeye başlarlar.</p>
Açıklama	<p>Açıklama aşaması, öğrencilerin dikkatini girme ve keşfetme deneyimlerinin belirli bir yönüne odaklar ve kavramsal anlayışlarını, süreç becerilerini veya davranışlarını göstermek için fırsatlar sunar.</p> <p>Öğrenciler kavramlar hakkındaki düşüncelerini açıklar. Öğretmen veya müfredatta yer alan bir etkinlik, onları bu aşamanın kritik bir parçası olan daha derin bir anlayışa yönlendirebilir.</p>
Derinleştirme	<p>Öğretmenler, öğrencilerin kavram algısını ve becerilerini genişletir ve sorgular. Yeni deneyimler yoluyla, öğrenciler daha derin ve geniş bir anlayış, daha fazla bilgi ve yeterli beceri geliştirirler.</p>
Değerlendirme	<p>Değerlendirme aşaması, öğrencileri anlayışlarını ve yeteneklerini değerlendirmeye teşvik eder ve öğretmenlerin öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşma yolundaki ilerlemesini değerlendirme fırsatı sunar.</p>

Kaynak: Bybee, 2013; Bybee, 2009.

İlgili Araştırmalar

5E öğretim modeli ile ilgili birçok alanda araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu modeli konu alan; sosyal bilgiler (Çeliksoy, 2017; Akaydın, 2016; Akbulut, 2015; Kıcı, 2014), coğrafya (Şahin, 2018; Ceylan, 2017; Mercan, 2012), matematik (Yılmaz, 2018; Şahiner, 2013; Sakallı; 2011), İngilizce (Yiğit, 2011; Köksal, 2009) müzik (Küçük, 2019; Kaleli, 2018; Gök,2012) fen bilimleri

(Sertkaya, 2018; Uysal, 2018; Aydın Ceran, 2018; Kara,2018; Badeli, 2017; Öner, 2017; Çevik, 2017; Kürkçü, 2016; Kaya, 2016; Naseriazar, 2015; Güneş Koç, 2013; Yazman, 2013; Ültay, 2012; Yurt, 2012; Bal, 2012; Ersoy, 2011; Tekbıyık, 2010) Türkçe (Demirci, 2019; Özcan, 2015; Bayram, 2015; Benzer ve Varol, 2017; Özdemir ve Balkan, 2017; Özcan ve Kılıç, 2017) gibi birçok çalışma bulunmaktadır.

Demirci (2019) çalışmasında 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 44 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Ön test ve son test olarak “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı” ve “Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Deney grubuna 8 hafta süreyle 5e öğrenme modeline yönelik hazırlanan konuşma etkinlikleri uygulanmış. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonucunda konuşma becerisinde deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmasına karşın konuşma kaygısı konusunda deney grubunda anlamlı bir farklılık çıkmamış bu bağlamda 5e öğrenme modelini kullanarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği fakat konuşma kaygılarını azaltmak için yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2015) çalışmasında yedinci sınıf Türkçe dersi “bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. “Bildirme ve dilek kipleri konusu” deney grubunda animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminden yararlanılarak hazırlanmış etkinliklerle, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının ikisinin de başarısının arttığı görülmüş fakat bu iki yöntem karşılaştırıldığında animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin başarı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Dil bilgisi konularına yönelik tutumların deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrencilerin uygulamalar sırasında aktif olduğu ve dersten zevk aldıkları anlaşılmıştır.

Bayram (2015) çalışmasında 5E öğretim modeline uygun işlenen dil bilgisi konularının öğrencilerin başarıları, akademik motivasyonları ve hatırlama durumlarına etkisi incelenmektedir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 39 öğrenciyle yürütülmüştür. Dört hafta süren uygulama sonunda hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler başarı testi, akademik motivasyon ölçeği ile nitel veriler görüşme ve gözlem formlarıyla toplanmıştır. Sonuç olarak 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarıları, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Özdemir Balkan (2017) çalışmalarında 5E öğretim modeliyle ilgili alan yazın taranmış ve Türkçe derslerinde özellikle de dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik kanıtlar incelenmiştir ve örnek ders programı hazırlanmıştır.

Problem Durumu

Her şeyin önünde bilginin değerli tutulduğu bilgi çağında eğitimin temel amacı; araştıran, düşünen, sorgulayan, bilen, anlayan, analiz ve sentez becerileri gelişmiş, bilgilerini herhangi bir sorun ile karşı karşıya kaldığında uygulayabilen, bilgi üreten, bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir. Belirtilen bu beceriler ancak bir sürecin eseri olabilmektedir. Bu süreçte ise Türkçe öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca, dil becerileri olarak ifade edilen anlama boyutunun altında yer alan dinleme, okuma; anlatma boyutunun altında yer alan konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin uygulamalarıyla ulaşılabilmekte ve daha ileriye taşınabilmektedir. Bu beceriler içerisinde okuma, insanın özgün öğretime başladığı zaman kazandığı ve yeni öğrenme yaşantıları edinmede önemli işleve sahip olan bir beceridir. Dilin öğrenilmesi ve uygulanmasının temelinde okuma becerisinin yeri büyüktür.

Okuma, geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma tekniği, dar anlamda ise yazılı sembollerini çözümleme yetisi kazanma etkinliğidir (Şahin, 2011). Okuma, işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır. Okuma dil becerileri içerisinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan biridir. Ancak bu alan öğrencinin

hayatı boyunca bilgiye ulaşmada kullanacağı en temel alanlardandır. Bu nedenle okumanın belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen bir beceri olduğu söylenebilir (Demir ve Özdemir, 2013). Okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde iki hususa vurgu yapıldığı görülmektedir bunlardan ilki okumanın fizyolojik boyutunu oluşturan sembollerin görülüp sesletilmesi kısmı ikincisi ise zihinsel bir süreç olan anlama boyutudur.

Okuma becerisi öğrencilerin yaşamı boyunca kullanacakları ve kendini geliştirmesi hususunda da onları destekleyecek olan becerilerin başında gelmektedir. Okumanın anlama ile ilişkisi düşünüldüğünde, eğitim ve öğretimin her dersinde en önemli araçlarından birisi olduğu anlaşılmaktadır. Okuma ve anlama becerileri zayıf olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu bilinen bir gerçektir.

İnsanlığın bilgi birikimi gün geçtikçe artmakta, bunları takip etmekte gittikçe zorlaşmaktadır. Dünyada her gün binlerce gazete, dergi ve kitap yayınlanmaktadır. Günümüz insanı bir taraftan yeni çıkan gelişmeleri takip etmek zorundayken, diğer taraftan da geçmiş birikimleri öğrenmek durumundadır. Toplumların ayakta kalmasının ve çağdaş dünyaya ayak uydurmasının yolu okumaktan geçmektedir (Arıcı, 2012). Geçmişten günümüze bilgiye, kitaba ve okumaya önem veren toplumların hep önde olduğu görülmektedir.

Okumanın bir başka yönü ise insana yeni öğrenme yaşantılarıyla tecrübe kazandıran, ufku açan, ilk olarak kendini daha sonrasında ise içinde yaşadığı toplumun özelliklerini, toplumda meydana gelen olayları, değişimleri, bir üst kademede ise dünyayı anlama ve yorumlamaya yardımcı olan en büyük unsurlardan birisi olmasıdır. Okuma insanın anlama yetisini, yorum gücünü ve dünyayı algılayışını şekillendiren yegane unsurdur.

Braunger ve Levis'e göre (1997) öğretmenlerin yaşam boyu yeni bilgiler edinmeleri, bunları uygulamaları böylece kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişmelerini desteklemek için de yeni öğretim model, yöntem ve tekniklerini öğrenmelidirler. Öğretmenlerin farklı stratejiler kullandığında okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Belet ve Yaşar'a göre (2007) okuma becerisinin kazandırılmasındaki sorunlar incelendiğinde Türkçe öğretimi kapsamında neyin nasıl öğretileceği konusunun önemli olduğu görülmektedir. Bu

nedenle temel dil becerilerinin kazandırılmasında yeni arayışlara gereksinim duyulmaktadır.

Ülkemizde okuma eğitimi alanında birçok araştırma yapılmasına karşın bu becerinin yeteri kadar geliştirilemediği görülmektedir. Araştırmalardan bazıları şöyledir: Baydık'a göre (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmada, okurken öğrencilerin bazı önemli stratejileri kullanmadığı, bu stratejileri okuma becerisi öğretiminde uygulayan öğretmen oranının düşük olduğu, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve giderilmesi için çeşitli uygulamaların yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Özder, Konedralı ve Doğan'a göre (2015) ilkokul 5. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmanın konusu okuduğunu anlama becerisi yönünden sözcük, cümle ve paragraf boyutlarında öğrenme eksiklikleri ve nedenleridir. Öğrencilerin bu alanlardaki başarısı ölçüldüğünde %60 öğrenme ölçütünün altında öğrenmenin gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu öğrenme eksikliğinin nedeni ise öğrencilerin daha çok algılama, kavrama ve somutlaştırma boyutlarında yaşadıkları sıkıntılardan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Temizkan ve Sallabaş'a göre (2011) okuma anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların karşılaştırılması adlı araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli sorularda, açık uçlu sorulardan daha başarılı olmuşlardır. Örneğin öğrenciler kendilerine verilen metnin konusunu çoktan seçmeli test sınavı sonuçlarına göre 76,3 tespit edilirken açık uçlu sorularda bu oran 37,6 'ya düşmüştür. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin lehine oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. Bunun temel sebebi açık uçlu yazılı sınavlarda öğrencinin metni dikkatlice okuyup anladıktan sonra yazılı olarak ifade etmesi gerektiğindedir. Çoktan seçmeli testlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Öğrenci soru kökünü okuduktan sonra verilen cevaplar içinden kendine en uygun olanı seçmek durumundadır. Bu durum bir eksikliğin var olduğunu ve Türkçe öğretiminin temel amaçlarının yeteri kadar ulaşılamadığını göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) en kapsamlı araştırmalardan biridir. 2015 PISA okuma becerisi puan ve sıralamaları incelendiğimizde OECD üye ülkelerin ortalaması 493 tüm ülkeler ortalaması 460

iken Türkiye'nin ortalaması 428'dir. Türkiye 72 ülke arasında 50'nci sırada yer almaktadır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma becerileri alanında en yüksek ortalamaya sahip okul türünün fen liseleri, en düşük ortalamaya sahip okul türünün ise ortaokullar olduğu görülmektedir. Bu tabloda da anlaşılacağı üzere Türkçe öğretimi ve okuma becerisi üzerinde ısrarla durulması gereken bir konu olduğu ve bu alana yeni bir soluk getirecek, geliştirecek öğretim model ve yöntemlerine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Okullarda yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamına uygulanmasına teşvik için, öğretmenlerin kolay ve etkili bir şekilde uygulayabilecekleri stratejilere ve modellere ihtiyacı vardır. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamında uygulamalarından bir tanesi olan 5 E öğrenme modeli ile işlenen ders, öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bulunmakta ve öğrencileri ileri seviyede düşünmeye teşvik etmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson,2003 Akt: Coşkun, 2011). Okuma becerisi ve alışkanlığının geliştirilmesinde de çeşitli model ve yöntemden yararlanılabilir. 5E öğretim modelinin bu anlamda öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından geliştirip ileriye taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuma, eğitim sistemimizde önem verilen dil becerilerinden birisidir. Eğitim sistemimiz okuma becerisi üzerine kurulmuştur. Bu beceriye önem verilmesi eğitim hedeflerine daha rahat şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır. Okuma becerisi gelişmemiş kişilerin başarılı olmaları da güç olmaktadır. Bu araştırmanın amacı 5E öğretim modeline uygun olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okumaya yönelik tutum ve kaygıları üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Bilim, teknoloji, ekonomi alanları başta olmak üzere her alanda değişme ve gelişme kaydedilen 21. yüzyıl dünyasında, eğitim sisteminin de değişiklikler olması çok olağandır. Çeşitli alanlardaki gelişmeler eğitim ve öğretimde de dinamizmi gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek yapılandırmacı anlayış benimsenmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacı eğitim ortamı geleneksel eğitim ortamının aksine Casas'a göre (2004) öğrenci

merkezli, demokratik, esnek, etkileşimli özellikler taşıyacak şekilde planlanmalıdır. Bunun için öğretmen iyi bir gözleyici olmalı, öğrencileriyle sürekli etkileşim halinde olmalı ve öğrencilerinin kendi öğrenme görevlerini özgün bir şekilde planlamalarına olanak sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenci başarısını arttırmak için öğrencilerin ilgilerinden hareket etmeyi, farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar için çeşitli öğretim etkinlikleri düzenlemelidir (Oğuz, 2011). Öğretim ortamları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlandığında okul öğrenciler için daha çekici bir hale gelecektir. Çeşitli öğretim modellerinden yola çıkılarak öğretim etkinlikleri düzenlendiğinde ders öğretmenin anlatıp öğrencilerin dinlediği ve sadece soru sorulunca kendini ifade edebildiği monotonluktan kurtularak öğrencilerin kendilerini etkinliklerdeki yorumlarıyla, çizgileriyle, çeşitli yazılarıyla, özgün projeleriyle, araştırmalarıyla ifade edebildiği öğrencinin merkezde ve aktif olduğu konuma getirecektir. Okuma eğitiminde çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi öğrencileri duyuşsal yönden de destekleyecektir.

Savaş'a göre (2006) okunan metinlerden anlam çıkarma, soyut düşünmeyi ve bir takım bilişsel işlemler gerektirir. Bu yüzden okuma etkinlikleri, çocuğun bilgi düzeyini arttırırken öte yandan hem dilsel hem de bilişsel becerilerinin esnekliğini ve gücünü yükseltmektedir.

2005 Türkçe öğretim programında okuma eğitiminin amacı şöyle özetlenmiştir: Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır.

Bu çalışmada ise 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan okuma sürecinin okuma becerine etkisi araştırılmaktadır. Beybe (1997) tarafından geliştirilen giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan 5E modeli öğrencilerin; önceden sahip olduğu bilgi ve becerileri etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan, keşfetme merakını arttıran ve beklentilere cevap vermeyi hedefleyen bir öğretim modelidir (Özbudak ve Özkan, 2014). Bu öğretim modeli fen bilgisi öğretiminde sıklıkla ele alındığı görülse de alan yazın taraması yapıldığında, ana dili öğretiminde 5E öğretim modelinin konu alındığı deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

5E öğretim modeli öğrencileri sadece bilişsel yönden destekleme amacı güden bir model değildir. Bu model öğrencilerin bilişsel öğrenmelerin yanında sosyo-kültürel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okuma gibi hayati öneme sahip olan bir beceri üzerinde, öğrenciyi çok yönlü yetiştirilmesine ortam sunacağı düşünülen 5E öğretim modelinin etkisi incelenmektedir.

Öğrencileri salt bilgiyle yüklemek, onları ezber makineleri gibi düşünmek ve iyi ezber yapan öğrencileri başarılı addetmek günümüz eğitim anlayışına ters düşen bir yaklaşımdır. Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini kuru tek düzelikten kurtarılmalıdır. Metnin okunup ve metinle ilgili genellikle bilgi ve kavrama düzeyini geçmeyen sorular sorularak, sene başından sene sonuna değişmeyen kelime etkinlikleri yaparak okuma becerisi tam anlamıyla kazandırılmamaktadır. Okuma, öğrenmenin anahtarıdır başka deyişle dünyayı anlayabilmenin ilerleyebilmenin başrolüdür. Bu sebeptir ki okuma etkinlikleri çok iyi planlanmalı, okumanın amacı olmalı ve okumanın her bir etkinliğinde okunan metni daha derin olarak anlayabilme ve faydalanabilme olanağı sağlanmalıdır. 5 E öğretim modelinin aşamalı yapısı okuma etkinliklerinin yapısına uygunluk göstermektedir. 5E ile metin işleme sürecinde şöyledir: Girme aşamasında öğrencinin metne dikkati çekilir, kısa etkinlikler ile öğrencilerin ön bilgileri öğrenme ortamına getirilir ve diğer öğrencilerle paylaşması sağlanır, öğrencilerin etkinlikler aracıyla neler öğreneceği belirtilerek güdülenir. Keşfetme aşamasında ise metin çeşitli okuma yöntemlerinden yararlanarak okunur ve öğrencilerin eğlenerek ve aktif bir şekilde derse katılımını sağlayan kelime etkinlikleri gerçekleştirilir. Açıklama aşamasında öğrencilere öğrendiği kelimeleri kullanma imkanı verilmektedir. Metin ile ilgili sorulara cevap aramaktadırlar. Derinleştirme aşaması, öğrencilerin anlam kurma sürecinin bir üst basamağını oluşturur. Bu aşamada öğrenciler metni içselleştirme, uygulamaya dökebilme, yeni deneyimler kazanma, daha derin ve daha geniş bir anlayış ve beceri geliştirirler. Metne uygun olarak hazırlanan derinleştirme etkinlikleriyle teoride edindikleri bilgileri günlük hayatta karşılaşılabilmek ve uygulayabilmek fırsatı kazanırlar. Edindikleri bilgiler ışığında bu aşamada karşılaştıkları problemini çözüme kavuşturabilmektedirler. En son aşama olan değerlendirme aşamasında ise okuma etkinlikleri ile hedefe ne kadar ulaşılabildiği anlaşılmaya çalışılır. Bu

aşamada öğrencilerden etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiği, derse nasıl katkılarının olduğu, edindiği bilgileri yaşamlarının neresinde kullanabilecekleri gibi açık uçlu sorular ile değerlendirme yapılabileceği gibi akran değerlendirme, öz değerlendirme, yansıtıcı günlük gibi yöntemlerle de yapılabilir.

Geleneksel eğitim anlayışında en çok kullanılan yöntemlerden biri anlatımdır. Bu yöntemde öğretmen merkezde ve bilgi sunan kişidir, öğrenci pasif dinleyici konumundadır. Bu durumda öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını, zeka alanlarını, öğrenme farklılıklarını önemsemeden derslerinde anlatım yöntemini kullanmaktadır. Halbuki her birey kendine özgü ve tektir. Bu durum bireylerin farklılıklarını ifade etmektedir. Bireylerin bilişsel duyuşsal, sosyal, moral ve fiziksel özellikleri, aynı yaş ve sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler arasında bile farklılık göstermektedir. Ancak toplumsal yaşamın dinamiklerinden biri de bu farklılıklardır. Toplum dinamik olarak çalışabilme, üretebilme, uygarlık yönünde gelişebilme ve bunun devamlılığını sağlayabilme özelliğini ancak bireysel farklılıklar aracılığıyla gerçekleştirebilmektedir. Öğrenciler duyuşsal yönden de birbirinden farklıdırlar. Kendine güven, kendini yönlendirme, sevgi, işbirliği, zaman yönetimi gibi duyuşsal davranışlar en az bilişsel davranışlar kadar önemlidir. (Kurt ve Ekici, 2013). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmek ve onları duyuşsal yönden desteklemek öğrencinin gelişimini ve değişimini olumlu yönde etkileyecektir. Okullarda bilişsel alana çok önem verilirken duyuşsal ve devinişsel alana gereken önem verilmemektedir.

Yapılandırmacı bir model olan 5E modelinde ise farklı aşamalarda hazırlanan çeşitli etkinlikler ile farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin de ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması hususunda, derste kazanılan başarı, tutum ve kaygılarına etki edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın konusu olan 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin süreç içerisinde öğrencilerle uygulanması sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma kaygılarının giderilmesinde ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olup olmadığı araştırılarak bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmek için geliştirilen okuma kaygı ölçeğinin ve başarılarını ölçme amacıyla hazırlanan başarı testinin de katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okumaya yönelik tutum ve kaygıların değişmesinde 5E öğretim modelinin etkisi nedir?

Alt problemler

1. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programının uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine ilişkin hazırlanan “Okuma Başarı Testi” puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
6. 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
7. 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
8. Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
9. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

10. 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun okumaya yönelik kaygıları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
11. 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
12. Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Varsayımlar

1. Öğrenciler uygulamada kullanılan ölçme araçlarına doğru ve samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 5 E öğretim yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinliklerle,
2. Veri toplama araçlarından (Okuma Başarı Testi, Okuma Tutum Ölçeği, Okuma Kaygısı Ölçeği) toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubuna yönelik bilgiler, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci ele alınmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 5E öğretim modelinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek için planlanmış etkinlikler içeren ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Karasar'a göre (2014) deneysel modeller neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenilen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneysel araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır.

Birçok deneysel çalışmada, kendiliğinden oluşmuş gruplar örneğin: sınıf, kurum, aile birimleri vb. gibi veya gönüllüler kullanılmak zorunda olduğunda sadece uygun örnekleme yapılması mümkündür. Bireyler rastgele olarak atanmadığında, bu işlem yarı-deneysel olarak adlandırılır (Creswell, 2017).

Seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenlerden olan eşleştirilmiş desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirme çalışmaya katılan grupların denk olduğunu garanti etmez. Ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Modelde yansız atama için çaba harcanmaz. Ancak katılanların, benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca bunlardan hangisinin kontrol hangisinin deney grubu olacağına yansız bir şekilde karar verilir. Gerçek deneme modellerinin uygulanamadığı durumlarda geniş ölçüde

yararlanılmaktadır. Özellikle toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında, bu modellerin uygulama geçerliliği yüksektir (Karasar, 2014).

Tablo 9

DeneySEL Desenin Simgesel Görünümü

Grup	n Test	Yöntem	Son Test
G1	O 1.1	X	O 1.2
G2	O 2.1	-	O 2.2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

1.1.: Deney grubunun ön ölümü

2.1.: Kontrol grubunun ön ölümü

1.2.: Deney grubunun son ölümü

 2.2.: Kontrol grubunun son lm (Karasar, 2014).

X: 5E ğretim modeline uygun hazırlanan okuma eğitimi etkinlikleri

Tablo 10

Araştırmada Uygulanan DeneySEL Deseninin Simgesel Görünümü

Grup	n Test	DeneySEL İşlem	Son Test
DG	OT	5E ğretim Modeline Uygun	OT
	OK	Hazırlanan Okuma Eğitimi	OK
	OBT	Etkinlikleri	OBT
KG	OT	Türkçe ğretim Programına	OT
	OK	Göre Okuma Etkinlikleri	OK
	OBT		OBT

Kısaltmaların anlamları şunlardır:

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

OT: Okuma Tutum leği

OK: Okuma Kaygı leği

OBT: Okuma Başarı Testi

Bu alışmada 5E ğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin okuma tutumuna, kaygısına ve okuduğunu anlama becerisini etkisini belirlemek

için nicel yöntem kullanılmıştır. 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin etkililik düzeyini belirlemek ve öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini almak için yansıtıcı günlük yazdırılmış böylece nitel yöntemle de desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesi Alibey Ortaokulunda eğitim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri ve Afyon ili Anıtkaya İmam Hatip Ortaokulunda eğitim görmekte bulunan 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu iki sınıfta bulunan yedinci sınıf öğrencilerinin mevcutlarına, cinsiyet bakımından denkliliğine, Türkçe dersindeki notlarının denkliliğine bakılarak çalışma grubu belirlenmiştir.

Bu okullarda bulunan yedinci sınıf şubelerinin sınıf mevcutları, cinsiyet sayıları, ve Türkçe dersi yıl sonu notları birbirine denk olanlarına okuduğunu anlamaya yönelik “Okuma Başarı Testi”, “Okuma Tutum Ölçeği” “Okuma Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır.

Yapılan testler sonucunda iki şubenin okuma başarısı ve okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenerek araştırma bu gruplarla yürütülmüştür.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	8	40	9	42,8	17	41,5
Erkek	12	60	12	57,2	24	58,5
Toplam	20	100	21	100	41	100

Tabloya göre deney grubunda 8 kız, 12 erkek; kontrol grubunda 9 kız, 12 erkek öğrenci vardır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 41 olup bunlardan

17' si kız, 24'ü erkektir. Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerde cinsiyet açısından denklik sağlandığı söylenebilir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Türkçe Dersi Yıl Sonu Notları

Deney Grubu	Not	Kontrol Grubu	Not
1.Öğrenci	98	1.Öğrenci	90
2.Öğrenci	59	2.Öğrenci	66
3.Öğrenci	54	3.Öğrenci	64
4.Öğrenci	72	4.Öğrenci	67
5.Öğrenci	74	5.Öğrenci	70
6.Öğrenci	59	6.Öğrenci	92
7.Öğrenci	91	7.Öğrenci	64
8. Öğrenci	53	8.Öğrenci	57
9.Öğrenci	45	9. Öğrenci	43
10.Öğrenci	79	10. Öğrenci	97
11.Öğrenci	60	11.Öğrenci	60
12.Öğrenci	65	12.Öğrenci	90
13.Öğrenci	92	13.Öğrenci	51
14.Öğrenci	74	14.Öğrenci	52
15.Öğrenci	52	15.Öğrenci	91
16.Öğrenci	65	16.Öğrenci	55
17.Öğrenci	85	17.Öğrenci	44
18. Öğrenci	57	18.Öğrenci	47
19. Öğrenci	68	19.Öğrenci	64
20. Öğrenci	45	20.Öğrenci	48
21. Öğrenci		21. Öğrenci	92
Grup Ortalaması	67.35		66.85

Tabloda deney grubunun Türkçe dersi yıl sonu not ortalamasının 67.35, kontrol grubunun Türkçe dersi yıl sonu ortalamasının 66.85 olarak tespit edildiği görülmektedir. Uygulamanın yapılabileceği sınıflar arasında en yakın not ortalamasının bu iki grupta olduğu belirlenmiş deney grubu ve kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin not ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerler olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla “Okuma Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Başarı Testi”, “Okuma Kaygı Ölçeği” “Yansıtıcı Günlük” kullanılmıştır.

Başarı Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin ölçülmesi için “Okuma Başarı Testi” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında okuduklarını anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan başarı testi öğrencilerin okuma becerisi alanındaki ön bilgilerini test etmek, grupların seviyesini belirlemek ve kullanılan öğretim modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

“Okuma Başarı Testi”ni hazırlama sürecinde ilk olarak “okuma becerisi” kapsam olarak alınmış, hedef ve davranışlar 2018 Türkçe Öğretim Programı kazanımları arasından seçilmiştir. Soru dağılımları kazanımlara göre belirlenmiş ve tablolaştırılarak belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Metne yönelik olarak çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeden oluşan 55 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 2 öğretim üyesi ve Milli Eğitimde görev yapmakta olan 3 öğretmenin görüşüne sunulmuş bu doğrultuda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır.

“Okuma Başarı Testi”nin deneme uygulaması için Bursa ili İnegöl ilçesinde öğrenim gören 100 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Test uygulamasının sonunda öğrencilerin cevapları doğru ise “1”, yanlış ise “0” olarak puanlanmıştır. “Okuma Başarı Testi”nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda her madde için madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır.

Test maddelerinin ayırıcılık gücü -1 ile +1 arasında değişmektedir. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini arttırmaktadır.

Madde ayırt etme gücü indeksi şu şekilde değerlendirilebilir:

0.40 ve daha büyükse madde çok iyi

0.30 – 0.39 ise madde oldukça iyi

0.20 – 0.29 ise iyi bir madde değil düzeltilmeli ve geliştirilmeli.

0.19 ve daha küçük ise madde zayıftır düzeltilemiyorsa testten atılmalıdır. (Tekin, 2003).

Madde güçlüğü ise 0 ile 1 arasında değer alır. Başarı testinin orta güçlükte olması iyidir.

Madde güçlüğü ve ayırt ediciliği düşük olan 8 soru testten çıkarılarak 52 soruluk ölçme aracı 44 soruya düşürülüp uygulama için son şeklini almıştır.

Testin güvenilirliği kalan 44 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Okuma Başarı Testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .89'dur. Okuma Başarı Testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Hazırlanan "Okuma Başarı Testi" sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 13'te soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine ilişkin istatistiksel bilgiler ise tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13

"Okuma Başarı Testi" Sorularının 2018 Türkçe Öğretim Programı Okuma Konu Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

Kazanım numarası	Kazanım	Soru numarası
T.7.3.5.	Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	45, Eşleştirme 1
T.7.3.34.	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	13
T.7.3.16.	Metnin konusunu belirler.	9, 29, 38
T.7.3.17.	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	5, 25
T.7.3.18.	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	10,8 (D/Y 1), (D/Y 2)
T.7.3.22.	Metnin içeriğini yorumlar. a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.	24
T.7.3.21.	Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	26, 27

Tablo 13 (devam)

“Okuma Başarı Testi” Sorularının 2018 Türkçe Öğretim Programı Okuma Konu Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

T.7.3.28	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i>	1
T.7.3.28	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i>	49, 12
T.7.3.8.	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	14, 15
T.7.3.22.	Metnin içeriğini yorumlar. <i>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i>	47
T.7.3.15.	Okuduklarını özetler.	3
T.7.3.19.	Metinle ilgili soruları cevaplar.	48, 50, 44
T.7.3.20.	Metinle ilgili sorular sorar.	2, 30
T.7.3.29.	Metin türlerini ayırt eder.	11
T.7.3.24.	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	6
T.7.3.30.	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	4, 51
T.7.3.27.	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <i>Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i>	17
T.7.3.23.	Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	7, 28
T.7.3.36.	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	46
T.7.3.29.	Metin türlerini ayırt eder.	32, 18
T.7.3.37.	Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.	31, 52
T.7.3.25.	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	16

Tablo 14

“Okuma Başarı Testi” Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Maddeler (rjx)	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
Madde 1	0.59	0.37
Madde 2	0.70	0.40
Madde 3	0.57	0.37
Madde 4	0.66	0.62
Madde 5	0.69	0.55
Madde 6	0.76	0.44
Madde 7	0.77	0.33
Madde 8	0.66	0.48
Madde 9	0.59	0.62
Madde10	0.42	0.51
Madde11	0.38	0.44
Madde12	0.59	0.37
Madde13	0.46	0.40
Madde 14	0.36	0.62
Madde15	0.55	0.44
Madde16	0.60	0.66
Madde17	0.82	0.48
Madde 18	0.66	0.62
Madde 19	0.76	0.40
Madde 20	0.73	0.66
Madde 21	0.78	0.48
Madde 22	0.66	0.55
Madde 23	0.46	0.62
Madde 24	0.30	0.44
Madde 25	0.40	0.55
Madde 26	0.31	0.40
Madde 27	0.50	0.40
Madde 28	0.74	0.66
Madde 29	0.65	0.51
Madde 30	0.77	0.51
Madde 31	0.69	0.74
Madde 32	0.69	0.44
Madde 33	0.60	0.37
Madde 34	0.58	0.40
Madde 35	0.71	0.40
Madde 36	0.76	0.33
Madde 37	0.31	0.51
Madde 38	0.49	0.74
Madde 39	0.46	0.55
Madde 40	0.46	0.66
Madde 41	0.45	0.37
Madde 42	0.37	0.37
Madde 43	0.51	0.40
Madde 44	0.53	0.37

Okuma Kaygı Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki okumaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Okuma Kaygı Ölçeği” geliştirilmiştir. Okuma kaygısı ölçeği geliştirilirken alan yazından, alanında uzman kişilerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Ölçek geliştirme süreci: (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016)

1. Problemi tanımlama: Araştırma problemi ortaya konmuştur.
2. Madde (soru) yazma: Madde havuzu oluşturulmuştur.
3. Uzman görüşü alma: Madde havuzundaki soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için başvurulmuştur. Altı madde testten çıkarılmıştır.
4. Ön uygulama yapma: Belirlenen örneklem üzerinde ölçek uygulanmış verileri Spss 17 programında analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik okuma kaygısı ölçeğini geliştirmek amacıyla alan yazın ve öğrenci görüşlerinden yararlanarak 43 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi alanında çalışan uzmanların görüşleri ile 6 madde testten çıkarılarak 37 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur.

Taslak halindeki ölçek 210 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizine göre 19 maddelik 4 boyutlu bir ölçek elde edilerek test son halini almıştır.

Örneklem büyüklüğü faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir. (Tabachnick ve Fideli, 2001; Akt:Büyüköztürk, 2002).

5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte “her zaman, genellikle, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman” seçeneklerine yer verilmiştir. Erkuş’a göre (2014) dereceleme türü ölçeklerde ölçülecek özelliğe de bağlı olmakla birlikte, kategori sayısı azaldıkça ölçmenin duyarlılığı da azalır, artıkça ölçmenin duyarlılığı da artar; bu kez kategoriler arası ayırt etme algısı azalır. Bu bağlamda çalışmada 5’li likert tercih edilmiştir.

Taslak ölçeğin uygulama aşamasında öğretmenlerden izin alınarak, öğrencilere ölçek maddelerini her birini dikkatlice okumaları gerektiği maddelerin tümünü doldurmaları gerektiği ve bu cevapların sadece bilimsel çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Uygulama süresi genelde 15-20 dakika olarak belirlenmiştir. Taslak ölçeğin uygulama sonuçları Spss 0.17 programına girilmiş ve ölçek yapısının belirlenmesi için açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

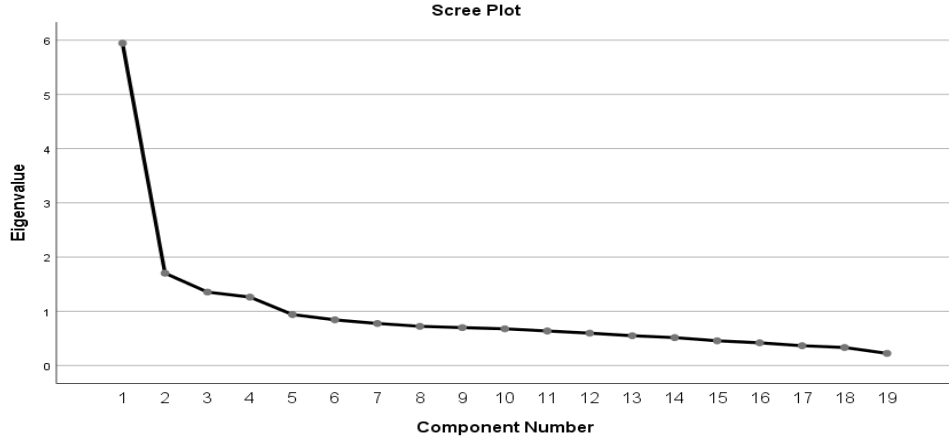
İstatistiksel işlemlere, maddelerin faktör yapısı gösterip gösteremeyeceğine bakarak başlanılmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçlarına bakılmış ve değerin 868 olduğu saptanmıştır. Bartlett's testinine göre anlamlı ($p<.001$) olduğu belirlenmiştir. Örneklemin faktörleşme için uygun olduğu belirlenmiştir. Ntoumanis'e göre (2001) KMO değeri 0.60'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir değerdir. KMO yüksek ise Bartlett Testi istatistiksel olarak önemli çıkar. İkisinin birlikte bu değere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini gösterir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Tablo 15

Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Faktör	Özdeğerleri	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	5.944		31.285	31.285
2	1.702		8.956	40.241
3	1.353		7.124	47.365
4	1.261		6.637	54.002

Tablo 15 incelendiğinde 6 maddenin yer aldığı birinci faktör toplam varyansın 31.285'lik kısmını açıklamakta, 6 maddenin yer aldığı ikinci faktör toplam varyansın 8.956'lık kısmını açıklamakta, 4 maddenin yer aldığı üçüncü faktör toplam varyansın 7.124'lük kısmını açıklamakta ve 3 maddenin yer aldığı dördüncü faktör toplam varyansın 6.637'lik kısmını açıklamaktadır. Toplamda ise ölçek 54.002 oranında açıklayıcılığa sahiptir. Bu oran da sosyal bilimler için yeterli görülmektedir. Çünkü kabul edilebilir varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerekir (Tavşancıl, 2002; Akt: Melanlıoğlu, 2014).



Şekil 1. Scree Plot

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M 7	,760			
M 9	,736			
M 16	,720			
M 6	,640			
M11	,587			
M8	,545			
M28		,723		
M 31		,691		
M 26		,665		
M 32		,580		
M 30		,529		
M 34		,486		
M 21			,857	
M 20			,846	
M 19			,602	
M 18			,422	
M 3				,838
M 4				,633
M 2				,515

Tablo incelendiğinde madde faktör yük değerlerinin .422 ile .857 arasında yer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk'e göre (2015). Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı

yapıyı faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Tabloda yer alan birinci faktördeki maddeler “sesli okumaya yönelik kaygı”, ikinci faktörün altında bulunan maddeler “okuma sürecine yönelik kaygı” üçüncü faktör altında bulunan maddeler “metne yönelik kaygı” ve dördüncü faktör altındaki maddeler “okuma hızına yönelik kaygı” şeklinde isimlendirilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .760 ile .545; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri .723 ile .486; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .857 ile .422 ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .838 ile .515 arasında değişmektedir.

Testin Güvenirliği

Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Psikometrik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,2015). Son hali 19 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik hesaplaması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analize göre ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı 853 olarak bulunmuştur.

Okuma Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde İngilizce olarak geliştirilen ve 2015 yılında Çakıroğlu ve Palancı tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, 20 maddelik 4’lü likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin kullanımı için ölçek sahibinden yasal izin alınmıştır. Ölçek deney ve kontrol gruplarına uygulama süreci öncesinde ön test, uygulama süreci sonunda ise son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçek, uygulama başlamadan önce her iki grubun okumaya yönelik tutumların eşit olup olmadığını, uygulama sonrasında ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır.

Yansıtıcı Günlük

Öğrencilerin 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklere yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla 5 açık uçlu sorudan oluşan yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. (Ek 3) Yansıtıcı günlüğün hazırlama süreci konuyla ilgili

kavramsal çerçeve taranması, 1 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin görüşlerinden yararlanılması ve beş soruluk yansıtıcı günlüğe son şekli verilmesidir. 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinlikler hakkındaki görüşleri hazırlanan yansıtıcı günlükle alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 6 hafta süresince 4 ders saati olmak üzere toplamda 24 saat ders saatinde gerçekleştirilmiş olup ön-son testlerin uygulanması ile araştırma 8 haftada tamamlanmıştır.

Araştırma yedinci sınıflardan seçilen deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Her iki grup da araştırmadan haberdar edilip bilgilendirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yapılacak uygulamalardan kısaca bahsedilmiş ve öğrencilerin uygulamaya sıcak baktığı ve istekli oldukları görülmüştür.

Uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubuna “Okuma Başarı Testi”, “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okuma Kaygı Ölçeği” testleri uygulanmıştır. Yapılan bu ön testlerden sonra deney grubu öğrencileriyle araştırmacı tarafından 5e öğretim modeline uygun hazırlanan okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci bittiğinde deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan testler son test olarak uygulanmıştır.

Deney grubuyla işlenen okuma becerisine yönelik etkinlikler 5E öğretim modelinin aşamalarına uygun biçimde hazırlanmıştır.

Deney grubuyla işlenen dersler şöyledir:

1. Hafta Etkinlikleri

Tema: Milli Kültürümüz

Süre: 4 ders saati

Araç ve Gereçler: Oyuncak yay ve oklar, cirit ile ilgili video, kelime tahminleri için çalışma kağıdı, kelimeler ve anlamlarının bulunduğu yapboz, atasözleri ile ilgili fotoğraflar

1.Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğretmen derse yay ve oklarla girer ve cirit oyununu anlatan kısa bir video izletir.

Öğrencilerden dersin konusunu tahmin etmeleri istenir. Öğrencilere geleneksel Türk sporlarının neler olduğu, neler bildikleri sorulur. 1. Etkinlikte metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunulur. Böylece öğrencilerin ön bilgileri gün yüzüne çıkarılır

1.Etkinlik: Anadolu'nun Cirit Oyunları metinde ne anlatılıyor olabilir?

Tahminlerim
-Cirit oyununun at ve sopalar ile oynandığı anlatılabilir.
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Metinde Anlatılanlar
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Güdüleme: Derste geleneksel oyunlarımızdan biri olan cirit oyunun öğrenileceği, metnin oyunlarla işleneceği eğlenerek öğrenecekleri belirtilir.

Gözden Geçirme: Metin okunduktan sonra bilinmeyen kelimelerin yapboz oyunu ile öğrenileceği ve metin işleme süreci başarılı geçerse dersin son 20 dakikasında spor salonunda oklarla atış yapılacağı belirtilir.

Geçiş: Öğretmen, “Şimdi ‘Anadolu’nun Cirit Oyunları’ metni okuyacağım, der.

Anadolu’nun Cirit Oyunları

Anadolu’nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, yiğitlik ve çeviklik gösterisi aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider. Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya’da başlatmışlar, yüzyıllar boyunca bu geleneği sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu’ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu’da 900 yıllık bir tarihi vardır. Güreş gibi, cirit de milli geleneksel bir “ata sporu” sayılır. Güreş, bir zamanlar Türk gibi kuvvetli” sözüyle Türk gücünü nasıl dünyaya yaymış ve tanıtmışsa cirit oyunu da “Türk yiğitlerinin binicilikteki hünerinin, çevikliğinin, cesurluğunun sembolü olmuştur.

Cirit oyununun kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli söylentiler vardır. Derler ki bir zamanlar, birbirine komşu, aynı soydan gelen iki obanın arası açılır. Bir oba ötekinden kız ister, vermezler. Derken iş kavgaya, savaşa dönüşür. İki obanın yiğitleri atlarına biner, kılıçlarını kuşanır, silahlanırlar. İki obayı ayıran sınırın karşısında yerlerini alırlar. Neredeyse kan dökülecek, yiğitler birbirine girecek. Obanın yaşlıları toplanır bir hiç yüzünden kan dökülmesini istemezler. Karşı obanın ileri gelen yaşlıları ile konuşur anlaşılır:

- Niçin savaşalım boşu boşuna vuruşalım? Kan dökmek düşmana karşı olur. Biz aynı soydan, aynı kökten gelmiş iki kardeş obayız. Aramızda bir anlaşmazlık oldu, yiğitlerimiz bunu onur meselesi yaptılar. Ellerinden silahlarını alalım. Silah yerine birer sopa verelim. Çatışınlar, güçlerini, savaş hünelerlerini, yiğitliklerini göstereyinler. Sopaları, kim kime daha çok isabet ettirirse yenmiş sayılsın. Yenilen yenilgiyi kabul etsin böylece kan dökülmesin derler.

İki obadan iki hakem seçer, meydana sürerler. Yiğitler, bir savaş düzeni içinde vuruşmaya başlarlar. Sonunda hakemler en çok isabet almış tarafı yenmiş sayarak çatışmayı durdururlar, yenen taraf da istediğini elde eder. Bu olaydan sonra cirit bir oyun bir spor olarak yayılır. Geleneksel kurallarıyla birlikte milli oyunlarımız arasında yerini alır.

Cirit oyunlarında kullanılan bir metre uzunluğundaki sopalar; meşe, şimşir, hurma gibi ağaçların dallarından kesilir, cilalanır. Bir ucu kalıncadır. Cirit oyununa katılacak belli sayıdaki atlılar, karşılıklı dizilir. Aralarında 100-200 metrelik bir mesafe bulunur. Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar, ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar derken bir ikincisi onu karşılar. Böylece cirit bir düzen içinde sürer gider. Diziler teker teker meydana çıktıktan sonra, değneğini en çok isabet ettiren taraf galip sayılır. Cirit oyununda tek hedef, atın sırtındaki binicidir. Ciritin ata isabet etmesi, savuranın oyun dışı kalmasını gerektirir. Bu yüzden atlılar, kendilerini hedef alan ciritlerden korunmak için at üzerinde çeşitli hareketler yapar, gizlenir, dörtlüye giden atın üzerinde türlü hüneler gösterirler. Çeviklik, iyi binicilik, güçlü atıcılık bu oyunun hüneleri arasındadır. Cirit oyununu, eski Türklerde bir savaş manevrası sayanlar da vardır. Top tüfek icat edilmeden önce, savaşlarda en iyi silah kuşkusuz, sipahi denilen atlı savaşçıların ya da bir başka deyimle süvarilerin elindeki mızrak ve gürzlerdi. Yayalar daha çok ok atar, kılıç sallarlardı. Atlı savaşçılar, savaş

öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı. Cirit oyununun bir savaş oyunu ya da karşılıklı savaş gösterisi sayılması bu yüzden...

Bugün yurdumuzun çeşitli bölgelerinde cirit oyunları oynanır, ciritli yarışmalar yapılır. Kars'ta, Erzurum'da düzenlenen şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları başta gelir. Her yıl Konya'da eylül ayında yapılan "Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması'nı on binlerce kişi izler, yarışmada derece alanlara ödülleri verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, Asya'da ve Avrupa'da, başka milletleri de etkilemiş, ciride benzer oyunlar türemiştir. Atlı polo oyunu bunlar arasındadır. Ne var ki cirit oyunlarının özelliğini yitirmeden, yeni bir düzenleme ve özendirme ile yaşatılması gerekmektedir. Anadolu'nun geleneksel bu sporu unutulmaktan kurtarılmalıdır. Bir zamanlar köy düğünlerini, davulu ile zurnası ile coşturan cirit oyunları Anadolu'nun kürek sesi, yiğitlik mertlik heyecanı, geleneksel seyirliğidir. Mehmet Önder (Kısaltılmıştır.) (MEB, 2017 s.194).

2. Keşfetme Aşaması: İlk olarak metin öğretmen tarafından okunur. Okuma çeşitli yerlerde kesilerek öğrencilerin özetlemeleri istenir. Okuma sırasında öğrencilerden paragraflardaki en dikkat çekici ve önemli cümlelerin altını çizmeleri istenir.

1. Etkinliğin metinde anlatılanlar kısmı doldurulur ve tahminleriyle karşılaştırılır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruptaki öğrencilere 2. Etkinliğin ilk kısmı için çalışma kağıdı dağıtılır. Burada metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamları tahmin etmeleri gerekir. Bu etkinlik sürecinde grup arkadaşlarıyla yardımlaşabilirler.

Kelimeler

Tahminlerim

Oba

Şimşir

Dörtal

Süvari

Kükrek

Gürz

Polo

Dizgin

Hüner

Manevra

Etkinliğin ikinci kısmında gruplara kelimeler ve anlamlarının yazılı olduğu yapboz verilir ve yarış başlatılır. En çabuk kelimelerin anlamlarını bulup yapbozu tamamlayan takım birinci olur.

b) Yapboz parçalarını kelime ve anlamları yan yana gelecek şekilde tamamlayınız.

Öğrenilen tüm kelimeler ve anlamları sözlük kurbağa üzerine yazılır, sınıfa asılır.

Öğretmen tarafından ara ara sorularak kelimeler tekrar edilir, unutulması

engellenir. (7. Etkinlik) **7. Etkinlik:** Sözlük kurbağada 50 kelime bulunmaktadır.

6 haftalık etkinlik sürecindeki kelimeler yer almaktadır.



3. Açıklama Aşaması: Kelimeler öğrenciler tarafından cümle içinde kullanılır. Metin altı soruları cevaplanır.

Metin Altı Soruları

1. Cirit oyununun tarihi hakkında bilgi veriniz?
2. Türkleri hangi ata sporu ile dünyaya kendilerini “ Türk gibi kuvvetli” sözüyle tanıtmışlardır?
3. Cirit oyunu nasıl ortaya çıkmıştır?
4. Cirit oyunu nasıl oynanmaktadır?
5. Cirit oyunu günümüzde nerelerde oynanmaktadır?
6. Cirit oyununu ile kültürümüz arasındaki ilişkiyi açıklayınız?
7. Çevrenizde geleneksel sporlarla ilgilenen kişiler var mı? Anlatınız.
8. Siz geleneksel sporlarımızdan hangisine ilgi duyuyorsunuz? Neden açıklayınız.
9. Geleneksel sporların unutulmasının engellenmek istenmesinin nedeni nedir?
10. Yazar, geleneksel sporlarımızın unutulmaktan kurtarılmasını istemiştir bunun için ne gibi çalışmalar yapılabilir?

3. Etkinlikte ise öğretmen çeşitli ipucu niteliğinde fotoğraflar göstererek öğrencilerden fotoğraflardan hareketle hangi atasözü olabileceği konusunda tahminde bulunmalarını ister. Atasözü bulununca ne anlama geldiği bulunmaya çalışılır. Öğretmen atasözleri yorumlanırken rehber olur.

3. Etkinlik: Öğretmeninizin gösterdiği fotoğraflardaki atasözlerini tahmin ediniz ve anlamlarını kendi cümlelerinizle yazınız.

(Fotoğraflar ikişerli ya da üçerli olarak öğrencilere gösterilir. Örneğin tavşan ve dağ fotoğrafı gösterilip “Tavşan dağa küsmüş, dağın haberi olmamış.” atasözünü bulmaları istenir.)

Atasözü

Açıklamam

Bu aşamada öğrencilerle işlenecek olan metinlerin yazar ve şairlerinin fotoğrafları kullanılarak yazarlar ve şairler ağacı oluşturulmuş. Öğrencilerden metinler okunmadan önce metnin yazarı hakkında bilgi vermeleri istenmiştir.

4. Derinleştirme Aşaması: Öğrencilerden öğrendikleri kelime ve atasözlerini de kullanarak kısa bir metin oluşturmaları istenir. (4. Etkinlik)

Daha sonra Öğrencilerle spor salonuna geçilir. Öğretmenin rehberliğinde sırayla belirlenen hedef ok ve yay ile vurulur. Bu etkinlik ile geleneksel sporlarımızdan olan okçuluğa dikkat çekilir, özendirilir ve geleneksel bir sporun yok olması karşısında bir uygulama gerçekleştirilmiş olunur. (5. Etkinlik)

5.Etkinlik: Atış yaparken hissettiklerim.



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

5. Değerlendirme: Yazılan metinler değerlendirilir.

6. Etkinlik: Aşağıdaki soruları göz önünde bulundurarak ders ile ilgili günlüklerinizi yazınız.

Bugünkü derste ne öğrendin açıklar mısın?

Bugünkü öğrendiklerin sence sınavlar dışında ne işine yarayacak?

Yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

Derste herhangi bir katkı oldu mu? Olduysa ne yaptın?

Derste hoşuna giden durumlar neydi ?

2. Hafta Etkinlikleri

Tema: Milli Mücadele ve Atatürk

Süre: 4 ders saati

Araç ve Gereçler: Eş anlamlı kelimeler materyali, bulmaca

1.Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğrencilerden metnin görselini ve başlığını incelemeleri ve metnin konusunu tahmin etmeleri istenir.

Güdüleme: Derste milli mücadelenin kadın kahramanlarından Elifçiğin işleneceği belirtilir.

Gözden Geçirme: Bilinmeyen kelimeleri bulmaca ile öğrenecekleri, eş anlamlı kelimeleri materyal aracılığıyla öğrenecekleri ve milli mücadelenin kadın kahramanlarıyla ilgili bir etkinliğin yapılacağı belirtilir.

Derse Geçiş: Öğretmen “Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı şiiri okuyacağını belirtir.

MUSTAFA KEMAL'İN KAĞNISI

Yediyordu Elif kağnisını,

Kara geceden geceden.

Sankim elif elif uzuyordu, inceliyordu,

Uzak cephelerin acısıydı gıcırtilar,

İnliyordu dağın ardı, yasla,

Her bir heceden heceden.

Mustafa Kemal'in kağnisı derdi, kağnisına

Mermi taşırdı öteye, dağ taş aşardı.

Çabuk giderdi, çok götürürdü Elifçik,

Nam salmıştı asker içinde.

Bu kez yine herkesten evvel almıştı yükünü,

Doğrulmuştu yola önceden önceden.

Öküzleriyle kardeş gibiydi Elif,

Yemezdi, içmezdi, yemeden içmeden onlar,

Kocabaş, çok ihtiyardı, çok zayıftı,

Mahzundu bütün bütün Sarıkız, yanı sıra,

Gecenin ulu ağırlığına karşı,

Hafifletir, inceden inceden.

İriydi Elif, güçlüydü kağni başında,

Elma elmaydı yanakları üzüm üzümdü gözleri,

Kınalı ellerinden rüzgâr geçerdi, aralıksız;

Toprak gülümserdi çarıklı ayaklarına.

Alını yeşilini kapmıştı, geçirmişti,

Niceden, niceden.



Durdu birdenbire Kocabaş, ova bayır durdu,
Nazar mı değdi göklerden, ne?
Dah etti, yok. Dahha dedi, gitmez,
Ta gerilerden başka kağnılar yetiştii geçti gacır gucur
Nasıl dururdu Mustafa Kemal'in kağnısı,
Kahroldu Elifçik, düşünceden düşünceden.

Aman Kocabaş, ayağını öpeyim Kocabaş,
Vur beni, öldür beni, koma yollarda beni.
Geçer götürür ana, çocuk, mermisini askerciiğin,
Koma yollarda beni, kulun köpeğin olayım.

Bak hele üzerinden ses seda uzaklaşır,
Düşerim gerilere, iyceden iyceden.

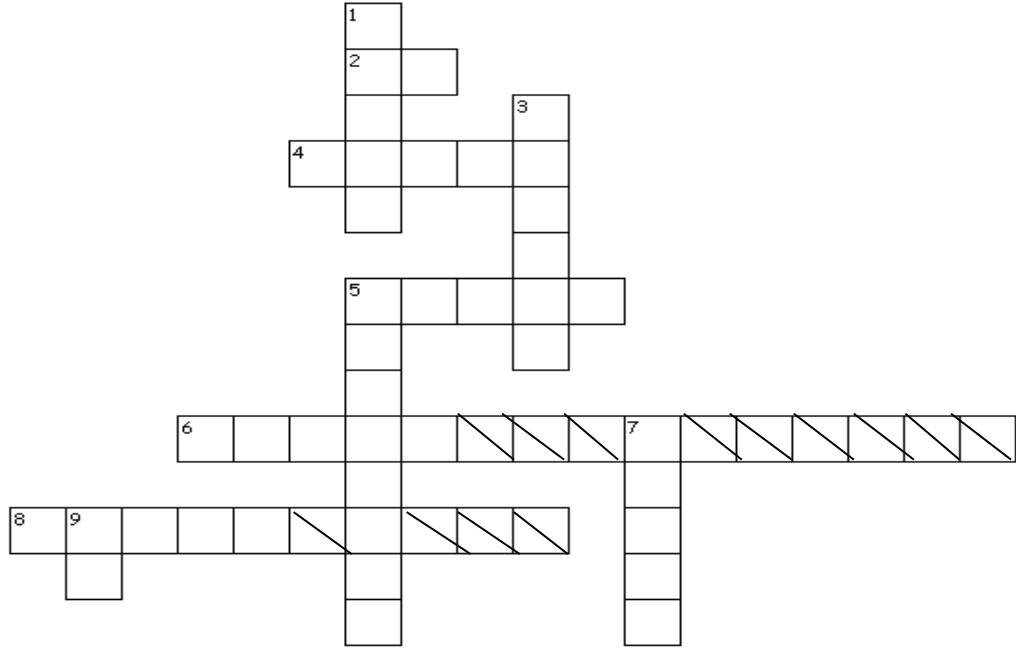
Kocabaş yığıldı çamura,
Büyüdü gözleri, büyüdü yürek kadar,
Örtüldü gözleri örtüldü hep.
Kalır mı Mustafa Kemal'in kağnısı, bacım,
Kocabaşın yerine koştı kendini Elifçik,
Yürüdü düşman üstüne, yüceden yüceden.

Fazıl Hüsnü DAĞLARCA (MEB, 2017).

2. Keşfetme Aşaması: Öğretmen örnek okuma gerçekleştirir. Daha sonra şiiri bölümlere ayırır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve bölümler gruplardaki öğrenciler tarafından okunur. Okumalarını noktalama işaretlerine dikkat ederek gerçekleştirmeleri istenir. Öğrencilerden okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin ve önemli gördükleri yerlerin altına çizilmesini ister.

Metindeki bilinmeyen kelimelerden yola çıkarak hazırlanan bulmaca çözdürülür.

Etkinlik1:



Sağdan Sola

2. Herkesçe bilinme, tanınma durumu, san, şöhret, şan
4. Üzerinde savaşın sürdüğü bölge
5. Orduda görev yapan erden generale kadar herkes
6. İki veya dört tekerlekli, dingili tekerlekle birlikte dönen öküz arabası
8. İşlenmemiş sığır derisinden yapılan ve deliklerine geçirilen şeritle sıkıca bağlanan ayakkabı

Yukarıdan Aşağıya

1. kalp
3. Çekerek peşinden götürmek, yedeğinde götürmek
5. Ölüm, yangın, deprem vb. olayların yarattığı üzüntü, keder, elem
5. Ulu Çok yüksek, çok büyük olan (şey)
7. Belli kimselerde bulunduğu inanan, kıskançlık veya hayranlıkla bakıldığında insanlara, eve, mala mülke hatta cansız nesnelere kötülük verdiği inanan uğursuzluk, göz
9. Kanın rengi, kızıl, kırmızı

Sorum:.....
.....
.....

Cevabım:.....
.....
.....

Öğrencilere metinle ilgili bilgiler verilir. Doğru ise “D” yanlışsa “Y” yazmaları ve nedenini açıklamaları istenir. (Etkinlik 4)

Etkinlik 4: Aşağıdaki cümleler doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazınız. Cevabınızın nedenini metinden yararlanarak yazınız.

- Şair milli mücadeleye katılan Elif’in içinde bulunduğu durumu içten ve duygulu bir dille anlatmıştır. ()

Çünkü.....
.....
.....

- Şair çok kapalı bir dil kullanmıştır. ()

Çünkü.....
.....
.....

- Şair ses benzerliklerinden ve ikilemelerden yararlanarak bir uyum oluşturmuştur. ()

Çünkü.....
.....
.....

- Şair mecaz, benzetme, kişileştirme gibi söz sanatlarına başvurmuştur. ()

Çünkü.....
.....
.....

- Şair şiirde kendine özgü ifadeler yer vermemiştir.()

Çünkü.....
.....
.....

Metindeki söz sanatlarını bulma çalışması yaptırılır. (Etkinlik 5)

Etkinlik5:

“Elma elmaydı yanakları üzüm üzümdü gözleri,”

Yukarıda hangi söz sanatı kullanılmıştır?

.....
.....

“Mahzundu bütün bütün Sarıkız, yanı sıra”

Yukarıda hangi söz sanatı kullanılmıştır?

.....
.....

Toprak gülümserdi çarıklı ayaklarına.

.....
.....

3. Açıklama Aşaması: Bulmacadaki kelimeler cümle içinde kullanılır. Metin altı soruları cevaplanır.

Metin Altı Soruları

1. Elif gece kağıyla nereye gitmektedir?
2. Elif kağısına neden Mustafa Kemal’in kağısı demektedir?
3. Elif’in hangi özelliklerinden bahsedilmektedir?
4. Elif Kocabaş’a niçin yalvarmaktadır?
5. Kocabaş neden ölmüştür?
6. Kocabaş ölünce Elif nasıl bir çözüm yolu bulmuştur.
7. Siz Elif’in yerinde olsaydınız ne yapardınız?
8. Elif’in kağı arabasını yüklenip yola devam edişini değerlendiriniz.
9. Sizin de bildiğiniz milli mücadele kahramanı var mı?

4. Derinleştirme Aşaması: Milli mücadelenin kadın kahramanlarının hayatları hakkında kısa bilgiler okunur ve öğrencilerden bu kahramanlardan birinin yerine kendilerini koymaları neler düşünüp hissedeceklerini, milli mücadele için neler yapabileceklerini düşünmeleri ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.(Etkinlik 6)

6. Etkinlik: Aşağıda milli mücadelede görev alan kadın kahramanlar tanıtılmaktadır. Verilen kahramanlardan birinin yerine kendinizi koyunuz, neler düşünüp hissettiğinizi ve milli mücadele için neler yapabileceğinizi düşünün ve sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.



Nezahat Onbaşı (Nezahat Baysel)

Albay Hafız Halit Bey, komutasındaki 70. alayla birlikte Milli Mücadele saflarına katılmış; ancak eşi Hadiye Hanım daha 24 yaşındayken vereme kurban gittiğinden ve o yıllarda İstanbul işgal altında bulunduğundan, küçük kızını da yanında götürmek zorunda kalmıştır. Böylece kader küçük Nezahat'ı, daha 9 yaşındayken cepheyle tanıştırmış 12 yaşına kadar tam üç sene müddetle cephelerde bilfiil babasının yanında savaşmıştır. Nezahat Onbaşı babasıyla birlikte, Geyve Savaşı, Konya İsyanı, Birinci ve İkinci İnönü Savaşları ile Sakarya ve Gediz Muharebelerinde yer almış ve gösterdiği

kahramanlıklarla 70. alayın simgesi olmuş, alay kızılı alay diye anılmış hatta Mustafa Kemal Paşa ve İsmet Paşa'nın dahi dikkatini çekmiştir. (Kurtuluş Savaşı'nda Vatani İçin Mücadele Eden 9 Kahraman Türk Kadını, 2018)

Şerife Bacı Şerife Bacı, Kurtuluş Savaşı'nda yaşlı kadın ve erkekler ile birlikte İnebolu'da bulunan cephaneleri Ankara'ya götürülmesinde çocuğu ve kağnısıyla yer alırken kış şartları nedeniyle Aralık 1921'de donarak öldü... Anlatılan odur ki, cephane ıslanmasın diye battaniyesini cephaneye sarmış bebeğine de sarılıp onun donmaması için uğraş vermiştir...(Kurtuluş Savaşı'nda Vatani İçin Mücadele Eden 9 Kahraman Türk Kadını, 2018)

Halime ÇavuşKastamonu'da doğan, anne babasının “kızım gitme” şeklinde yalvarışlarını dinlemeden mücadeleye katılan Halime Çavuş, uzun yıllar Halim Çavuş zannedildi. Kurtuluş Savaşı'na giderken erkek kılığına girdi, erkek gibi tıraş oldu, saçını kazıttı ve kimseye kadın olduğunu söylemeden Türk askerinin arasına karıştı. Mühimmat taşımada birçok görev yaptı. Düşmanın açtığı ateş sonucu bir ayağı sakat kaldı. Bir keresinde İnebolu'dan cepheye cephane taşırken Mustafa Kemal Paşa'ya rastladı. Ancak rastladığı kişinin O olduğunu bilmiyordu Mustafa Kemal Paşa “Sen üşüyor musun böyle?” diye sordu. “Bey, 100 bin kişi kurtulacak. Ben öleceğim de ne olacak?” dedi.(Kurtuluş Savaşı'nda Vatani İçin Mücadele Eden 9 Kahraman Türk Kadını, 2018)

Gördesli Makbule Makbule Hanım daha bir yıllık evli iken eşinin yanında Milli Mücadele'ye katılmıştır.

15 Mayıs 1919 tarihinde Yunan ordusunun İzmir'i işgaliyle Batı Anadolu'yu işgale başlaması sonucu 7 Kasım 1921'de kocası Halil Efe ile Türk çetelerine katıldı. Yunan kuvvetleriyle çıkan çatışmalarda bulundu.

Yunanlar Sakarya Muharebesi'ni kaybederek Afyon mevzilerine çekildiklerinde, bir taraftan da Halil Efe'nin Gördes-Sındırgı-Akhisar bölgesinde faaliyet gösteren çetesinin saldırıları ile karşılaşılıyorlardı. Kocayayla baskınında geri çekilen silah arkadaşlarına cesaret vermek için hızla öne atılınca başından vurularak şehit olmuştur. (Kurtuluş Savaşı'nda Vatanı İçin Mücadele Eden 9 Kahraman Türk Kadını, 2018)

5. Değerlendirme Aşaması: Öğrenciler yansıtıcı günlük yazarlar. (Etkinlik 7)

3. Hafta Etkinlikleri

Tema: Doğa ve Evren

Süre: 4 ders saati

Araç Gereçler: 2 adet saksı, 2 adet tüplü fidan, toprak, gübre, su, eldivenler

1.Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilerden metnin görselini ve başlığını inceleyip yorumlamalarını ister. 1. Etkinlik yaptırılır.



1.Etkinlik: Yukarıda verilen karikatürleri yorumlayınız?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Küresel ısınma kavramı size neler çağrıştırıyor?



3.Küresel ısınma ile ağaçlar arasında nasıl bir ilişki var açıklayınız?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlikte küresel ısınmayla ilgili verilen karikatürler yorumlatılır. Metnin görselinden ve karikatürlerden yola çıkarak küresel ısınma size neler çağrıştırıyor, küresel ısınma ile ağaçlar arasında bir ilişki var mı? soruları sorularak öğrencilerin ön öğrenmeleri yoklanır. Zihinleri metni anlamaya hazırlanır.

Güdüleme: Yeni kelime ve deyimler öğrenecekleri ve küresel ısınma ile ilgili çok güzel bir etkinlik yapacakları ancak öncesinde metnin dikkatlice okunup etkinliklerinin bitirilmesi gerektiği belirtilir.

Gözden geçirme: Etkinlikler genel hatlarıyla anlatılır.

Derse Geçiş: Öğretmen “Başka Bir Dünya Yok” adlı metni okuyacağım der.

BUNDAN BAŞKA DÜNYA YOK

“ Elimizde dünya kalmadı, size parçalanmış umutlar verelim.”

“ Buz gibi soğuk bir rüzgara karşı koyarak yürümeye çalışan insanlar merkezi bir ışık yardımıyla yollarına gitmekte, gökyüzünde ne yıldızların ne de Güneş’in esamesi yok. Derin bir sessizlik. Ne kuş sesi ne de sevimli bir insan sesi duyuluyor. Kör karanlıklarda, kör kuyularda bırakılmış bir insan topluluğu. İnsanın neredeyse içini sevinçle dolduran ılık bir rüzgarı, ilikleri ısıtan güneşi, rengarenk çiçekleri, türlü türlü kokuları, özleyivereceği geliyor. Ama bunları hatırlamak yasak. Çünkü bu ufak ayrıntılar içinde tarihi hatıraları özlemek kolaydır ama özleneni elde etmek imkansızdır. Neden mi? Heraklit’in dediği gibi “ Bir suda iki kere yıkanılmaz.”

Mevsimlerin bilinmediği, baharların gelmediği bir yer burası. Kim bilir, baharlar gelmediği için insanlar aşık olmayı, sevmeyi bile unutmuştur?

Kim bilir? Ne barış, insanlık ne bahar ne aşk ve ne de ayrılıklar üzerine şarkılar söylenmeyen bir yer burası. Çevrede ağaç yok, su yok, doğal denge denilen kavram unutulmuş. İnsanlar ilkel hayatın sırlarını dahi zorlayabilecek güce sahip değiller. Ortada kalan tek şey parçalanmış umutlar. Yarından ümidi olmayan canlılar. Yok yok, üçüncü dünyanın filmi çekiyoruz ya da zamanda yolculuk yaparak dünyanın ilk yaratıldığı günleri göstermeye çalışmıyoruz. Bunlar gerçek. Burası, inanması güç ama dünya. Sene ise bundan sadece elli yıl sonrası mı, bunu kestirmek güç. Bilim insanları bile böyle bir meselenin çözüm yolunu bulmakta acizler. İç karartıcı tabloları hiç ama hiç kimse sevmez. Hangimiz evimize karanlıkları gösteren resimleri asarız? Hangimiz solmuş çiçekleri vazoda tutar ve hangimiz susuz yaşamı hayal edebiliriz? Oysa her gün bu tabloya daha da yaklaşıyoruz. Dünyanın dengesi bozulmak üzere, delinen ozon tabakası yama tutmaz oldu ve canlı türlerinin artık korunmaya alınması bile etkili olmuyor. Tarih ve doğal çevre git gide yok oluyor. Teknolojik ilerlemelerle çevreye çare bulunmuyor. Medeniyet denilen canavar sadece kendisi için çalışıyor. Dünyadaki bu dengesizliklerden hepimiz haberdarız birtakım önlemler hemen alınmadığı takdirde, üzerinde düşünülecek bir dünya kalmayacak. Galiba bu arada, çok önemli bir noktayı dikkate almıyoruz. Evet, bir şeyi, tek bir şeyi, daima hatırlatmakta ve unutmamakta yarar var: Bundan başka dünya yok.

Hasan Yiğit (Ez-de yayımları,2018).

Keşfetme Aşaması: Öğretmen örnek okuması yapmadan önce öğrencilerini paragraflarda önemli gördükleri cümlelerin ve anlamını bilmedikleri kelimenin okuma sırasında altını çizmelerini söyler. Metin okunurken aklına gelen fikirleri not almalarını ister. Metne ve yazara öğrencilerle birlikte göz attıktan sonra okumasını gerçekleştirir. Metin iki kez de öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemiyle okutulur.

2. Etkinliğin ilk aşamasında sözcüklerin anlamlarından yola çıkarak karışık halde verilen harfleri düzenleyip sözcüğü bulmaları istenir.

2.Etkinlik: Aşağıda kelimelerin anlamları verilmiştir. Anamlardan hareketle harfleri karışık şekilde verilen kelimeleri bulunuz. Anamlarıyla eşleştiriniz.

A-S-E-E-M İsim
M-A-Y-ADelik ve yırtığı uygun bir parça ile onarma,
kapatma
M-U-U-T Ummaktan doğan duygu, ümit
D-E-N-İ-T-Y-E-M-E Uygarlık
C-Z-A-İ Gücü bir işe yetmez olanın durumu,
güçsüzlük
L-İ-K-L-E İlk durumda kalmış olan, gelişmesinin başında
bulunan

CÜMLELERİM

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Etkinliğin ilk aşamasında deyimimin anlamı bulunur.

3.Etkinlik: Aşağıda verilen deyimlerin birini seçiniz, anlamını bulup grup arkadaşınızla canlandırınız.

Karşı koymak

İç karartmak

İlikleri ısınmak

İçini sevinçle doldurmak

Ümidi olmamak

Seçtiğimiz Deyimin Anlamı

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Deyimler Canlanıyor

Planımız

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Açıklama Aşaması: Öğrencilerden buldukları kelimeleri cümle içinde kullanması istenir. Deyimi nasıl canlandıracaklarını planlayıp sınıf arkadaşlarının önünde oynarlar.

Daha sonra metin altı soruları cevaplanır.

Metin Altı Soruları

1. Parçaya göre parçalanmış umutların nedeni nedir?
2. Küresel ısınma sonucunda dünya nasıl bir hal almıştır?
3. Heraklit'in dediği gibi “ Bir suda iki kere yıkanılmaz.” sözünden ne anlıyorsunuz?
4. İnsanların aşık olmayı, sevmeyi unutmalarının bahar, insanlık... üstüne şarkılar söylememelerinin nedeni nedir? Açıklayınız.

5. Küresel ısınmanın sonuçları nelerdir?
6. Sizler de Dünya da ya da kendi çevrenizde küresel ısınmanın etkilerini görüyor musunuz?
7. Metne yeni bir başlık koymak isteseyiz bu ne olurdu.
8. Küresel ısınmaya karşı alabileceğimiz önlemler neler olabilir.

“ Buz gibi soğuk bir rüzgara karşı koyarak yürümeye çalışan insanlar merkezi bir ışık yardımıyla yollarına gitmekte, gökyüzünde ne yıldızların ne de Güneş’in esamesi yok. Derin bir sessizlik. Ne kuş sesi ne de sevimli bir insan sesi duyuluyor. Kör karanlıklarda, kör kuyularda bırakılmış bir insan topluluğu.

9. Yukarıda verilen paragraf incelendiğinde anlatım biçiminden yararlanılmıştır.

Böyle düşünme sebebim

.....
.....

İnsanın neredeyse içini sevinçle dolduran ılık bir rüzgarı, ilikleri ısıtan güneşi, rengarenk çiçekleri, türlü türlü kokuları, özleyivereceği geliyor. Ama bunları hatırlamak yasak. Çünkü bu ufak ayrıntılar içinde tarihi hatıraları özlemek kolaydır ama özleneni elde etmek imkansızdır. Neden mi? Heraklit’in dediği gibi “ Bir suda iki kere yıkanılmaz.”

Yukarıda verilen paragraf incelendiğinde düşünceyi geliştirme yollarından..... yararlanmıştır. Böyle düşünme sebebim

.....

Derinleştirme: Öğrencilere küresel ısınmaya karşı çözüm önerilerinin neler olacağı sorulur. Çözüm önerileri açıklanır. Öğrenciler 2 gruba ayrılır ve 4. Etkinlik için uygun alana götürülür. Etkinlikte verilen fide dikim yönergesine uygun olarak dikim işlemi gerçekleştirilir. Etkinlik öğrenciler tarafından yorumlanır. Büyük saksılara dikilen ağaç fideleri okul içinde uygun olan yerlere konularak ağaç fidelerinin bakımından grup öğrencileri sorumlu tutulur.

4. Etkinlik : Aşağıda verilen yönergeye göre fidelerinizi dikişiz.

1. Malzemelerinizi hazırlayınız. (Saksı, toprak, gübre, su, eldiven)
2. İlk olarak gübre ile toprağı karıştırın.
3. saksının tabanını 4 parmak kalınlığında doldurun
4. Tüplü fidanı (kökündeki toprakla birlikte ve içerdığı nemi koruyacak şekilde naylon torba, saksı v.b gibi kap içindeki fidanlara tüplü fidan) kökünü saran kaptan topraklarını parçalamadan bir bütün halinde dikkatlice çıkarın.
5. Saksıya yerleştirin ve saksıyı fidanın kökleri hava almayacak biçimde elinizle biraz bastırarak doldurun.
6. Saksıdan su sızmasını engelleyen tabağı saksının altına yerleştirin.
7. Can suyunu verin.
8. Saksınızı okulunuzda uygun yere yerleştirin.

Değerlendirme Aşaması: Öğrencilere açık uçlu sorular sorulur. Yapılan ders hakkında yansıtıcı günlük yazmaları istenir.

4. Hafta Etkinlikleri

Tema: Bilim ve Teknoloji

Süre: 4 ders saati

Araç Gereçler: Maket astronot başlığı, kelime küpleri

1. Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğretmen astronot başlığıyla (maket) sınıfa girer.

Öğrencilerden hangi konuyu işleyeceklerini tahmin etmelerini ister. Metindeki kelimeleri tahmin etmek ve metne hazırlık için 1. Etkinlikte öğrencilere uzay ve astronotlar hakkında neler bildikleri sorulur.

1. Etkinlik: Uzay ve astronotlar hakkındaki bilgilerini kısaca anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.Etkinlikte başlık ve fotoğraftan hareketle metinde geçebilecek kelimeler tahmin edilmeye çalışılır.

2. Etkinlik : Aşağıda verilen kelimelerin metinde olabileceğini düşünüyorsanız evet seçeneğini düşünmüyorsanız hayır seçeneğini işaretleyiniz. (Karatay, 2011)

Kelimeler Metinde var mı, yok mu? Kelimeler Metinde var mı, yok mu?

Yörünge	Evet () Hayır ()	İstasyon	Evet () Hayır ()
Sevgi	Evet () Hayır ()	Uzay	Evet () Hayır ()
Teleskop	Evet () Hayır ()	Onarım	Evet () Hayır ()
Mekik	Evet () Hayır ()	Uçuş	Evet () Hayır ()
Duygu	Evet () Hayır ()	Kardeşlik	Evet () Hayır ()
Bilgisizlik	Evet () Hayır ()	Deney	Evet () Hayır ()

Okuma amacını belirlemek için 3. Etkinlikte öğrencilere metni neden okudukları sorulur.

3. Etkinlik: “ Astronot Olmak İstiyorum” adlı metni neler öğrenmek için okuyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....

Güdüleme: Astronotlarla ilgili bilgi edinileceği belirtilir.

Gözden Geçirme: Kelime çalışmasında yarışma yapacağı, görsel etkinliklerin yapılacağı belirtilir.

Geçiş: Öğretmen “Astronot Olmak İstiyorum” adlı metni okur.

ASTRONOT OLMAK İSTİYORUM

Uzay projeleri üretilen ülkelerde “uzay ajansı” adı verilen kurumlar vardır. Avrupa Uzay Ajansı, Japon Uzay Ajansı ya da ABD Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi gibi. Bir uzay ajansı astronot yetiştirmek üzere bir program başlattığında, genellikle binlerce başvuru olur. Ancak başvuruların çok azı bu programa kabul edilir.

Astronot adayları, birkaç yıl süren yoğun eğitimlerden geçer. Uzay araçlarındaki sistemleri kumanda etmeyi öğrenirler. İletişim, yön bulma, meteoroloji, uzay araştırmaları gibi konularla ilgili birçok şey öğrenmeleri gerekir. Karada ve suda hayatta kalmalarını sağlayacak çeşitli beceriler edinirler: Paraşütle atlamak ve aletli dalış yapmak gibi!

Uzay araçlarını kullanmak üzere eğitilen pilotlar, uçuş becerilerini geliştirmek için çok çeşitli alıştırımlar yapar ve uzay aracını kaldırıp indirmeyi öğrenirler. Eğitimin sonunda, astronotların ne zaman, hangi görevde çalışacakları ve ekiplerinde kimin yer alacağı belirlenir. Uzayda ekip çalışması çok önemlidir!

Astronotlara verilen görev, bir uzay mekiğiyle Dünya'nın yörüngesine giderek Hubble Uzay Teleskopu'nun onarımını yapmak olabilir. Dünyanın yörüngesindeki Uluslararası Uzay İstasyonu'na giderek burada çeşitli bilimsel deneyler yapmak da astronotlara verilen görevler arasındadır. Ayrıca uzay istasyonuna eklenecek yeni bir parçayı, uzay mekiğiyle istasyona götürüp yerine takmak da önemli görevlerinden biridir. Astronotlar, görevleri belli olduktan sonra bu göreve yönelik özel eğitim almaya başlarlar.

Astronotlar, uzaydaki ağırlıksız ortama uyum sağlamak için de özel eğitimlerden geçerler. Bu eğitimlerin bir bölümü çok büyük bir havuzda gerçekleştirilir. Uzay yürüyüşlerinde kullandıkları özel giysilerle, tıpkı ağırlık ortamda çalışıyormuşçasına su altında alışmalar yaparlar. Uzaydaki ağırlıksız ortama hazırlık için kullanılan bir başka yöntemse “parabolik uçuşlar” yapmaktır. Bu uçuş sırasında özel bir jet uçağı, çok büyük bir hızla ve belli bir açıyla yükselmeye başlar. Daha sonra da yine aynı şekilde inişe geçer. İnişe geçtiğı sırada uçağın içindeki her şey havada yüzmeye başlar! Bu şekilde yapılan uçuşlarda uçağın içinde 25 saniyelğine tıpkı uzaydaki gibi ağırlıksız ortam oluşur.

Astronotlar, Dünya'nın yörüngesindeki bir uzay aracının içindeyken tıpkı yeryüzündeki gibi günlük giysilerle dolaşırlar. Kimi zaman uzay aracının dışına çıkarak onarım yapmaları gerekir. “Uzay yürüyüşü” adı verilen bu çalışmalar sırasında, bedenlerini uzayın olumsuz etkilerinden koruyan ve soluk alıp vermelerini sağlayan özel sistemleri olan giysiler giymeleri gerekir.

Aslı Zülal

Keşfetme Aşaması: Öğretmen örnek okumayı gerçekleştirirken metnin belli yerlerinde durarak öğrencilerin metni özetlemesini ister. Bir sonraki okumada ise metin sessiz okuma yöntemiyle okunur. Bu sırada öğrencilerden önemli gördükleri yerlerin altını çizmesi aklına gelen fikirleri not etmeleri istenir.

Bilinmeyen kelimelerin anlamları bulunur.

4. Etkinlik: Aşağıda verilen cümlelerin anlamlarını bulunuz?

Kelimeler	Anlamı
-----------	--------

Uzay	
------	--

Meteoroloji	
-------------	--

Ekip	
------	--

Uzay mekiği	
-------------	--

Yörünge	
---------	--

Uzay istasyonu	
----------------	--

Parabolik uçuş	
----------------	--

Jet	
-----	--

Teleskop	
----------	--

Astronot	
----------	--

Açıklama Aşaması: Kelime küpü adlı kelime oyunu oynanır. Öğrenciler gruplara ayrılır her gruba bir kelime küpü verilir. Metindeki kelimeler küpün farklı yüzüne yazılır ve puanlanır. Küp atılarak öğrencilerden sırayla üste gelen kelimeyle ilgili birbirinden farklı cümleler kurmaları istenir. Aynı cümleyi kuran ya da belirlenen süre içinde söyleyemeyen elenir. Her grup kendi içinde değerlendirme yapar. Her gruptan en çok cümle kuran öğrenci birinci olur.

Metin altı soruları cevaplanır.

Metin Altı Soruları

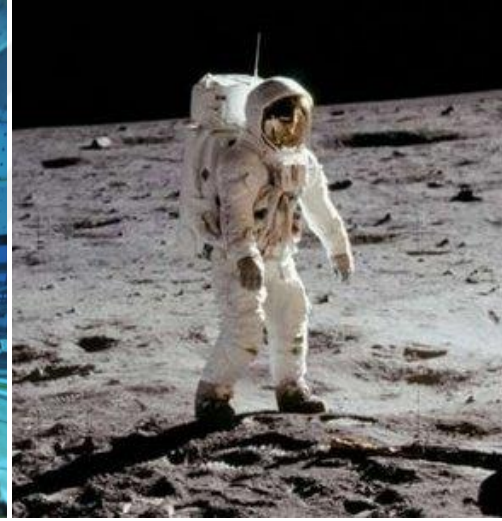
1. Astronotların görevlerine örnek veriniz.
2. Astronotlar niçin özel kıyafet giymek zorundadır?
3. Astronotlar uzaydaki ağırlıksız ortama nasıl hazırlanmaktadır?
4. Astronot adayları eğitimler sırasında neler öğrenirler?
5. Uzay'daki gibi Dünya'da da yer çekimi olmasaydı neler olurdu?
6. Uzaya gitme şansınız olsaydı hangi gezegene giderdiniz?
7. Astronot olmak ister misiniz, Niçin?
8. Ülkelerin uzay hakkında bu kadar araştırma yapma nedeni nedir?
9. Uzay araştırmaları yapan ülkeler ile yapmayan ülkeleri karşılaştırınız?

Görseller ile paragraflar eşleştirilir. (Etkinlik 5)

5. Etkinlik: Aşağıda verilen bilgi ve fotoğrafları eşleştiriniz.



1.



2.



3.

Astronotların önemli görevlerinden biri uzay istasyonuna eklenecek yeni bir parçayı, uzay mekiğiyle istasyona götürüp yerine takmaktır. Kimi zaman astronotların uzay aracının dışına çıkarak onarım yapmaları gerekir.



4.

“Uzay yürüyüşü” adı verilen bu çalışmalar sırasında, bedenlerini uzayın olumsuz etkilerinden koruyan ve soluk alıp vermelerini sağlayan özel sistemleri olan giysiler giymeleri gerekir.

Astronotlar, uzaydaki ağırlıksız ortama uyum sağlamak için de özel eğitimlerden geçerler. Bu eğitimlerin bir bölümü çok büyük bir havuzda gerçekleştirilir. Uzay yürüyüşlerinde kullandıkları özel giysilerle, tıpkı ağırlık ortamda çalışıyormuşçasına su altında alışmalar yaparlar.

Uzaydaki ağırlıksız ortama hazırlık için kullanılan bir başka yöntemse “parabolik uçuşlar” yapmaktır. Bu uçuş sırasında özel bir jet uçağı, çok büyük bir hızla ve belli bir açıyla yükselmeye başlar. Daha sonra da yine aynı şekilde inişe geçer. İnişe geçtiği sırada uçağın içindeki her şey havada yüzmeye başlar! Bu şekilde yapılan uçuşlarda uçağın içinde 25 saniyeliğine tıpkı uzaydaki gibi ağırlıksız ortam oluşur.

Derinleştirme Aşaması: Öğrencilerden okunan metinden ve etkinliklerle öğrendiklerinden hareketle uzay ve astronotlar hakkındaki duygu ve düşüncelerini bir şiir yazarak ifade etmeleri istenir. (Etkinlik 6)

Değerlendirme: Öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenir. (Etkinlik 7)

5. Hafta Etkinlikleri

Tema: Zaman ve Mekan

Süre: 4 ders saati

1.Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğretmen bir kış fotoğrafı gösterir ve öğrencilerden bu fotoğrafın onlarda neler çağrıştırdığını ifade etmelerini ister. Öğretmen, öğrencilerin kendilerinin ya da çevresindekilerin kış mevsimine nasıl hazırlık yaptıklarını anlatmalarını ister.

Güdüleme: Kış mevsimiyle ilgili güzel bir hikaye okunacağı ve balonlarla etkinlik yapılacağı belirtilir.

Gözden Geçirme: Balonlarla kelime etkinliği yapılacağı ve konuşma halkası tekniği ile etkinlik yapılacağı belirtilir.

Geçiş: Öğretmen “Kış Mevsimi” adlı metni okuyacağım der.

KIŞ MEVSİMİ

Bir çiftçi sürekli olarak, kış mevsiminin habersiz geldiğinden şikayet edip durmuş. Yazdan kalma işlerini bitiremeden, karların yağıp her şeyin üzerini kapattığını düşünürmüş hep. Düşünmekle kalsa iyi, dışarı çıkıp da karları görünce çok kızar ve şöyle dermiş; “Ey zalim kara kış! Sen mevsimlerin en çirkinisin! Habersizce gelip

Oysa çiftçi bu düşüncelerinde pek de haklı değilmiş. Çünkü sürekli olarak; “Nasıl olsa havalar henüz sıcak,” diyerek işlerini ağırdan alıyormuş.

Bir gün çiftçi, yine her zamanki gibi kışa lanetler okuyormuş. Birden bir ses duyup irkilmiş. “Yeter artık!” diyormuş ses. “Ben, senin her gün söz saydığın kış mevsimiyim!”

Çiftçi sağa sola baktığı halde sesin geldiği yönü bulamamış. Birisinin kendisine şaka yaptığını zannetmiş önce. Fakat bir insan sesi olmayacak kadar etkili bir sesmiş duyduğu. Daha bir kulak kabartmış. “Bak arkadaş!” diyormuş ses. “Bıktım senin şikayetlerinden. Tembelliğin sebebiyle işleri yetiştiremiyor, sonra da beni suçluyorsun.

Hiç iyimser bir insan değilsin. Beni rahatsız ettiğin yetmiyormuş gibi, kendini ve çevreni de mutsuz ediyorsun. Her sonbahar mevsiminde birkaç haberci yollayıp, geleceğim zamanı bildiriyorum. Ama senin bunları gördüğün mü var. Önümüzdeki sonbahar yine haberciler yollayıp geleceğim zamanı bildireceğim. Onları görmeye ve duymaya çalış! Sonra da fazla konuşma tamam mı?”

Çiftçi donup kalmış. Bir yandan da sevinmiş bu duruma kış mevsimine, artık habersiz yakalanmayacağı için içi rahatlamış.

İlkbahar bitmiş sonra da yaz gelip geçmiş. Sonbahar girince, çiftçi kış mevsiminin habercisini beklemeye başlamış. Ancak beklediği haberciler bir türlü gelmiyormuş.

Bir sabah kalktığında, her tarafın karlarla kaplı olduğunu gören çiftçi bağırıp çağırmaya başlamış. Kış mevsimi için söylemediğini bırakmıyormuş. “ Hani,” diyormuş. “sen gelmeden önce habercilerin gelecekti?.. Kara ve zalim olduğun kadar, bir de sözünde durmayan alçağın birisin sen!”

Çiftçi daha sözlerini bitirmeden kış mevsimi gürlemiş; “ Şimdi beni iyi dinle!” demiş. “ Söz verdiğim gibi, gelmeden önce habercilerimi gönderdim, ama sen aptal bir adam olduğun için onları göremedin. Dört hafta kadar önce, karşıdaki dağın zirvesine yağdırdığım kar aslında bir haberciydi. Yaşlı bir insanın kırılmış saçları gibiydi dağın tepesi. Akıllı bir adam olsaydın, gelmekte olduğumu anlar tedbirini alırdın. Aradan birkaç gün geçtikten sonra, dağın zirvesine çok, gövdesine ise daha az yağdırdım karlarımı. Sen yine anlamadın. Her gün, dağın biraz daha aşağısına gönderiyordum karlarımı. Karlar dağı yavaş yavaş beyazlaştırırken tedbirini almalıydın. Havayı ise her gün biraz daha soğuttum. Gönderdiğim haberciler her seferinde, bak geliyoruz diyorlardı...”

Çiftçi yaptığı hatayı geç de olsa anlamış. Başını öne eğip içeri giderken: “Ah benim akılsız kafam!” diyormuş. “Kış mevsiminin gönderdiği habercileri nasıl da anlayamamışım!

Mehmet VURAL (Ez-de yayınları, 2018)

2.Keşfetme Aşaması: Okuma öncesinde metnin görseline, başlığına ve yazarına göz atılır. Okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin ve önemli gördükleri yerlerin altını çizmeleri yönünde öğrenciler uyarılır. Metin ilk olarak öğretmen tarafından

okunur. Daha sonra metin kahramanları öğrencilere dağıtılır ve okuma gerçekleştirilir.

Öğretmen metinden seçtiği kelime, kelime gruplarını ve anlamlarını kağıtlara yazar, kelimeleri balonların içine atar. Kelimelerin anlamları karışık bir biçimde tahtaya yapıştırılır. Öğrenci tahtaya gelir, balonu patlatır, balonun içinden çıkan kelimenin anlamını bulur ve cümle kurar.



Etkinlik1: Balonlara yazılan kelime ve kelime grupları

Kelimeler

Anlamları

İyimser

Genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren.

Zalim

Acımasız ve haksız davranan, zulmeden.

Gürlemek

Kuvvetli ve etkili bir biçimde varlığını göstermek.

Kırışmak

Rengi kır olmak.

Tedbir almak

Önlem almak.

Donup kalmak

Şaşırıp bir süre ne yapacağını, ne diyeceğini bilememek.

İçi rahatlamak

Endişelenecek bir durum bulunmadığını öğrenerek sıkıntıdan kurtulmak.

Ağırdan almak

Bir işi gereken süre içinde bitirmemek, geciktirmek.

Kulak kabartmak

Belli etmemeye çalışarak dinlemek

Söylemediğini bırakmamak

Bir kimse veya bir konu ile ilgili olarak söylenmemesi gereken şeyleri söylemek.

Söz sanatları etkinliği yaptırılır. Burada benzetme, kişileştirme ve intak sanatları buldurulur, nedenleri açıklanır.

Etkinlik2:

Dört hafta kadar önce, karşıdaki dağın zirvesine yağdırdığım kar aslında bir haberciydi. Yaşlı bir insanın kırılmış saçları gibiydi dağın tepesi. Akıllı bir adam olsaydın, gelmekte olduğumu anlar tedbirini alırdın.”

Verilen paragrafta hangi söz sanatını kullanılmıştır? Açıklayınız.

Söz

sanatı:.....

.....

Çiftçi daha sözlerini bitirmeden kış mevsimi gürlemiş; “Şimdi beni iyi dinle!” demiş. “ Söz verdiğim gibi, gelmeden önce habercilerimi gönderdim, ama sen aptal bir adam olduğun için onları göremedin.

Verilen paragrafta hangi söz sanatını kullanılmıştır? Açıklayınız.

Söz sanatı

1:.....

.....

Söz sanatı

2:

.....

.....

3. Açıklama Aşaması: Öğrenciler, anlamını bulduğu kelime ve deyimlerle ilgili cümle kurar. Öğrencilerden metni kronolojik sıraya uygun şekilde özetlemeleri istenir. Metin altı sorularını cevaplarlar.

Metin Altı Soruları

- 1.Çiftçi kış mevsiminin gelmesini neden istemiyor?
2. Çiftçi her tarafın karla kaplı görünce neler düşünüyor?
3. Çiftçinin özellikleri nelerdir?
4. Kış habercilerini nasıl yollamıştır?
5. Çiftçi kışın habercilerini neden anlamamıştır?
6. Metne yeni bir başlık koysanız ne olurdu?
7. Metnin ana fikri nedir?
8. Çevrenizi ve doğayı gözlemleyip tahminler de bulduğunuz oluyor mu?

4. Derinleştirme Aşaması: Konuşma halkası tekniği uygulanır. Bu teknik, öğrencinin bir konu üstünde düşünmesi, duygu ve düşüncelerini anlamasını, empatik düşünmeyi öğrenmesi ve sonuç olarak soruna çözüm bulmasını sağlar.

Etkinlik 3: Konuşma halkası tekniği uygulanır.

Sorular: 1. Siz çiftçinin durumunda olsanız neler hissederdiniz?

2. Çiftçinin yerinde olsaydınız neler düşünürdünüz.
3. Çiftçi kış mevsimine söylendiğinde, kış mevsimi neler hissetmiş olabilir?
4. Çiftçinin yerinde olsaydınız sorununuza nasıl bir çözüm bulurdunuz?
5. Kış mevsimi yerinde olsaydınız nasıl bir çözüm bulurdunuz?

5. Değerlendirme: Öğrencilere açık uçlu sorular sorulur. Yapılan ders hakkında yansıtıcı günlük yazmaları istenir.

6. Hafta Etkinlikleri

Tema: Erdemler

Süre: 4 ders saati

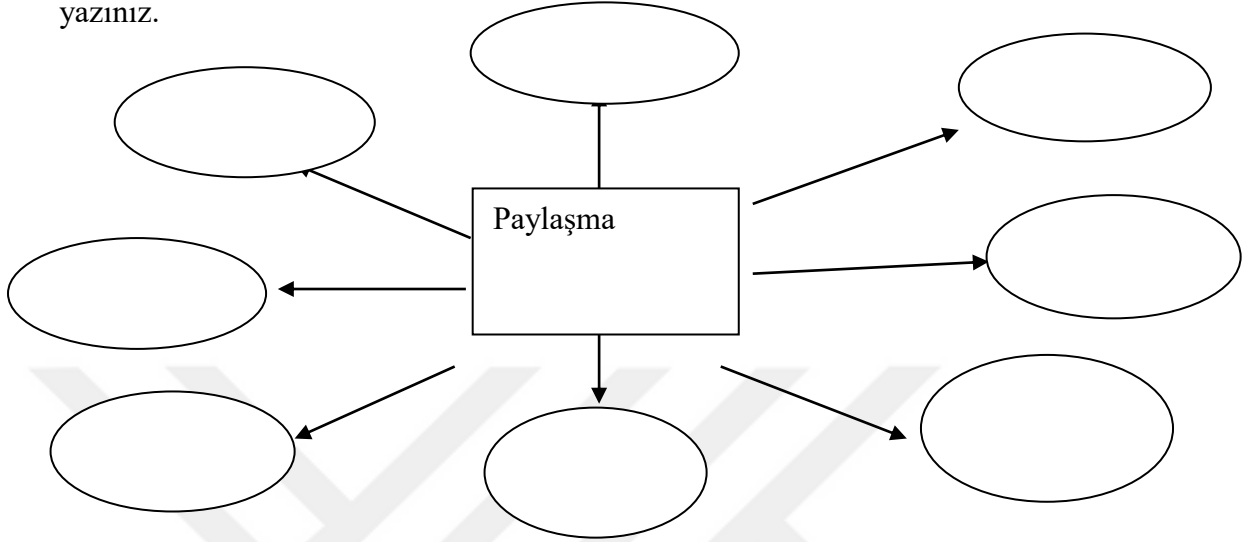
Araç ve Gereçler: Çalışma kağıdı, ekmek, süt, buğday

1.Girme Aşaması:

Dikkat Çekme: Öğretmen paylaşma kavramıyla ilgili olan Yusuf'un Dünyası adlı 3 dakikalık videoyu öğrencilerine izletir.

Daha sonra onlara bir kavram haritası çizdirir video ve kavram haritasından yola çıkarak “paylaşma” kavramı öğrenciler tarafından açıklanır örnekler verilir. Böylece öğrencilerin ön öğrenmeleri yoklanmış ve sınıf ortamına getirilmiş olur.

1. Etkinlik: “paylaşma” kavramının sizde çağrıştırdığı kelimeleri dairelerin içine yazınız.



Güdüleme: Bu derse çok önemli bir kavram olan “paylaşma” kavramının işleneceği okul dışında da etkinlik yapacakları belirtilir.

Gözden geçirme: İlk olarak hikayenin okunacağı, materyallerle kelime çalışmalarının yapılacağı, hikaye haritası oluşturulacağı ve sınıf dışında yapılacak olan etkinlikten bahsedilir.

Geçiş: Öğretmen “Sevinç adlı metni okuyorum” der.

SEVİNÇ

Bir parkta iki simitçi çocuk.

Yan yana bir banka oturmuşlar.

Etrafta çiçekler, kelebekler, çocuklarının ellerinden tutup gezdiren anneler, kalın merceklili gözlükleri ile gazeteye dalmış ihtiyarlar, bin bir şamata ile birbirine sataşan gülüşen mektep kaçkını öğrenciler, dilenciler, çöpçüler...

Simitçiler sekiz on yaşlarında. Kara, kavruk, zayıf.

Belli ki beslenme yetersizliği ile büyümüşler. Aynı mahallenin çocukları bunlar, belli ki taşradan henüz gelmişler.

İkisi de yorgun ve aç.

Vakit öğle üzeri.

Parkın çeşitli noktalarında bulunan büfelerden döner, sucuk kokuları geliyor. Önlerinden iri sandviçlerini ısıra ısıra kendi yaşlarında çocuklar geçiyor.

Bezgin gözlerle etrafa bakıyor, bakmaktan usanmıyorlar. Sonunda biri dayanamayıp,

_ Hadi simit yiyelim diyor.

Simitler alüminyum tepside dizilmiş duruyor. Her zaman yaptıkları gibi kimin tepsisinden simit alınacak diye çöp çekiyorlar. Biri, eline biri uzun öteki kısa iki çöp alıyor; ellerini arkasında gizleyip kısıy bir avucuna, uzununu öteki avucuna saklıyor. Sonra iki kolunu birden öne çıkararak yumulu ellerini arkadaşına uzatıyor. Öteki bir süre süzülüyor bu yumrukları, bir türlü karar veremiyor.

Sonunda "ya şundadır ya bunda" yapıp birini seçiyor.

Kısa çıktı, kaybetti.

Hiç tasalanmadan yanındaki kendi tepsisinden bir simit çekip "Hadi" diyor.

Her zaman böyle yapıyorlar.

Simidin bir ucundan biri, öbür ucundan öteki tutup “bir, iki, üç” deyip asılıyorlar. Simit aynı anda iki parçaya bölünüyor. Birine az, ötekine çok düşüyor ama ikisi de hakkına razı.

Bu defa öyle olmadı.

Simidin bir parçası bayağı büyük kaldı. Büyüğü kazanan, arkadaşının payına baktı, canı sıkıldı.

“Olmadı” dedi. “Benimki çok.”

Öteki “Şans işte, boş ver” dedi ve kendi payına düşeni yemeğe başladı. Büyük parçayı kazanan bir türlü yiyemiyor.

Şans da olsa haksızlık bu.

Dayanamayıp fazla parçayı kopardı ve arkadaşına uzattı.

Arkadaşı “Alaman” dedi. “o senin hakkın.”

Beriki kararlı:

“ Olmaz, yiyemem, bölüşelim” diyor.

Bir zaman alırsın, almazsın diye çekiştiler.

Onlar çekişedursun parkın uyanık güvercinleri hiç çekinmeden önlerine kadar gelmiş, dökülen susamlara dalmışlardı. Çocuklar fazlalık olan parçayı güvercinlere doğradı. Önlerinde bir güvercin bahçesi oluştu.

Biri çekinerek ayaklarına dolanan kuşlardan birini okşadı. Hayret, kaçmıyor. Bir daha okşadı, bir daha, çok hoşuna gitti bu. Hayatında ilk kez bir güvercini okşuyordu. Onu gören öteki de güvercinleri okşamaya başladı. Arada bir göz göze geliyor, birbirlerine gülümsüyorlar. Yüzsüz güvercinleri aç sanmışlardı. Kalan simitlerini de doğradılar. Kuşlar yedikçe sanki onlar doyuyordu. Güvercinlerin parlak tüylerinden geçen sevgi ve merhamet en saf hali ile çocuk kalplerini doldurmuştu.

Sonunda simitler bitti.

Ortada tek bir susam tanesi kalmadı.

Güvercinler birden havalanarak ve çocukların yüreklerini ağızlarına getirerek uçtular.

İleride simit yiyen genç çiftin önüne kondular.

Simitçiler birbirine baktı.

İkisi de sevincini bulmuştu.

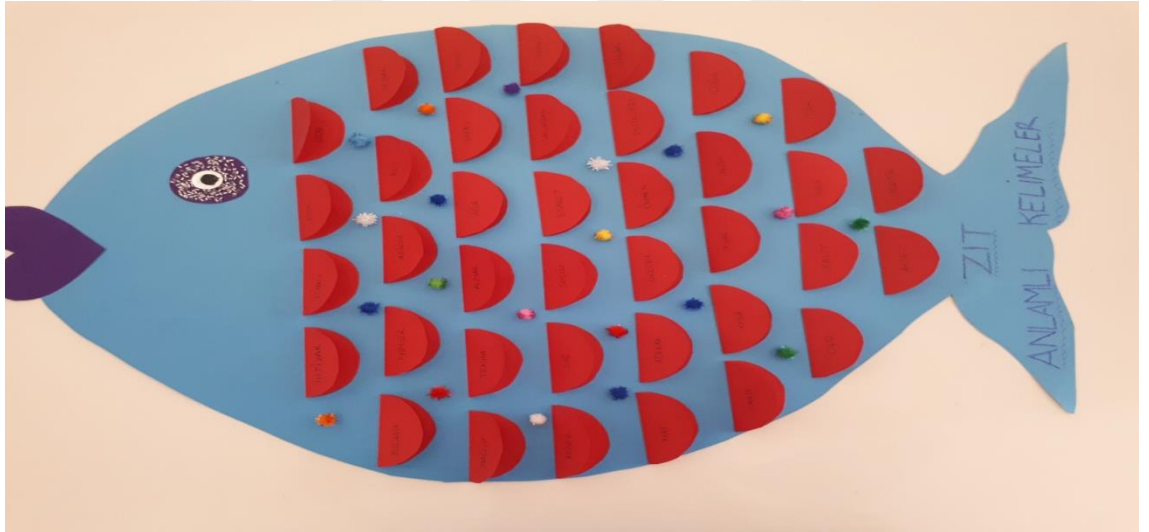
Mustafa KUTLU (Şimşek, 2012).

2. Keşfetme Aşaması: Öğretmen örnek okuması yapmadan önce öğrencilerini paragraflarda önemli gördükleri cümlelerin ve anlamını bilmedikleri kelimenin okuma sırasında altını çizmelerini söyler. Metin okunurken aklına gelen fikirleri not almalarını ister. İlk olarak metnin fotoğrafı incelenir. Metne ve yazara öğrencilerle birlikte göz attıktan sonra okumasını gerçekleştirir. 2 kez de öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemiyle okutulur. Bilinmeyen kelimeler bağlamdan hareketle tahmin etmeleri istenir ve cümle içinde kullanılır.

Metindeki kelimeler de kullanılarak hazırlanan zıt anlamlı kelimeler materyali tahtaya asılır. Bir öğrenci tahtaya gelir ve iki arkadaşına seçtiği kelimeleri sorar ve cümle içinde kullanmasını ister. Gerekli noktalarda ipucu verir. Bu materyal ders bitiminde sınıfın uygun yerine asılır ve öğrencilerin materyalden yıl boyunca yararlanmaları sağlanır.

2. Etkinlik: Zıt anlamlı kelimeler materyali 76 kelimedenden oluşmaktadır.

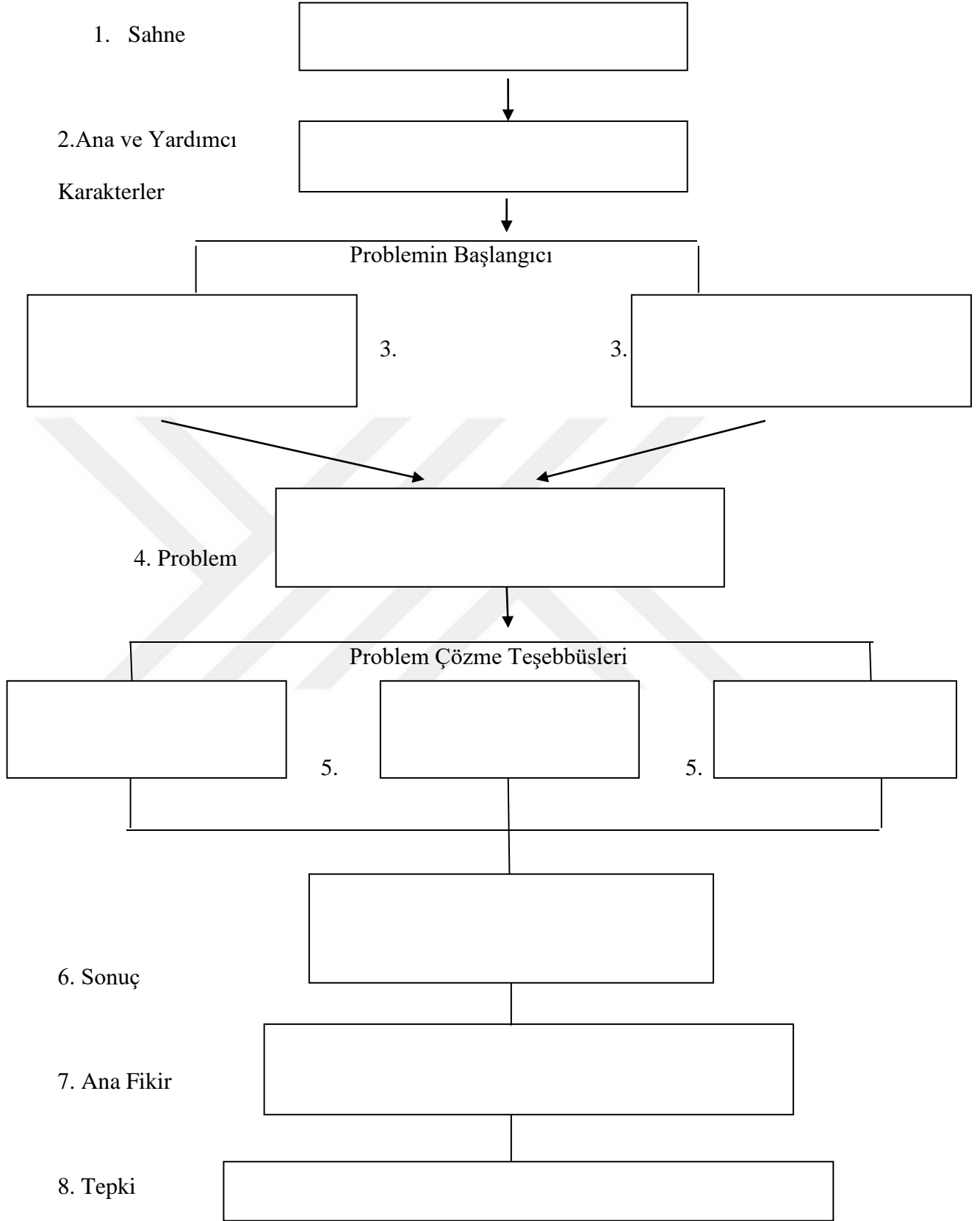
Kelimelerin zıt anlamlarını söyleyiniz ve cümle içinde kullanınız.



3. Açıklama Aşaması: Zıt anlamlı kelimeler ve metindeki bilinmeyen kelimeler cümle içinde kullanılır.

Öğrencilerden tarafından metin özetlenir, hikaye haritası oluşturulur, metin altı soruları cevaplanır.

HİKAYE HARİTASI



Metin Altı soruları

1. Çocukların dış görünüşleri nasıldır?
2. Çocuklar karınlarını nasıl doyuruyorlar?
3. Çocuklardan biri ne için huzursuzluk yaşıyor?
4. Çocuklar problemlerine nasıl bir çözüm buluyorlar?
5. Çocuklar ellerindeki simidi güvercinlere atarak doğru bir davranış yaptı mı? Neden?
6. Çocuklar simitlerini güvercinle paylaşınca neler hissediyorlar.
7. Siz de çevrenizdeki hayvanlara yiyecek veriyor musunuz?
8. Hayvanları beslerken neler düşünüyor neler hissediyorsunuz?
9. Bu hikayeye yeni bir başlık koyacak olsanız bu ne olurdu?

4. Derinleştirme Aşaması: Öğrencilerin sınıfça hayvanlar için biriktirdikleri parayla ekmek ve süt alınarak buldukları çevrede çeşitli yerlere kaplar içinde hayvanlara vermeleri sağlanır. Kuşlar için çeşitli yerlere buğday konulur. Bu etkinliğin öğrencilerin paylaşma sevincini hissetmeleri, hayvanlara yardım etmeye özendirilmesi ve teşvik edilmesi yönünden yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle kış günlerinde hayvanlar aç oldukları zaman donarak ölmektedir. Bu sebeple öğrencilerin bu etkinliği ders dışında da sürdürebilecekleri evinde artan kalan yiyecekleri belirledikleri noktalarda kedi ve köpeklere verebilecekleri belirtilir.

5. Değerlendirme: Öğretmen etkinlikler ile ilgili açık uçlu sorular sorar. Konunun ne düzeyde anlaşıldığı böylece ölçülür ve öğrencilere ders ile ilgili yansıtıcı günlük yazdırılır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, her iki gruba da “Okuma Başarı Testi”, “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okuma Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Bunlardan alınan puanlar ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Deney grubuyla uygulama süreci bittiğinde ikinci aşamada, ön test olarak uygulanan testler deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanarak elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, “Okuma Başarı Testi”, “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Okuma Kaygı Ölçeği”nden elde edilen veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları arasında okuma becerileri ve okuma tutum ve kaygıları açısında fark olup olmadığını belirlemek, hangi istatistik testlerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov, Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2016: 42). Araştırmanın alışma grubunda 41 ğrenci (deney grubu: 21, kontrol grubu: 20) bulunduğu için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Üçüncü Bölüm

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma gruplarıyla yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Birinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5E modeline uygun olarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle mevcut programa göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı yönünden her iki gruba da uygulanan başarı testinden elde ettikleri ön test puanları incelenmiştir. Ortaokul 7. sınıf kontrol ve deney sınıflarının “Okuma Başarı Testi”nden aldıkları ön test puanlarıyla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17 verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	\bar{x}	S
Deney	20	25.05	6.85
Kontrol	21	24.42	8.59

Tabloyu incelediğimizde deney grubunun okuma başarı testinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları 25.05 iken; bu oran kontrol grubunda 24.42 olarak tespit edilmiştir. Buna göre iki grubun ön test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında çok küçük de olsa bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın istatistiki olarak bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	25.05	6.85	37.85	256	.799
Kontrol	21	24.42	8.59			

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ön test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi”ne ilişkin ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir. ($t(37.85)=256, p>0.05$) Deney grubunun okuma başarısı ($\bar{x}=25.05$) ve kontrol grubunun okuma başarısının ($\bar{x}=24.42$) birbirine çok yakın değerler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi okuma başarılarının denk olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

İkinci Alt Problem: 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programının uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine ilişkin hazırlanan “Okuma Başarı Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için gruplara “Okuma Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak analiz edilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	31.55	7.07	39	2.151	.038
Kontrol	21	25.90	9.48			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi”ne ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeydedir. ($t(39)=2.151, p<0.05$) Deney grubunun okuma başarısı ($\bar{x}=31.55$) ve kontrol grubunun okuma başarısının ($\bar{x}=25.90$) Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının okuma başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan okuma etkinliklerinin okuma başarısını arttırdığı söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Üçüncü alt problem: 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	20	25.05	6.85	19	-2.869	.010
Deney	Son Test	20	31.55	7.07			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeydedir. ($t(19)=-2.869, p<0.05$) Deney grubunun ön testte okuma başarısı ($\bar{x}=25.05$) son testte okuma başarısı ($\bar{x}=31.55$) Bu bulgulara göre ön test ve son test okuma başarıları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5E öğrenme modeline uygun hazırlanan etkinliklerle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma başarılarında artış yaşanmıştır. 5E modeli öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Dördüncü alt problem: Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 21

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	21	24.42	8.59	20	-.674	.508
Kontrol	Son Test	21	25.90	9.48			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Başarı Testi”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir. ($t(20)=-.674$, $p > 0.05$) Kontrol grubunun ön testte okuma başarısı ($\bar{x}=24.42$) son testte okuma başarısı ($\bar{x}=25.90$) Bu bulgulara göre mevcut Türkçe programının okuma başarısını arttırdığı fakat ön test ve son test okuma başarıları puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Beşinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	54.60	8.74	39	-1.074	.289
Kontrol	21	57.66	9.49			

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ön test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği”ne ilişkin ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir. ($t(39)=-1.074$, $p>0.05$) Deney

grubunun okuma tutumu ($\bar{x}=54.60$) ve kontrol grubunun okuma tutumunun ($\bar{x}=57.66$) birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Altıncı alt problem: 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun “Okuma Tutum Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “ Okuma Tutum Ölçeği” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	60.60	9.50	39	.478	.635
Kontrol	21	59.23	9.91			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği”ne ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t(39)=.478$, $p> 0.05$) Deney grubunun okuma tutumu ($\bar{x}=60.60$). ve kontrol grubunun okuma tutumu ($\bar{x}=59.23$) Bu bulgulara 5E öğretim modeli öğrencilerin okuma tutumlarında artışı sağlasa da deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Tutumlar kısa sürede değişen bir özellik değildir. Uygulama sürecinin 6 hafta süre olması anlamlı farklılığın çıkmama nedeni olarak söylenebilir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Yedinci alt problem: 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 24

Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	20	54.60	8.74	19	-2.156	.044
Deney	Son Test	20	60.60	9.50			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeydedir. (t (19)=-2.156, p< 0.05) Deney grubunun ön testte okuma başarısı (\bar{x} =54.60) son testte okuma başarısı (\bar{x} =60.60) Bu bulgulara göre ön test ve son test okuma tutumları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5E öğrenme modeline uygun hazırlanan etkinliklerle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma tutumlarında artış yaşanmıştır. 5E modeli öğrencilerin okuma tutumlarını arttırdığı söylenebilir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Sekizinci alt problem: Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 25

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	21	57.66	9.49	20	-.424	.676
Kontrol	Son Test	21	59.23	9.91			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Tutum Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir. (t (20)=-.424, p > 0.05) Kontrol grubunun ön

testte okuma tutumu ($\bar{x}=57.66$) son testte okuma tutumu ($\bar{x} =59.23$) Bu bulgulara göre mevcut program, okuma tutumu ön test son test ortalamasında artış sağlasa da bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Dokuzuncu alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	57.50	16.16	39	1.939	.060
Kontrol	21	49.47	9.67			

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ön test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği”ne ilişkin ön test ortalamaları arasında fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir. ($t(39)=1.939$, $p>0.05$) Deney grubunun okuma kaygısı ($\bar{x}=57.50$) ve kontrol grubunun okuma kaygısının ($\bar{x} =49.47$) olduğu görülmekte ve bu bağlamda gruplar denk sayılmaktadır.

Onuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Onuncu alt problem: 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun “Okuma Kaygı Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	20	47.85	15.01	39	-.604	.549
Kontrol	21	50.42	12.22			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği”ne ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(39)=-.604$, $p> 0.05$) Deney grubunun okuma kaygısı ($\bar{x}=47.85$) ve kontrol grubunun okuma kaygısı ($\bar{x}=50.42$). 5E öğretim modeline uygun hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunda okuma kaygısının daha düşük olduğu gözlemlense de bu farklılık anlamlı düzeyde değildir.

On birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

On birinci alt problem: 5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	20	57.50	16.16			
Deney	Son Test	20	47.85	15.01	19	2.168	.043

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeydedir. ($t(19)=2.168$, $p< 0.05$) Deney grubunun ön testte okuma kaygısı ($\bar{x}=57.50$) son testte okuma kaygısı ($\bar{x}=47.85$) Bu bulgulara göre ön test ve son test okuma kaygıları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5E öğrenme modeline uygun hazırlanan etkinliklerle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma kaygılarında düşüş olduğu görülmektedir. Bu

durumda modelinin öğrencilerin okuma kaygılarını düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

On ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

On ikinci alt problem: Mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Kaygı Ölçeği” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 29

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği” Ön Test Puanları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	21	49.47	9.67	20	-.318	.754
Kontrol	Son Test	21	50.42	12.22			

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okuma Kaygı Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t(20)=-.318$, $p > 0.05$) Kontrol grubunun ön testte okuma kaygısı ($\bar{x}=49.47$) son testte okuma kaygısı ($\bar{x}=50.42$) Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma kaygılarının arttığı gözlenmektedir. Fakat bu farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Yansıtıcı Günlük Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin, 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini almak için beş sorudan oluşan yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. Yansıtıcı günlüklere verilen cevaplar incelenmiş ve cevaplar hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşleri kategorilere göre sınıflandırılmış ve frekans değerlerine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin görüşlerinin gizliliğini sağlamak için kodlama yapılmıştır. Öğrenciler “Ö” olarak kodlanmış “Ö1, Ö2, Ö3” olarak numaralar verilmiş ve 6 hafta olarak düzenlenen etkinliklerin birinci haftası “A”, ikinci haftası “B”, üçüncü haftası “C”, dördüncü haftası “D” ve beşinci haftası “E” ve altıncı haftası “F” olarak kodlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, yansıtıcı günlükte yer alan

sorulara verilen cevaplar kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 30

Güzel ve Eğlenceli Bulma

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Güzel ve Eğlenceli Bulma (f=20)	1. Hafta	18
	2. Hafta	14
	3. Hafta	19
	4. Hafta	18
	5. Hafta	13
	6. Hafta	17

Öğrenciler günlüklerinde etkinliklerin onları heyecanlandığından, güzel bulduklarından, keyif aldıklarından, hoşlarına gittiğinden bahsetmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(Ö3A) “Bence eğlenceli ve oldukça zevkliydi ve aşırı mutluydum. Daha önce böyle şeylerle hiç karşılaşmamıştım örneğin ok atmak gibi.” “Çok memnunum.”

(Ö8A) “ Bence eğlenceli etkinliklerdi ve çok hoşuma gitti. İnşallah bir daha yaparız.”

(Ö19A) “Türkçe dersinde ok attık, ok atmayı öğrendik orada olmaktan mutluydum.”

(Ö12F) “ Güzeldi kendimi hiç bu kadar mutlu hissetmemiştim.”

Örnek olarak verilen öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı gibi 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli ve keyif verici bulunduğu söylenebilir.

Tablo 31

Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Yaparak yaşayarak öğrenme (f=20)	1. Hafta	18
	2. Hafta	5
	3. Hafta	18
	4. Hafta	5
	5. Hafta	9
	6. Hafta	16

Öğrenciler birçok etkinlikte aktif rol aldıklarını ve bu sayede öğrendiklerini, yansıtıcı günlüklerinde ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1A “ Bilmediğim kelimelerin anlamını yapboz etkinliğiyle öğrendim.

Ö3C “ Ağaç dikilmesine yardım ettim. Deyimlerle ilgili kısa bir oyun hazırladım. Yeni deyimler öğrendim”

Ö4C “Deyimleri canlandırdık, şimşir ağacı diktim”

Öğrenci görüşlerinden anlaşılacağı üzere 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği söylenebilir.

Tablo 32

Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiler Arasında Bağ Kurma

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma (f=20)	1. Hafta	7
	2. Hafta	4
	3. Hafta	5
	4. Hafta	4
	5. Hafta	4
	6. Hafta	3

Yansıtıcı günlüklerden bazı öğrencilerin; okunan metin ya da etkinliklerdeki konularla ilgili ön bilgilerinin bulunduğu, etkinliklerle bu bilgilerin daha kapsamlı hale geldiği ya da önceden sadece teorik bilgisi olduğu konuları deneyimleyerek yeni bilgiler edindikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1A “Ciritin adını bilsem de nasıl oynandığını bilmiyordum, derste öğrendim.”

Ö1B “ Kadın şehitlerimizi öğrendim. Ben hepsini bilmiyordum, öğrendim ve ne kadar zorlu bir dönem olduğunu anladım.”

Ö8A “Cirit oyununu öğrenmem kültür birikimime katkı yaptı.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurduğu söylenebilir.

Tablo 33

Öğrendiklerini Günlük Hayatla İlişkilendirme

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirme (f=20)	1. Hafta	8
	2. Hafta	5
	3. Hafta	7
	4. Hafta	6
	5. Hafta	5
	6. Hafta	7

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında nasıl kullanacaklarına ve onlara nasıl katkısı olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö3A “Yaşamımıza katkı sağlayabilir. Eğer bir gün okçulukla ilgili bir soru karşıma çıkarsa tecrübem olmuş olur.”

Ö9A “ Öğrendiklerim aklımda kalacak. Mesela sohbet ederken o kelimeler geçerse hemen ben bileceğim.

Ö8B “Kültür birikimime katkı sağladı.”

Ö4C “ Küresel ısınmaya nasıl engel olunduğunu çevremdekilere anlatırım.”

Ö1F “ Hayatımızda nerede olursak olalım hayvanları besleyelim ve onlar için yardımlar toplayalım.”

Ö8E “Bazı konular hakkında bilgi edindim. Tedbir almanın önemini anladım.

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin günlük hayatla ilişkilendirilebildiği söylenebilir.

Tablo 34

Etkinlikleri Eğitici/ Öğretici Bulma

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Etkinlikleri eğitici/ öğretici bulma (f=20)	1. Hafta	3
	2. Hafta	3
	3. Hafta	0
	4. Hafta	2
	5. Hafta	0
	6. Hafta	0

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde farklı etkinliklerde öğrendikleri konuları belirtirler de bu kategori altında “Etkinlikleri öğretici buldum.” gibi özellikle ifade eden öğrenci görüşleri toplanmıştır.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö6A “ Çok eğlenceli ve öğreticiydi”

Ö11A “Ok attık eğitici oyunlar oynadık” “ Etkinlikler öğrenmemizi sağladı.”

Ö17A “ Eğlenceli ders işledik hep öğrendik”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin öğrenciler tarafından eğitici ve öğretici bulunduğu söylenebilir.

Tablo 35

Dil Becerilerini Destekleme

Kategori	Etkinlik Haftası	F
Dil Becerilerini Destekleme (f=20).	1. Hafta	15
	2. Hafta	9
	3. Hafta	11
	4. Hafta	17
	5. Hafta	8
	6. Hafta	7

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde etkinliklerin kelime hazinelerini zenginleştirdiğinden, bu etkinlikler sayesinde daha güzel cümle kurduklarından, etkinlikleri çok iyi dinlediklerinden ve daha iyi yazıp konuşabileceklerinden bahsetmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö10A “Kelime hazinemi geliştirdi. Eski kelimler hakkında bilgi sahibi oldum.

Ö12B “Yeni kelimeler öğrendiğimiz için daha güzel cümleler kuracağız.”

Ö2A “ Hayatımda en iyi dinlediğim derslerden bir tanesi.”

Ö1B “ Kelimeler öğrendim konuşma tarzım daha iyi oldu.”

Ö7E (konuşma halkasını) “Hayatımızın geri kalanında kullanabilir düşüncelerimizi karşı tarafa sunarız.”

Ö1D “Şiir yazmamız çok hoşuma gitti. İlk başta biraz zorlandım ama sonra çok güzel bir şiir çıkardım.”

Ö18D “Astronot olmak istiyorum şiirini yazdım ve hoca çok beğendi.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin dil becerilerini desteklediği ifade edilebilir.

Tablo 36

Diğer Derslere Destek Olma

Kategori	Etkinlik Haftası	f
Diğer derslere destek olma (f=20)	1. Hafta	0
	2. Hafta	11
	3. Hafta	0
	4. Hafta	0
	5. Hafta	0
	6. Hafta	0

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde milli mücadelenin kadın kahramanlarını öğrendiklerini bu konuda bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. Etkinlikler çeşitli açılardan birçok derse katkı sağlasa da bu kategoride öğrencilerin tam olarak ifade ettiklerine değinilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö4B “Tarih konusunda bilinçli hale geldik.”

Ö19B “Milli mücadelenin kadın kahramanlarını biliyorum.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin diğer dersleri desteklediği ifade edilebilir.

Tablo 37

İşbirlikli Öğrenmeyi Destekleme ve Akran Öğretimi

Kategori	Etkinlik Haftası	f
İşbirlikli öğrenmeyi destekleme ve akran öğretimi	1. Hafta	10
	2. Hafta	1
	3. Hafta	13
	4. Hafta	0
	5. Hafta	0
	6. Hafta	9

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde, yapboz kelime etkinliğinde grup arkadaşlarına yardım ettiğinden, arkadaşlarına kelimelerin anlamlarını söylediğinden, ağaç dikme etkinliğinde arkadaşlarıyla beraber ağaç diktiğinden ve su verdiğiinden, paylaşmanın sevincini yaşamak için düzenlenen hayvanları besleme etkinliğinde sınıf arkadaşlarıyla birlikte ekmek doğramasından, hayvanlara vermesinden vb. bahsetmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö2A “Yapbozu çözerken arkadaşlarıma bilmedikleri kelimeleri söyledim”

Ö7A “Bilmediğimiz şeylerin hakkında düşünce fikir alışverişi sunduk. Yapbozu yaparken arkadaşlarıma yardım ettim.

Ö9C “ Ağaç diktik arkadaşlarımla birlikte toprak attık.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin işbirlikli öğrenmeyi ve akran öğretimini desteklediği söylenebilir.

Tablo 38

Derse Olan İlgiyi Arttırma

Kategori	Etkinlik Haftası	f
Derse olan ilgiyi arttırma	1. Hafta	4
	2. Hafta	2
	3. Hafta	2
	4. Hafta	1
	5. Hafta	0
	6. Hafta	2

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde etkinliklerin devam etmesini istediklerini, diğer derslerde de bu tarz etkinliklere yer verilmesini istediklerini, bazı etkinlikleri ilk defa yaptıklarını ve güzel bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö3A “Keşle diğer derslerde de böyle şeyler yapma imkanımız olsa, benim için çok eğlenceliydi”

Ö9A “ Okulda geçirdiğim en güzel etkinlikti.”

Ö11A “ Eğlenceli öteki dersler gibi değil öğrenmemizi sağladı”

Ö17C “Çok eğlenceli keşke her ders böyle olsaydı çok güzel olurdu.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin derse olan ilgiyi arttırdığı söylenebilir.

Tablo 39

Değer Eğitimi Destekleme

Kategori	Etkinlik Haftası	f
Değer eğitimi destekleme (f=20)	1. Hafta	1
	2. Hafta	2
	3. Hafta	1
	4. Hafta	0
	5. Hafta	3
	6. Hafta	15

Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde yardımseverlik/paylaşma, merhamet, empati, hoşgörü, çalışkanlık gibi değerlerden bahsetmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliklerle bu değerleri yerine getirmenin mutluluğundan, huzurundan, ve bu değerlerin önemine dair ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö8F “ Hayvanları beslememiz merhamet duygusunu bize kat kat aşıladı.”

Ö13F “Bana her zaman mutluluğun yardımlaşmadan geldiğini anımsatır.”

“ Hayvanları beslerken çok mutlu oldum kendimi iyi biri gibi hissettim, yine yapmak isterim.”

Ö4F “ Paylaşmak çok iyi bir şey, insan paylaşınca çok mutlu olur.”

Ö2E “Her şeyin üstesinden çalışarak gelebiliriz.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle 5E modeline uygun hazırlanan etkinlerin değer eğitimi desteklediği söylenebilir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgular ve yorumlar kısmından hareketle elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, 5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programının uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Gruplar arasında araştırmayı etkileyecek bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programının uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 5E modeline uygun olarak yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için oldukça etkili olduğu söylenebilir.

5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun okumaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık yoktur. Buna göre 5E öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını yeterli düzeyde geliştirmediği söylenebilir.

5E Öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği” ön test- son test bağımlı örneklem t-testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda 5E öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin deney grubunun okuma tutumunu arttırdığı söylenebilir.

Mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubunun okuma tutumlarında ön test- son test bağımlı örneklem t-testi puanları arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır.

5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun okumaya yönelik kaygıları arasında istatistiksel olarak bir farklılık yoktur. Bu bağlamda 5E öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma kaygılarını düşürmede yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

5E öğretim modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuma ön test- son test bağımlı örneklem t-testi puanları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmaktadır. Bu bağlamda 5E öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubunun okuma kaygısı ön test- son test bağımlı örneklem t-testi puanları arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır.

Okuma tutumunda deney grubunun okuma tutumu istatistiksel olarak bir artış varken, deney ve kontrol grubu bağımsız örneklem t-testi son test sonuçlarında istatistiksel açıdan bir farklılık yoktur. Deney grubuyla yapılan yansıtıcı günlük çalışmasında ise öğrencilerin 5E modeline uygun olarak hazırlanan okuma etkinliklerinden hoşlandıklarını, güzel ve eğlenceli bulduklarını zevk aldıklarını söylemeleri ilgilerinin artması deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının artışı destekler niteliktedir.

Okuma kaygısında ise deney ve kontrol gruplarının bağımsız örneklem t-testi son test sonuçlarında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı fakat deney grubunun ön test ve son test bağımlı örneklem t-testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma kaygılarının azaldığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları desteklemek amacıyla yazdırılan yansıtıcı günlük analizleri sonucu ise öğrencilerin 5E öğretimine uygun olarak hazırlanan etkinlikleri eğlenceli, güzel, eğitici bulduklarını, hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarından hareketle etkinliklerin öğrencilerin ön öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, iş birlikli öğrenmeyi ve akran öğretimini, değerler eğitimini, öğrendiklerini günlük hayatta

ilişkilendirmeyi, okuma becerisinin yanında diğer dil becerilerini de desteklediği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuç Türkçe öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaları desteklemektedir.

Kuşdemir Kayıran (2014)'ün çalışmasında öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya etkisini incelenmiştir. Öz düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe ders programının uygulandığı kontrol grubu arasında okuduğunu anlama becerisi son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öz düzenleyici model kullanılarak etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri dersi daha çok sevmeye, ilgi göstermeye ve hoşlanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlama becerisini olumlu etkisi ve öğrencilerin olumlu görüşleri çalışmayı destekler niteliktedir.

İleri (2011)'in çalışmasında ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada Türkçe ders kitabındaki metinler deney grubunda kullanmak için elektronik ortama aktarılmıştır. Çalışmada deney grubunda bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda metinleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer alt problemi okuma motivasyonudur. Metinlerin bilgisayar ortamından okunması öğrencilerin motivasyonlarını arttırmamıştır. Ekran okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi aynı zamanda tutum gibi duyuşsal bir faktör olan motivasyonun da anlamlı düzeyde farklılık yaratmaması çalışmayı destekler niteliktedir.

Tuna (2016)'nın çalışmasında okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Deney grubunda kullanılan okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonunda kullandıkları stratejilerin öğrencilerin okuma tutumlarını, okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir

yöntem olduğu belirtilmiştir. Okuma stratejilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada etkili bir yöntem oluşu çalışmayı destekler niteliktedir.

Kaya Tosun (2018)'in çalışmasında okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada karma gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verilerin sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olmuştur. Fakat okuma çemberi yöntemi okuma motivasyonunda istatistiksel bir farklılık yaratamamıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ise deney grubu öğrencilerin okuma çemberinde deney sürecin başından sonuna metin merkezli yorum ve yanıtlardan okur merkezli yorumlara ve yanıtlara kaydığı belirtilmiştir. Çalışmanın okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi fakat tutum gibi zor şekillenen bir değişken olan motivasyonda anlamlı bir fark yaratmaması çalışmayı destekler niteliktedir.

5E öğretim modeli farklı disiplinlerde kullanılan bir modeldir. Türkçe öğretiminde deneysel olarak dil bilgisi öğrenme alanında iki konuşma öğrenme alanında bir çalışma bulunmaktadır:

Bayram (2015)'in çalışmasında 5E öğretim modelinin 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi öğretiminde başarısına, akademik motivasyonuna ve kalıcılığa etkisini incelemiş ve sonuç olarak 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. 5E öğretim modelinin Türkçenin bir öğrenme alanı olan dil bilgisi başarısını arttırması çalışmayı destekler niteliktedir.

Özcan (2015)'in çalışmasında 7.sınıf Türkçe dersi bildirme ve dilek kipleri konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemiyle işlenen dersin başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. 5E yöntemiyle yapılan uygulamaların Türkçe dersine yönelik tutumu arttırdığı belirtilmiştir. Öğrencilerin uygulamaları yaparken daha aktif olduğu ve zevk aldıkları anlaşılmıştır. 5E yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen uygulamaların dil bilgisi başarısını arttırması yönüyle çalışmayı

desteklemektedir. Öğrencilerin daha aktif olması dersten zevk almaları ve tutumlarının artması çalışmamızda deney grubunun ön test son test bağımlı örneklem t- testi sonuçlarını, okuma tutumunun artmasını ve deney grubundaki öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

Demirci (2019)'un çalışmasında 5E modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmış. Sonuç olarak 5E öğretim modelinin konuşma becerisine olumlu yönde etkilediği fakat konuşma kaygısını azaltma hususunda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Çalışma konuşma becerisini olumlu yönde etkilemesi ve konuşma kaygısını yeterli düzeyde azaltamaması yönünden çalışmayı desteklemektedir. Çalışmamızda da deney ve kontrol gruplarının son test analizlerinde deney grubu öğrencilerinin okuma kaygılarında düşüş görülse de istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Işık Mercan (2012)'nin çalışmasında 5E öğretim modeline göre hazırlanmış olan etkinliklere dayalı öğrenme ortamlarının 10. Sınıf öğrencilerinin “çevre ve toplum” konularındaki akademik başarı ve coğrafya dersine tutumu incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak 5E modelinin akademik başarıyı ve coğrafya dersine olan tutumu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaleli (2018)'in çalışmasında piyano eğitimde 5E modeli ve öğrenme stillerine dayalı uygulamaların başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin piyano çalma ve becerilerinde ve becerinin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve piyano derslerine olan tutumun arttığı gözlenmiştir. Nitel verilerde ise öğrencilerin etkinlikler hakkında olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Piyano çalma becerisindeki artış ve öğrencilerin etkinlikler hakkındaki olumlu görüşleri çalışmayı destekler niteliktedir.

5E öğretim modeliyle ilgili literatür tarandığında okuma eğitimi ve 5E öğretim modelinin birlikte yer aldığı her hangi bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmanın bu yönüyle farklılık arz ettiği ve okuma öğrenme alanına yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Öneriler

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan okuma etkinliklerinin okuma başarısını arttırdığı sonucundan hareketle Türkçe derslerinde okuma etkinlikleri planlanırken 5E yönteminin basamaklarından yararlanılabilir.

Ders kitapları yapılandırmacı anlayışla hazırlansa da sırf kitaptaki etkinliklerle ders işlendiğinde öğrenciler sıkılmaktadırlar. Bunun yerine 5E yönteminin sunduğu olanaklardan; oyun, bolca etkinlik, grup çalışması ... yararlanılabilir.

5E öğretim modeli öğrencileri aktif kılmakta basamaklarındaki çeşitli etkinliklerle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini desteklemektedir. Bu sebeble öğretmenler 5E öğretim modeline uygun etkinliklerle dersi zenginleştirebilir ve renklendirebilirler.

5E öğretim modelinin okuma becerisine olumlu yönde etkisinden dolayı modelden diğer dil becerilerinde de yararlanarak etkinlikler hazırlanıp uygulanabilir.

5E öğretim modelinin Türkçe öğretiminde kullanımıyla ilgili farklı öğrenim kademesi ve farklı öğrenme alanında etkinlikler hazırlanmalı ve araştırılmalıdır.

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde bulunan yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin okuma etkinlikleri planlanmalıdır.

Öğrencilerin yansıtıcı günlük analizleri sonuçlarından olan 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin işbirlikli öğrenmeyi ve akran öğretimini desteklemesidir. Bu durum öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta, öğrenciler fikirlerini sunma ve savunma fırsatı yakalamakta, grupla birlikte hareket etmeyi öğrenmekte grup içi paylaşımlarda bulunarak arkadaşlarının da öğrenmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu bağlamda modelin Türkçe derslerinde kullanımı yararlı olacaktır.

5E öğretim modeline uygun etkinlikler öğrencilere somut yaşantılar ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sağlamaktadır. Öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde etkinliklerin hoşlarına gittiğinden sıkılmadıklarından ve derse ilgi duyduklarından bahsetmişlerdir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde 5E öğretim modelinden faydalanmak yararlı olacaktır.

5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmış öğrencilerin okuma tutumları artmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı günlükleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Bu bağlamda sınıflarda okuma tutumunu geliştirmek üzere modelden faydalanılabilir.

5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmış öğrencilerin okuma kaygılarının düşmesini sağlamıştır. Bu bağlamda modelden okuma kaygılarını düşürmede yararlanılabilir.

5E öğretim modeli basamaklarındaki çeşitli etkinliklerle farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin ilgisini çekmede ve aktif rol almasında etkili bir yöntemdir. Bu sebeple derslerde yararlanılmalıdır.

5E öğretim modeli çeşitli etkinlikler ile öğrencileri etkin hale getirmekte ve öğrencilere başarmanın mutluluğunu tattırmaktadır. Sadece sunuş yoluyla derslerin işlendiği klasik yöntemlerde akademik başarı önemsenirken ve öğrenciler sadece bilişsel yönden desteklenirken 5E öğretim modelinde farklı zeka alanlarına sahip öğrenciler de desteklenmektedir. Bu bağlamda 5E öğretim modelinden yararlanılmalıdır.

Kaynaklar

- Akar, E. (2005). *Effectiveness of 5E learning cycle model on students' understanding of Acid – Base Concepts*. (Master's Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Uygulamalı Matematik Enstitüsü .Ankara.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü, *İlköretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013b). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R.C., Hiebet, E. H., Scott, J.A., & Wilkinson, A. G. (1985). *Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading*. Washington DC: The National Institute of Education Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf>
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Arıcı, A.F., Urgan, S. ve Şimşek, T. (2012). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitimine katkıları . İçinde Şimşek, T. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. (s.217-322). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Armutçuoğlu, Ş. (2017). *Ortaokul Türkçe, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliklerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aytaş, G.(2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Ayvacı, H. Ş.ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5E modeli açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 2, 132-151.

- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve değerleri üzerine bir araştırma (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banarlı, N. S. (2011). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Kubbealtı Yayıncılık.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bayraktar, G., Tozoğlu, E. ve Acar, K. (2014). Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üzerinde spor ve farklı değişkenlerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 305-316.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1),69-86.
- Binbaşaran Tüysüzoğlu, B. (2016). Hayvanlar kışı nasıl geçiriyor? *Bilim Çocuk Dergisi*, 228, 36-39.
- Blomm, B.S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Özçelik). Ankara:Pegem Akademi.
- Boydak Özkan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 64-70.
- Braunger, J., & Lewis, J. (1997). *Building a knowledge base in reading*. Northwest Regional Educational Laboratory Curriculum: Instructional Services.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (2009). The bascs 5E instructional model and 21st century skills. In National Academies Board on Science Education. Washington DC.1-24.
- Bybee, R. W. (2013). *Translating the ngss for classroom instruction*. Virginia: NSTA Press.
- Bybee, R.W. (2014). The BSCS 5E Instructional Model: Personal Reflections and Contemporary Implications. *Guest Editorial*,10-13.
- Bybee, R.W., Taylor, A.J., Gardner, A., Van Scotteer P., Powell, J.C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado: Springs, CO: BSCS
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Coşkun, H. (2011). *5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin maddeyi tanıyalım ünitesindeki başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi* (Yüksek lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Çolak, A. (2013). *Bilmem hatırlar mısın?* İstanbul: Kapı Yayınları
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (11)25, 57-89.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe öğretim programında yer alan okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımların ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, (17) 2, 11-32

- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine ve kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerisinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerisini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)* (Doktora Tezi). Necbettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergin, İ. (2006). *Fizik eğitiminde 5e modelinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: "İki boyutta atış hareketi"* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi: Yatay atış hareketi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 1-15.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersad, N.M., Osman, K., & Embi, M. A. (2017). Effect of stem- 5e learning cycle (am-stem kids module) in fostering noble values among elementary school children. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 6, 160-166.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 18, 123-154.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. (Yüksek lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.

- Güven, M. (2007). Öğrenme öğretme süreci. İçinde B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaleli, Y. S. (2018). *Piyano eğitiminde 5e modeli ve öğrenme stillerine dayalı uygulamaların başarı kalıcılık ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlara etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri anlama (dinleme ve okuma becerileri). İçinde Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Güntekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (Ed). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (s. 289-359). Ankara: Kesit Yayınları.
- Karakuş Tayşi, E., Özdemir, B. ve Tekdemir, N.(2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için ortak başvuru metnine uygun metin örnekleri. İçinde T. Şimşek ve Yıldız, B.V. (Ed.), *IV. Uluslar arası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler*. Cilt (s. 152- 166). İstanbul: Step Matbacılık.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk dili ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Karaoğulları, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek lisans). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.

- Kasten, W.C. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başına öğrenemem ki!* (Çev. K. Yıldırım) Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1113-1147.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan korkuya*. Remzi Kitap Evi.
- Kurt, B. (2013). Göçmen bir yırtıcı kuş şahin. *Bilim Çocuk Dergisi*, 188, 44-45.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz- düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1_8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitap Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 Ders kitabı*. İstanbul: Bilnet Matbacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilişsel strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Norton, S. E., Beach, S. D. ve Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of *Dyslexia*. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- Oğuz, A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. İçinde A. Okur (Ed.) *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s.1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbudak, Z. ve Özkan, M. (2014). İnsanda bazı kalıtsal özelliklerin 5E modeline dayalı etkinliklerle öğretimin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-206.
- Özcan, M. F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5e modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, B. ve Balkan, H. (2017). 5e yapılandırmacı öğretim modelinin dil bilgisi öğretiminde kullanımı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 56-64.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Doğan, H. (2015). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26.

- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perçin, O. M., Yöney, A.S., Köker, A., Doğan, C. ve Birben, T. (2013). Küresel ısınma. *TSE Öncü Çocuk*, 43, 50-55.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Savaş, B. (2018). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: Papatya Bilim.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27(27), 563-580.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmese yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2353-2366.
- Şahhüsyinoğlu, D., Guzey Gürsoy, F., Dinçer Aktaş, A. ve Polatkal, G. (2017). En büyük mıknaş. *Araştırmacı Çocuk*, 17, 44-45.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şahin, Y. (Ed.). (2011). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. Konya: Salon Yayınları.

- Şimşek, T. (Ed.). (2012). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Topuzkanamış, E ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.
- 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.
- Tutuk, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, R. (2018). *Ortaokul Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: EZ-DE Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). Okuma ve anlama öğretimi. İçinde C. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi* (s. 115-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

URL-1:

Normallik testi SPSS, normal dağılım testi, normal dağılmayan veri için çözümler. (2019) Erişim adresi <https://www.youtube.com/watch?v=2wzvcipIorU>

URL-2:

Kurtuluş Savaşı'nda Vatani İçin Mücadele Eden 9 Kahraman Türk Kadını. (2019)

Erişim adresi <https://onedio.com/haber/kurtulus-savasinda-vatani-icin-mucadele-eden-kadinlarimiz--359269>



Ekler

Ek 1: Okuma Başarı Testi

1. Metin

KÜRESEL ISINMA

Küresel ısınma kavramı dünya atmosferinin ve okyanusların ortalama sıcaklıklarında belirlenen artış için kullanılmaktadır. Bu artış son elli yıl içerisinde iyice belirginleşmiş dünyamızı ve insanlığı tehdit eder düzeye gelmiştir. Bu artış, iklim yapıları üzerinde değişime sebep olmakta ve bilim adamları tarafından yapılan yaygın bilimsel görüşe göre insan yaşamında olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Küresel ısınmaya atmosferde normalin üstünde görülen sera gazlarının neden olduğu bilinmektedir. Atmosferde oluşan karbondioksit, metan gazı gibi gazların güneşten gelen radyasyonun yansımını engelleyerek yerkürenin fazlaca ısınmasına neden oldukları düşünülmektedir.

Gerekli önlemler alınmazsa küresel ısınmadan en fazla etkilenecek olan ülkelerden biri de Türkiye'dir. 100 yıl gibi kısa bir sürede ülkemizde su sıkıntuları yaşanabilir. Bu da enerji sorunlarını başta getirmektedir. Ayrıca sağlıklı su bulunamaması, tarım ürünlerinde verimsizliğe ve ormanlık alanlarda azalmaya neden olmaktadır. Düzensiz hava değişimleri, sel baskınları, hortumlar daha sık görülmeye başlayacaktır (Perçin, O. M., Yöney, A.S., Köker, A., Doğan, C. ve Birben, T., 2013).

1. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın sonuçlarından biri değildir?

- A) Susuzluk/ Kuraklık
- B) Hortumlar, Sel baskınları
- C) Mevsim Değişiklikleri
- D) Hayvan ölümleri

2. Küresel ısınma adlı metin aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı olabilir?

- A) Küresel ısınma hayvanları nasıl etkilemektedir?
- B) Küresel ısınma en çok hangi ülkelerde görülmektedir?
- C) Küresel ısınma sebebi ve sonuçları nelerdir?
- D) Küresel ısınmanın etkileri geçici bir durum mudur?

3.

1. Enerji sorunları kuraklık, ormanlık alanlarda azalma, tarım ürünlerinde verimsizliğe neden olmaktadır.

2. Bunun sonucunda kabondiyoksit ve metan gazları güneşten gelen radyasyonun yansımalarını engellemekte ve küresel ısınmaya sebep olmaktadır.

3. Atmosferde sera gazlarının artmaktadır.

4. Su sıkıntılarının yaşanması ise

Metinden hareketle yukarıda verilen numaralı cümleler nasıl sıralanmalıdır?

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



4. Yukarıdaki fotoğraflardan hareketle küresel ısınma hakkında hangi yorum yapılamaz?

- A) Fabrika bacalarından çıkan zararlı gazlar küresel ısınmaya neden olur.
- B) Küresel ısınmanın sonucunda kuraklık olur ve toprak verimsizleşir.
- C) Küresel ısınmanın dünyanın her yerinde aynı derecede hissedilir.

Küresel ısınma sonucunda birçok canlının yaşam olanakları yok olmaktadır



5. Yukarıdaki karikatürün ana fikri nedir?

- A) Kış mevsimi çocuklar tarafından çok sevilir.
- B) Küresel ısınma kışların daha güzel geçmesini sağlar.
- C) Küresel ısınmanın mevsimler üzerindeki olumsuz etkisi vardır.
- D) Küresel ısınmaya neden olanlar, olumsuzluklarla karşılaşır.

6. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın çözümlerinden biri olamaz?

- A) Halkı küresel ısınma hakkında bilgilendirmek.
- B) Yeni su kaynakları ve yeni enerji kaynaklarını bulmak.
- C) Enerji ve su tasarrufu projelerini uygulamaya sokmak.
- D) Fosil yakıtları (petrol, kömür) çok kullanmak.

2. Metin

Binlerce yıl önce, serbestçe hareket edebilen bir mıknatısın her seferinde dönerek aynı yönü gösterdiği fark edildi. Bunun adı pusulaydı. Bu özellik sayesinde gezginler ve kaşifler açık denizlerde yolculuk ettiler, uzak ülkelere seyahat ettiler, çölleri, ormanları, okyanusları aşarak dünyayı keşfettiler. Peki mıknatısın sürekli aynı yöne doğru hareket etmesinin sebebi neydi? 1600 yılında William Gilbert adında bir bilim insanı bu soruya oldukça ilginç bir yanıt buldu. Acaba Dünyanın kendisi de kocaman bir mıknatıs olabilir miydi? Aslında pusulanın içindeki mıknatıs da Dünya'nın manyetik alanıyla denge kurmaya çalıştığı için aynı yöne doğru dönüyordu.

O zamanlar böyle bir şeyi hayal etmek bile neredeyse imkansızdı. Oysa William Gilbert haklıydı. Gezegenimizin derinliklerindeki demir çekirdeğin, Dünya'nın

etrafında manyetik bir alan oluşturduğunu artık kesin olarak biliniyor. Ancak Dünya büyük olmasına rağmen oldukça zayıf bir mıknatıstır. Çatalların bıçakların, çivilerin ve iğnelerin toprağa yapışıp kalmamasının nedeni de budur. (Şahhüsyinoğlu, D., Guzey Gürsoy, F., Dinçer Aktaş, A. ve Polatkal, G., 2017).

7. Metnin başlığına aşağıdakilerden hangisi en uygundur?

- A) En Büyük Mıknatıs
- B) Açık Denizlerde
- C) Mıknatısın Çekimi
- D) Pusula

8. Aşağıdakilerden hangisi pusulanın yararlarından biri değildir?

- A) Açık denizlerde yolculuk yapmak
- B) Uzak ülkelere seyahat etmek
- C) Dünyayı keşfetmek
- D) Uzayı keşfetmek

9. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Pusulanın nasıl kullanıldığı
- B) William Gibert'in uğradığı haksızlık
- C) Dünyanın manyetik çekimi
- D) Hayal kurmanın önemi

10. Parçaya göre aşağıdaki seçeneklerden hangisine yer verilmemiştir?

- A) Pusula sayesinde Dünya'da pek çok yer keşfedilmiştir.
- B) William Gilbert'in Dünya'nın manyetik yapısını buluşu.
- C) Dünyanın oldukça zayıf bir mıknatıs olduğu.
- D) Pusulanın bulunmasıyla birçok olumsuzluk yaşanması.

3. Metin

Papatya

Bahar olsun da seyredin	Tarlalarda hoşa giden
Nasıl süsler bayırları	Sarı, turuncu, pembe, mor
Zümrüt gibi çayrları	Birçok güzel çiçek olur;
Yüze gülen ince nazlı	Bence güzeldir hepsinden
Gelin yüzlü papatyalar	Güler yüzlü papatyalar,
Altın gözlü papatyalar	Altın gözlü papatyalar,

Yaprakları kıvrır kıvrır;	Rüzgar eser: Bir o yana,
O da ayrı bir güzellik.	Bir bu yana, hep beraber,
Boy bos, boyun ipincecik;	Dalga dalga eğilirler;
Hem güzel hem nazlıdır	Kıvanç verirler insana
Gelin yüzlü papatyalar	Güler yüzlü papatyalar,
Altın gözlü papatyalar	Altın gözlü papatyalar,

Tevfik Fikret

11. Yukarıdaki metnin özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Metin şiir türünde bir eserdir.
- B) Tekrar eden mısralar bulunmaktadır.
- C) Eserde ikilemeler bulunmaktadır.
- D) Eser dörtlüklerden oluşmaktadır.

12. Yazarın metni yazış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Baharın ve papatyaların kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etmek için yazmıştır.

B) Bahar mevsiminin diğer mevsimlerden daha güzel olduğunu hissettirmek için yazmıştır.

C) Papatyaların görünüş özelliklerini okuyucuya anlatarak tanıtmak için yazmıştır.

D) Çiçeklerin ve renklerinin hayatımızdaki yerini ifade etmek için yazmıştır.



13. Yandaki kavram haritasında “?” yerine gelecek kavram hangisidir?

A) Bahar - Papatya

B) Bahar - Kuşlar

C) Güzellik – Papatya

D) Mevsimler _ renkler

“Boy bos, boyun ipincecik;

Hem güzel hem de nazlıdır

Gelin yüzlü papatyalar”

14. Yukarıdaki sırasıyla kişileştirme ve benzetme söz sanatlarına yer verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi söz sanatlarının anlatıma olan etkisinden biri değildir?

- A) Anlatımı ilgi çekici hale getirir.
- B) Anlatımın zihinde kalıcılığını arttırır.
- C) Hayal dünyasını sınırlandırır.
- D) Anlatımı sıradanlıktan kurtarır.

“Gelin yüzlü papatyalar”

15. Yukarıda verilen mısralar aşağıdakilerden hangisini vurgulamaktadır?

- A) Gelinlerin bir papatyayı anımsattığı
- B) Gelinlerin saçlarına papatya takmasını
- C) Papatyaların beyazlığının geline benzetilmesi
- D) Gelinlerin yüzünün papatya kadar güzel olması

1. Metin:

Binlerce yıl önce, serbestçe hareket edebilen bir mıknaşın her seferinde dönerek aynı yönü gösterdiği fark edildi. Bunun adı pusulaydı. Bu özellik sayesinde gezginler ve kaşifler açık denizlerde yolculuk ettiler, uzak ülkelere seyahat ettiler, çölleri, ormanları, okyanusları aşarak dünyayı keşfettiler.

2. Metin

Bahar olsun da seyredin

Nasıl süsler bayırları
Zümrüt gibi çayırları
Yüze gülen ince nazlı
Gelin yüzlü papatyalar
Altın gözlü papatyalar

16. Yukarıdaki metinler ile ilgili verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) 1. metin düz yazı iken 2. metin şiir türündedir.
- B) 2. metinde söz sanatlarına yer verilirken 1. metinde verilmemiştir.
- C) 1. metinde mecaz anlam kullanılırken 2. metinde gerçek anlama yer verilmiştir.
- D) 2. Metin mısralar halinde yazılır ve uyum yakalanırken 1. metin cümlelerden oluşur.

4. Metin

Şehrin Resmini Çizmek

Arkadaşlarımla toplandık, şehrimizin resmini çizmeye karar verdik. Resmi ilk bitiren Kerem oldu.

Baktım ki, sayfa baştan başa siyaha boyanmış.

Dayanamadım.

Boynunu büktü Kerem.

“Ne yapayım?” dedi. “Bu şehrin havası o kadar kirli ki hiçbiri görünmüyor.”

Nihal’in resmine baktık. Sayfa aralarla doluydu.

“Bu şehirde arabada başka bir şey yok mu diyecek oldum.

“Yok” dedi Nihal, “Üstelik trafik de tıkalı...”

Alp’in evinde de sadece evler vardı. Birbirine yapışık, yüksek beton evler ...

“Bu şehrin göğü yok mu?” diye sordum Alp’e

“Yok onu apartmanlar delmiş.” dedi.

Sefa’nın resmi bir karpuz sergisini andırıyordu. Yakından bakınca bunların insan kafaları olduğunu anladık.

Soru dolu bakışlarımızı görünce,

“Bu şehir çok kalabalık.” dedi. “Yolda yürüyemiyorum ve pencereden baktığım zaman, yalnızca kıvıldağan insan kafaları görüyorum.”

Elif’in resmini çok beğendik. Masmavi bir gök, yemyeşil parklar, temiz deniz, güzel eski binalar...

Bir ağızdan “Ne güzel... Hangi şehir bu?” diye bağırdık.

Elif kıs kıs gülererek “Hayalimdeki şehir.” dedi. (Akbaş, 2014; Akt: Şimşek, 2012)

17. Yukarıdaki metinde bazı cümlelerin altının çizilme amacı nedir?

- A) Yazarın, bu cümleleri vurgulayarak dikkati buraya çekmek istemesidir.
- B) Yazarın, öğrencilerin en seveceği bölüm olduğunu düşünmesidir
- C) Öğrencilerin bu cümleleri ezberlenmesi gerektiğini düşünmesidir.
- D) Cümlelerin diğer cümlelerden daha zor olduğunu belirtmek istemesidir.

18. Yukarıda verilen metnin türü nedir?

- A) Günlük
- B) Anı
- C) Sohbet
- D) Fıkra

(D/Y 1) Aşağıdaki ifadeler doğruysa (D) yanlışa (Y) yazınız.

19. Metinde şehrin olumsuz yönleri üzerinde durulmuştur.
()

20. Kerem'in sayfayı siyaha boyama sebebi canının şehirde çok sıkılmasıdır. ()

21. Elif'in hayalindeki şehir herkes tarafından beğenilmiştir. ()

22. Sefa'nın resminin karpuz sergisini andırmasının nedeni şehrin kalabalıklığıdır. ()

23. Nihal arabaları çok sevmekte ve dışarıda çok araba görmekten mutluluk duymaktadır ()

24. Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir ifadedir?

- A) Birinci kişi ağzıyla anlatım yapılmıştır.
- B) Nesnel yargılar metinde ağırlıktadır.
- C) Metinde mecazlara çokça yer verilmiştir.
- D) Metinde ikilemelere yer verilmemiştir.

25. Yukarıdaki metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

A) Şehirdeki çevre kirliliği her şeyi insanlara kötü göstermektedir.

B) Kalabalık ve trafik şehrin dokusunu bozmakta ve yaşamı olumsuz etkilemektedir.

C) Masmavi gök, tertemiz deniz, yemyeşil parklar... şehirler için ancak birer hayaldir.

D) Şehrin olumsuz yönlerinin görüldüğü kadar olumlu yönlerinin de görülmesi gerekir.

26. Metinde çocuklar ne çizmeye karar verdiler ve metnin şahıs kadrosunu kimler oluşturmaktadır?

A) Şehrin resmi çizilmektedir. Kerem, Nihal, Alp, Sefa, Elif ve anlatıcı

B) Hayallerindeki şehirleri çizmektedirler. Nihal, Alp, Sefa, Elif ve anlatıcı

C) Güzel bir şehrin resmi çizilmektedir. Nihal, Alp, Sefa, Elif ve anlatıcı

D) Çizilmek istenen şehrin olumsuz yönleridir. Kerem, Nihal, Alp, Sefa, Elif,

1. Cümle: Şehrin resminin çizilmek istendiği açıklanmıştır.

2. Cümle: Güzel bir şehrin ancak hayallerde olabileceği anlaşılmıştır.

3. Cümle: Herkes şehrin resmini çizmiş ve resmini anlatmıştır.

27. Yukarıdaki verilen cümleler metnin hangi bölümünü (giriş-gelişme-sonuç) açıklamaktadır?

A) 1.sonuç, 2.gelişme, 3.giriş

B) 1.giriş, 2.sonuç, 3.gelişme

C) 1.giriş, 2.gelişme, 3. sonuç

D) 1. gelişme, 2.sonuç, 3.giriş

5. Metin

Biz kendi oyuncağımızı kendisi yapan çocuklardandık. Daha doğrusu ne bulduksa oyuncak oluverirdi elimizde. Ağaç dallarından at yapardık, tahta parçalarından kamyon. Atılmış kap kacaklarla oynardık. Bir su başı bulduk mu, çamur karar ve akla hayale gelmedik oyuncaklar hayal ederdik. Ev yapardık, mutfak gereçleri hayvanlar... Olmadı bozar yeniden yapardık. Sonsuz bir malzemeydi çamur, sonsuz oyuncak demektir (Çolak, A., 2013).

28. Parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Oyuncağı Çamurdan
- B) Tahta Oyuncaklarım
- C) Çamur Sanatları
- D) Oyuncaklar Değişiyor

29. Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çamurla oynamanın verdiği mutluluk ve heyecan.
- B) Eski zamanlarda yaşayan çocukların daha yararlı olması.
- C) Eskiden çocukların çeşitli malzemelerden oyuncak yapıp oynaması.
- D) Eskiden çocukların daha mutlu olması ve doğayla daha yakın olması.

30. Yazar bu parçayı yazarak aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vermiş olabilir?

- A) Küçüklüğünüzde hangi oyuncaklarla oynardınız?
- B) Küçükken en çok ne ile oynamaktan hoşlanırdınız?
- C) Bugünkü çocuklar sizce nelerle oynamalıdır?
- D) Oyuncaklar çocuk yaşamında nasıl bir yere sahip?

31. Yukarıdaki metinde düşünceyi geliştirme yollarının hangisinden yararlanılmıştır?

- A) Tanık gösterme
- B) Sayısal verilerden yararlanma
- C) Örnekleme
- D) Tanımlama

6. Metin

Hayalimdeki Bahçe

Yıllar yılı bahçe de bahçe diye sayıklayıp durmaktan yoruldum. Şu hayalimde gezdirdiğim ağaçlar da artık toprağa kök salmak, yeşermek, dal budak çıkarıp meyveye durmak istiyor. Hepsi yerlerini beğendi, güneşe bakan tarafa sıralandılar bir bir. Köşede bir çam onsuz olmaz! Güven verecek kol kanat gelecek kardeşlerine. Sonra bir nar, bir zeytin, incir, limon ve ıhlamur... Bir de asma ağaçkenardan. Belki bir gün çardağı olacak. Çoktu daha ama ben razı ettim öbürlerini bu kadarıyla yetindim. El kadar yere hangi birini sığdıracaksın!

O kara çam, başköşede yaz kış duracak bekçisi gibi bahçenin. Çıkıp geldiği o dağlardan serinlik çağırarak. Nar, hazıranda çiçeklerini alev gibi kızartıp güzü bekleyecek. İncirin dallarında ağustos böcekleri eğleşecek; cıır cıır cıır!.. Limon beyaz çiçekler açıp zeytini gözleyecek. Bir gün aynı tabakta buluşacak ışıltılı kara zeytinlerle limonun yeşil sarısı. Ihlamur bütün bahçeye baygın kokusunu verecek mayıs sonunda. Meyvesi bir yana onların orada duruşları, durup birbirine bakışları, dal sarkıtmaları, çiçek açışları bahçeyi bir saadet yurduna çevirmeye yetecek (Çolak, A., 2013).

32. Yukarıdaki metnin türü nedir?

- A) Gezi yazısı
- B) Hikaye
- C) Deneme
- D) Sohbet

(Eşleştirme 1) 33., 34., 35., 36., 37. Metinden hareketle ifadeleri ve anlamlarını eşleştiriniz.

Bir yerde en saygın kişinin veya büyüklerin oturması için ayrılan yer

Kol kanat germek

Mutluluk

Razı etmek

Kabul ettirmek, ikna etmek

Başköşe

Korumak, tehlikelerden uzak tutmak.

Saadet

Bir şeyi kendisi için yeter bularak daha çoğuna gerek görmemek, daha çoğunu istememek, kanaat etmek

Yetinmek

38. Metnin başlığının neden hayalindeki bahçedir?

A) Yazarın içerisinde çam, ıhlamur, nar... ağaçları bulunan bir bahçe kurmak istemesi.

B) Yazarın çok istemesine rağmen kendisine bir bahçe kuramaması ve hayalini kurması.

C) Bahçe kurmak isteyenlerin hayallerinde hep nar, limon, ıhlamur... ağaçlarının olması.

D) İçerisinde çeşit çeşit ağaç bulunan bir bahçede hayal kurmanın eşsiz olması.

(D/Y 2) Aşağıdakiler doğruysa “D” yanlışa “Y” yazınız.

39. Başköşede duran diğer ağaçlara kol kanat geren çamdır.

()

40.Yazar geniş bahçesine çam, nar, şeftali ve erik ağacı dikmek istemektedir.

()

41.Haziran ayında kırmızı çiçekler açan ağaç limondur.

()

42.Mayıs sonunda tüm bahçeyi baygın bir ıhlamur kokusu kaplamaktadır.

()

43. Ağaçlar duruşları çiçek açışlarıyla bahçeyi saadet yurduna çevirecektir.

()

44. Aşağıda metin ile ilgili verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) Metnin genelinde öznel yargılara yer verilmiştir.

B) İkilemelere yer verilmiştir.

C) Birçok kelimedede mecazlı anlam kullanılmıştır.

D) Söz sanatlarına yer verilmemiştir.

“Yıllar yılı bahçe de bahçe diye sayıklayıp durmaktan yoruldum.”

45. Aşağıdaki hangisinde sayıklayıp durmak ifadesi farklı bir anlamda kullanılmıştır?

A) İsteddiği oyuncak araba alınmadığı için akşama kadar araba diyerek sayıklayıp durdu.

B) Kötü rüya gördüğü belleydi ter içinde kalmış ve anne anne diye sayıklayıp duruyordu.

C) Çocukluğundan beri Çanakkale’ye atalarını görmeye gitmek istediğini sayıklarlardı.

D) Dedesi hacca gitmek istediğini sayıklasa da bir türlü nasip olmamıştı.

7. Metin

GÖÇMEN BİR YIRTICI KUŞ ŞAHİN

Şahinler göçmen kuşlardır. Sonbahar ve ilkbahar mevsimlerinde yüz binlerce şahin ülkemizin üzerinden göç ederek daha sıcak yerlere gider. Bu şahinlerin bir kısmı kış aylarını geçirmek ya da ilkbaharda üremek için ülkemizde kalır. Şahinler göç eden kuşların çoğunun geçtiği yerlerde, örneğin İstanbul Boğazı, Doğu Karadeniz ve Hatay'da çok sayıda görülür. Göç dönemlerinde on binlerce şahini bir arada uçarken görmek mümkündür. Şahinler süzülerek göç eden kuşlardandır. Sıcak hava akımlarını kullanarak yükselir ve sonra kanat çırpmadan bir süre havada ilerlerler. Sonra başka bir sıcak hava akımı daha yakalayıp yine yükselirler. Bu şekilde az enerji harcayarak göç ederler. Şahinler ülkemizin sahil bölgelerindeki ormanlık alanlarda yuvalar. Üreme bölgesi olarak genellikle çevresinde açık alanlar bulunan ormanları seçerler. Yuvalarını ağaçların üzerine yaparlar. Şahinler süzülürken iki yana doğru açtıkları kanatlarının uçlarını hafifçe yukarı doğru kaldırır. Böyle uçarken karşıdan geniş bir V harfi gibi görünürler. Havada öylece süzülen bir şahini izlemek keyif vericidir. Şahinler beslenmek için havada süzülerek yerdeki fare, tavşan ve diğer küçük hayvanları arar. Bir av gördüklerinde yere doğru dalışa geçerek onu pençeleriyle yakalarlar (Kurt, B., 2013).

46. Yukarıdaki metinde anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

A) Öyküleyici B) Betimleyici C) Açıklayıcı D) Tartışmacı

47. Yukarıdaki metinden alınan ifadelerden hangisinde öznel bir yargı bulunmaktadır?

- A) Şahinler yuvalarını ağaçların üzerine yaparlar.
- B) Şahinler ülkemizin ormanlık alanlarında yuvalar.
- C) Havada öylece süzülen bir şahini izlemek keyif vericidir.
- D) Şahinler sıcak hava akımlarını kullanarak havada yükselirler.

48. Aşağıda şahinler hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) İstanbul Boğazı, Doğu Karadeniz ve Hatay'da çok sayıda görülür.
- B) Şahinler, havada süzülerek yerde beslenebileceği hayvanları arar.

C) Şahinler yıllar boyunca aynı yerde yaşarlar bu yüzden yuva yaparlar.

D) Kanatlarının iki yana doğru açar ve süzülürken V harfine benzerler.

49. 1. Şahinlerin bir kısmı kış aylarını geçirmek ya da ilkbaharda üremek için ülkemizde kalır.

2. Üreme bölgesi olarak genellikle çevresinde açık alanlar bulunan ormanları seçerler.

3. Şahinler beslenmek için havada süzülerek yerdeki fare, tavşan ve diğer küçük hayvanları arar.

Yukarıdaki ifadelerden hangisinde amaç belirtilmektedir?

A) Yalnız 1

B) 1_2

C) 1_3

D) Yalnız 3

8. Metin

Kış Uykusu

Doğada pek çok canlı toprağın altına kazdıkları yuvalarında ya da suların derinliklerinde kışı sakin bir şekilde geçirir. Bazı sıcakkanlı canlılar sonbaharda bolca beslenip bedenlerindeki yağ miktarını arttırır. Bu şekilde kışı geçirmek için gereken enerjiyi depolamış olurlar. Soğuklar bastırıldığında önce vücut sıcaklıkları düşer, kalp atışları yavaşlar ve nefes alıp verme sayıları azalır. Derin uykuya dalarlar. Buna kış uykusu denir. Kirpiler, yer sincapları ve bazı yarasa türleri kış uykusuna yatan hayvanlardan birkaçıdır. Kış uykusuna yatan hayvanlardan bazıları tüm kışı bu şekilde uyuyarak geçirirken, bazıları arada beslenmek için uyanır. Sonra hemen geri uyur (Binbaşaran Tüysüzoğlu, B., 2016).

50. Kış uykusuna yatan hayvanlar hakkında hangisi yanlıştır?

A) Sonbaharda bolca beslenir ve vücutlarındaki yağ oranını arttırırlar.

B) Bazı hayvanlar kış boyu uyur bazıları ise arada uyanarak beslenir.

C) Derin uykuya dalan hayvanlar kirpiler, yer sincapları ve bazı yarasalardır.

D) Kış uykusunda vücut ısıları artan hayvanlar soğuktan böylelikle korunurlar.

E) Aşağıdaki görsellerden hangisi metin ile örtüşmemektedir.

51. Aşağıdaki görsellerden hangisi metin ile örtüşmemektedir.



52. Bazı sıcakkanlı canlılar sonbaharda bolca beslenip bedenlerindeki yağ miktarını artırır. Bu şekilde kışı geçirmek için gereken enerjiyi depolamış olurlar. Soğuklar bastırıldığında önce vücut sıcaklıkları düşer, kalp atışları yavaşlar ve nefes alıp verme sayıları azalır. Derin uykuya dalarlar. Buna kış uykusu denir.

Yukarıda verilen paragrafta düşünceyi geliştirme yollarının hangisinden yararlanılmıştır?

- A) Örnekleme
- B) Benzetme
- C) Tanımlama
- D) Tanık gösterme

Ek 2: Okuma Kaygı Ölçeği

Okuma Kaygısı Ölçeği	Her Zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
----------------------	-----------	------------	----------	---------	--------------

1. Sesli okuma yapmam istendiğinde tedirgin olurum.
2. Okuma yaparken heyecandan sesim titrer.
3. Okuma sırasının bana geleceğini fark ettiğimde panik olurum.
4. Grupla okuma yapacağımız zaman çekinirim.
5. Sınıfta sesli okuma yapacağım zaman kalbim hızlı çarpar.
6. Okuma sırasında sınıftakilerin yanışlarını söylemesi beni tedirgin eder.
7. Okuduğum metnin konusunu belirleyememe fikri beni kaygılandırır.
8. Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kaygılanırım.
9. Metne ilişkin sorulara cevap veremeyeceğimi düşünerek kaygılanırım.
10. Metinde bilmediğim kelimelerin çok oluşu beni kaygılandırır.
11. Metni ilk defa okuyacağım zaman tedirgin olurum.
12. Küçük puntolu (harflerin küçük olması) metinleri okurken kaygılanırım.
13. İlk defa karşılaştığım konularda okuma yaparken tedirgin olurum.

14. Okuma yaparken öğretmenimin kızacağıını düşünerek tedirgin olurum.

15. Grupla okuma yaparken sıramı kaçıracığıını düşünerek tedirgin olurum.

16. Metnin tamamını okumam istendiğinde tedirgin olurum.

18. Okurken bir kelimeyi yanlış telaffuz ettiğimde tedirgin olurum.

19. Sessiz okuma yaparken arkadaşlarım metni benden önce bitirirse tedirgin olurum.



Ek 3: Yansıtıcı Günlük

6. Etkinlik: Aşağıdaki soruları göz önünde bulundurarak ders ile ilgili günlüklerinizi yazınız.

1. Bugünkü derste ne öğrendin açıklar mısın?

.....
.....
.....
.....

2. Bugünkü öğrendiklerin sence sınavlar dışında ne işine yarayacak?

.....
.....
.....
.....

3. Yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

.....
.....
.....
.....

4. Derste herhangi bir katkı oldu mu? Olduysa ne yaptın?

.....
.....
.....
.....

5. Derste hoşuna giden durumlar neydi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ek 4: Resimler



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Neslihan Tekdemir

Doğum tarihi: 21.07.1993

Doğum yeri: İnegöl / Bursa

Adres: Alibey Mahallesi Hamamlı Yolu Caddesi No:95 İnegöl/ Bursa

E-posta: neslihantekdemir43@gmail.com

Öğrenim Durumu

2007-2011: Nuh Mehmet Küçükçalık Lisesi

2012-2016: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

2016-2019: Dumlupınar Ün. Eğitim Bilimleri Ens. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İş Deneyimi

2017: Milli Eğitim Bakanlığı Alibey Ortaokulu Ücretli Öğretmenlik

2019 Devam ediliyor: Milli Eğitim Bakanlığı, Küçükçalağlı Şehit Selman Bozkurt Ortaokulu Sözleşmeli Öğretmenlik

Yayınlar

Karakuş Tayşi, E., Özdemir, B., Tekdemir, N.(2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için ortak başvuru metnine uygun metin örnekleri. İçinde Şimşek, T., Yıldız, B.V. (Ed.), *IV. Uluslar arası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler*. Cilt (s. 152- 166). İstanbul: Step Matbacılık.

