



**KAVRAM ODAKLI OKUMA ÖĞRETİMİNİN
OKUMA MOTİVASYONU VE ANLAMAYA ETKİSİ**

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN

**DOKTORA TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : ZUHAL
Soyadı : ÇELİKTÜRK SEZGİN
Bölümü : SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :KAVRAM ODAKLI OKUMA ÖĞRETİMİNİN OKUMA
MOTİVASYONU VE ANLAMAYA ETKİSİ

İngilizce Adı :INFLUENCES OF CONCEPT ORIENTED READING
INSTRUCTION ON READING MOTIVATION AND
READING COMPREHENSION

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN tarafından hazırlanan “Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

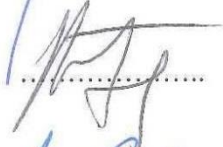
Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL



Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY



Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY



Üye: Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN



Üye: Doç. Dr. Fatih ÇETİN ÇETİNKAYA



Tez Savunma Tarihi: 27/10/2015

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Okuma, okul hayatının başlangıcından insan hayatının son anına kadar kullanılan temel bir beceridir. Okullardaki gözlemlerim ve bazı sınav sonuçları neticesinde bu becerinin henüz istenilen düzeye ulaşmadığı kanaatine vardım. Okumanın geliştirilebilmesi için yaptığım alanyazın taraması sonucunda kavram odaklı okuma öğretiminin anlama, motivasyon, kavramsal bilgi ve işbirliği boyutlarında öğrencilerin ilerlemesine yardımcı olduğunu gördüm. Bu nedenle, araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunu ve anlamalarını geliştirmek amacıyla kavram odaklı okuma öğretimi uygulamasına yer verdim.

Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın başlangıcından bitimine kadar birçok değerli insanın katkısı olmuştur.

Doktora eğitimim boyunca gerek aldığım derslerde, gerekse tez çalışma sürecinin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileri ile araştırmayı şekillendiren tez izleme kurulundaki hocalarım Sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY ve Doç. Dr. Mustafa ULUSOY’a, ayrıca tez jürimde bulunan Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN ve Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ya teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın uygulama sürecinde; her konuda yardımcı olan ve güleryüz gösteren, araştırmanın gerçekleştirildiği Burdur Mehmet Akif Ersoy İlkokulu 4/B sınıfı öğrencilerine ve öğretmenine, okul müdürüne bana gösterdikleri anlayış ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında desteklerini yanımda hissettiğim Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca

verilerin analizi aşamasında bana yardımcı olan Öğr. Gör. Dr. Osman EROL'a teşekkür ederim.

Son olarak maddî ve manevî bana her zaman destek olan, üzerimdeki haklarımı asla ödeyemeyeceğim canım anneme ve babama, biricik kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca beni sürekli yüreklendiren ve destek olan sevgili eşim Sezan SEZGİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN

Ankara, Ekim 2015

**KAVRAM ODAKLI OKUMA ÖĞRETİMİNİN
OKUMA MOTİVASYONU VE ANLAMAYA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2015**

ÖZ

Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve anlamalarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Burdur ili Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'na devam eden 4-A ve 4-B sınıflarındaki 52 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiş ve buna göre 4-B sınıfı deney grubu, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut Türkçe Öğretim Programına işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, okumaya olan motivasyonlarını ölçmek için okuma motivasyonu ölçeği, anlama düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama testi, Türkçe dersinde öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. On iki haftalık uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), tek değişkenli varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki öğrencilerin hem okuma motivasyonu hem de okuduğunu anlama puanları, ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre (öğretim yönteminin türüne göre), ölçüm zamanı ve grup etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yapılan basit etki analizi sonucuna göre öğrencilerin okuma motivasyonu puanları için farklı ölçüm zamanlarında elde edilen puanlar (ön test, son test) gruplara göre karşılaştırıldığında (gruplar

arası karşılaştırma) deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yok iken; son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama puanları açısından bakıldığında farklı ölçüm zamanlarında elde edilen puanlar (ön test, son test) gruplara göre karşılaştırıldığında (gruplar arası karşılaştırma) deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yok iken; son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimi hakkında görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, deney grubundaki öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılmasına ilişkin görüşleri genelde olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Bilim Kodu: Sınıf Öğretmenliği

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, kavram odaklı okuma öğretimi.

Sayfa Adedi: 221

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

**INFLUENCES OF CONCEPT ORIENTED READING INSTRUCTION
ON READING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION
(Ph.D Thesis)**

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2015

ABSTRACT

This study explores the influences of concept oriented reading instruction on reading motivation and reading comprehension. Research took place in an elementary school in Burdur, Turkey, during 2014-2015 spring term. The study's participants were fourth-grade students (N=52) from 2 classrooms. Measures of reading comprehension and reading motivation were given before and immediately after the 12 week intervention to children in CORI. Quasi-Experimental design was implemented to investigate the effects of concept oriented reading instruction. One classroom was defined as control group randomly and other classroom was experimental group. In experimental CORI class instruction was given by the researcher. Besides, classroom teacher maintained the traditional instruction in control group. To define demographic features of the participants, personal information form was used. Other research data was gathered with reading motivation scale and reading comprehension test. Semi structured interviews were also implemented according to specify the views of participants about CORI classroom. Multivariate analysis of variance (MANOVA), analysis of variance (ANOVA), independent samples t-test, dependent samples t-test and content analysis are statistical procedures used to analyse the research data. According to findings, participants in CORI class showed significantly higher reading motivation and reading comprehension scores than traditional class according to measurement time and instruction type and also measurement time and group interaction. Also according to impact analysis, pre-test results of reading motivation scale points didn't show a significant difference in both two groups (intergroup comparison), but according to post-test results of reading motivation scale, points were increased significantly in

experimental group. Reading comprehension achievement points of participants achieved from pre and post tests compared based on two groups (intergroup comparison). In terms of this comparison, there was no significant difference between experimental group and control group in pre-test points however experimental group points were significantly higher than the control group in post-test results. According to content analysis, participant's views about CORI implemented in Turkish course was more specifically favourable than the participants in traditional class.

Science Code: Elementary Education

Key Words: Reading, reading motivation, reading comprehension, concept oriented reading instruction.

Page Number: 221

Supervisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	7

Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Okuma	9
Okuma Nedir?	9
Okumanın Önemi.....	11
Okuma Kuram ve Modelleri.....	13
Okumaya Adanmışlık Modeli	17
Okumaya Adanmışlık Nedir?	17
Okumaya Adanmış ve Adanmamış Öğrencilerin Özellikleri... 	19
Okumaya Adanmışlık Modelinin Bileşenleri	21
Motivasyon.....	22
Stratejik Okuma.....	26
Sosyal Etkileşim	27
Kavramsal Bilgi.....	28
Kavram Odaklı Okuma Öğretimi	29
Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Aşamaları.....	31
Kavram Odaklı Okuma Öğretimi ve Okuduğunu Anlama.....	37
Kavram Odaklı Okuma Öğretimi ve Okuma Motivasyonu	39
Kavram Odaklı Okuma Öğretimine İlişkin Araştırmalar	41
BÖLÜM 3.....	59
YÖNTEM.....	59

Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu	61
Veri Toplama Araçları	63
Kişisel Bilgi Formu.....	64
Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	64
Okuduğunu Anlama Testi.....	66
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	72
Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri	74
Uygulamanın Yapılması	76
Verilerin Analizi	81
BÖLÜM 4.....	87
BULGULAR VE YORUM	87
Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Farklı Öğretim Yöntemi ve Ölçüm Zamanına Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	87
Deney Grubunda Öğrencilerin Kavram Odaklı Okuma Öğretimine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular	98
BÖLÜM 5.....	119
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	119
Sonuçlar.....	119
Tartışma	123
Öneriler	129

KAYNAKLAR.....	133
EKLER.....	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Gözlem ve Kişiselleştirme.....	32
Tablo 2. Araştırma ve Düzenleme	34
Tablo 3. Anlama ve Bütünleştirme	35
Tablo 4. Diğerleriyle Etkileşim.....	36
Tablo 5. Kavram Odaklı Okuma Öğretimi İle İlgili Kronolojik Araştırma Listesi.....	41
Tablo 6. Araştırmanın Deseni	60
Tablo 7. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 8. Metne Göre Okuduğunu Anlama Kazanımları.....	68
Tablo 9. Barrett Taksonomisine Göre Soru Dağılımları.....	70
Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular.....	71
Tablo 11. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Öz.	74
Tablo 12. Deney Grubundaki Uygulama	78
Tablo 13. Normallik Tablosu.....	82
Tablo 14. Mahalanobis Uzaklık Değerleri.....	83
Tablo 15. Varyans - Kovaryans Matrisinin Homojenliği	84
Tablo 16. Hata Varyanslarının Homojenliğine ilişkin Levene Testi Sonuçları.....	84
Tablo 17. Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	88
Tablo 18. Ölçüm Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) Analizi.....	89

Tablo 19. Ölçme Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Ortalama Puanlarına İlişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi.....	90
Tablo 20. Okuma Motivasyonu Puanları İçin Bağımlı Gruplar t Testi	92
Tablo 21. Okuma Motivasyonu Puanları İçin Bağımsız Gruplar t Testi	93
Tablo 22. Ölçme Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarına İlişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi.....	94
Tablo 23. Okuduğunu Anlama Puanları İçin Bağımlı Gruplar t Testi.....	96
Tablo 24. Okuduğunu Anlama Puanları İçin Bağımsız Gruplar t Testi	96
Tablo 25. Öğrencilerin Genel Anlamda Ders Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	100
Tablo 26. Öğrencilerin Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	105
Tablo 27. Öğrencilerin Gerçekleştirilen Etkinliklerin Türkçe Dersine Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	110
Tablo 28. Öğrencilerin Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	115
Tablo 29. Öğrencilerin Uygulama Hakkındaki Önerilerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma kuram ve modelleri	16
Şekil 2. Okumaya adanmışlık modeli	22
Şekil 3. Kavram odaklı okuma öğretimi	30
Şekil 4. Araştırma süreci.....	63
Şekil 5. Kavram odaklı okuma öğretiminin temaları ve kavramları.....	75
Şekil 6. Doğrusallık saçılım grafikleri	83
Şekil 7. Ölçüm zamanı ve gruplara göre okuma motivasyonu ortalama puanları grafiği ...	91
Şekil 8. Ölçüm zamanı ve gruplara göre okuduğunu anlama ortalama puanları grafiği	95
Şekil 9. Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin temalar.....	99

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KOOÖ	Kavram Odaklı Okuma Öğretimi
Sd	Serbestlik Derecesi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmanın genel amacı kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve anlamalarına etkisini belirlemektir. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilen uygulamaya yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanoğlu çevresini ana diliyle algılar ve yorumlar (Onan, 2013, s. 107). Ana dil, “insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil anlamına gelmektedir” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Dil kullanımında yetkin olma birey ve toplum oldukça önemlidir. Toplumdaki bireyler arasında bir iletişim ağı söz konusudur. Bu iletişim sağlıklı ve doğru bir şekilde gerçekleşmezse toplum yaşamı sağlıklar diyaloğuna dönüşür. Bireyler bu iletişim ağı içerisinde ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi öğrenmek ve diğer kişilerle dengeli bir biçimde yaşayabilmek için iletişim kurmak zorundadır. Dilin etkili kullanımı, bireyin içinde yaşadığı toplumdaki diğer kişilerle anlaşmasını ve okul hayatındaki öğrenmelerine yardımcı olur (Ünal, 2001, s. 5).

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu dil beceri alanlarıdır. Bu alanları bireyler öğrenirken kullanırlar. Bunların arasında en çok “okuma” kullanılmaktadır (Güneş, 2009, s. 1).

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses

ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Okuma, okul programlarının omurgası niteliğini taşımaktadır. Eğitim-öğretim alanındaki faaliyetlerin büyük bir kısmı okuma becerisi ile ilişkili olmasından dolayı, günümüzde değişen dünya ile birlikte öğretim araçlarının çeşitlenmesine rağmen okuma, akademik yaşamda yerini ve değerini korumaktadır. Bundan dolayı, iyi okuyamayan ve okuduklarını anlamlandırabilen öğrenciler derslerinde de başarı göstermektedirler (Özdemir, 1967).

Okumanın kişisel ve toplumsal yönden pek çok yararı bulunmaktadır. Demirel (2002, s. 78)' e göre, okuma daha çok toplumla ilişkili olan bir etkinliktir. Bireyler topluma uyum sağlayabilmek için okurlar. Benzer şekilde okuma, toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Yani gelişmiş toplumlarda okuma çağdaşlaşmanın, ilerlemenin bir gereği olarak görülürken, gelişmemiş toplumlarda okuma kaygısı ve çabası söz edilemez. Burada da okumayan insanların tehlikesi söz konusudur.

Okumanın kişisel yönden de birçok yararları vardır. Okumak insan hayatını zenginleştirir. Örneğin bir hikaye ya da roman okumak kişiyi eğlendirmenin ve hoşça vakit geçirmenin yanında, içinde anlatılan yaşantılar ve olaylarla kişiye deneyim kazandırır. Yine okumak vatandaş olarak görevlerini yerine getirmede ve hayatı düzenlemede bireyin hayatını etkiler. Görev ve sorumluluklarının farkında olan bireyler toplum yaşamını rahatlatır (Korkmaz, 2008, s. 71).

Özetleyecek olursak; okuma bireyin dilsel, zihinsel, sosyal ve kültürel birçok alanda gelişimini katkıda bulunur. Bunun dışında bireyin iletişim kurmasına, vatandaşlık görevlerini yerine getirmesine, akademik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu yüzden okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilkokuldan başlanarak önem verilmelidir. Küçük yaşlardan itibaren okuyan, sorgulayan, anlayan, bireyler olmaları için

yapılacak çalışmalar; öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri yaşam boyu sürdürmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2009, s. 1-2).

“Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır” (Güneş, 1997, s. 55). Anlama ise dinleme, görme, okuma yoluyla öğrenilenlerin nedenlerinin araştırılması, sonuçlar çıkarması ve anlamlandırılmasıdır (Güneş, 2013). Aslında pek çok olaydaki başarısızlığın temelinde anlayamama yatmaktadır. Okuduklarımızı anlayamamak akademik başarısızlığa da neden olmaktadır. Uluslararası yapılan araştırmalarda ortaya konulmuş sonuçlara göre (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], 2003; PISA, 2006; PISA, 2009; PISA, 2012) Türkiye’deki 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Yine, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırma sonuçlarına göre de, Türk öğrencileri 35 ülkenin öğrencileri arasında 28. sırada yer almıştır. (PIRLS Raporu, 2001). Bu araştırmaların sonuçları, Türkiye’de okuma ve anlama çalışmaları üzerinde önemle durulması ve öğrenme-öğretme süreci açısından Türkçe öğretim programı içerisinde okumanın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Motivasyon eksikliği okuduğunu anlamayamamanın başlıca nedenlerinden birisidir. Öğrencilerin dilsel konulara olan yatkınlıkları ve eğilimleri öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları zamanda ve okumalarına yansımaktadır. Öğrencilerin okumaktan zevk almadıkları için kitapları eğitici birer araç olarak görmezler, okumadan elde edecekleri kazançlara odaklanmazlar. İlgisiz öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarının sağlanmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bireysel okuma çalışmaları ile anlama düzeyini geliştirilmeye çalışılmasından çok; grup çalışmaları, soru sorma etkinlikleri, hikaye dikte etme, kelime oyunları gibi farklı çalışmalar tercih edilmelidir (Moffet ve Wagle’den aktaran Temizkan, 2009, s. 45).

Metni etkili bir şekilde okuyabilme ve bunu anlamlandırabilme bireyin okumaya olan motivasyonu ile ilişkilidir. Bununla ilgili yapılan pek çok çalışmada bu fikri destekler bulgulara ulaşılmıştır (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Mucherah ve Yoder, 2008). Kısaca özetleyecek olursak; okuduğunu anlama ve motivasyon yani okumanın bilişsel ve duyuşsal süreçleri birbiriyle eşgüdümlü olarak çalışmaktadırlar.

“Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren

okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmesi gerekmektedir” (MEB, 2009). Bu bağlamda, okuduğunu anlamının öğretimine ve okumaya olan ilgiyi artırmaya yönelik dil ğretim programlarının geliştirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Kavram odaklı okuma ğretimi ilk kez 1993 yılında Dr. John Guthrie öncülüğünde bir grup araştırmacı ve ğretmen tarafından geliştirilmiştir. Program, seçilen bir kavram çerçevesinde öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarını ve strateji kullanımını artırmayı ve anlamayı geliştirmeyi hedeflemektedir. Kavram odaklı okuma ğretimi ile ilgili yapılmış birçok çalışmada, motivasyonun (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson ve McCann, 1998; Guthrie, McRae ve Klauda, 2007), strateji kullanımının (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson ve McCann, 1998; Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999), okuduğunu anlamının (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffiddi ve Tonks, 2004; Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa; 2008) ve kavramsal ğrenmenin (Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999; Guthrie, McRae ve Klauda, 2007; Hancock, Alao, Anderson ve McCann, 1998) geliştiği ortaya konulmuştur.

Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, kavram odaklı okuma öğretiminin okuma olan motivasyonu ve anlamayı geliştirdiği belirlenmiştir. Türkiye’de de benzer bir çalışma ile öğrencilerin motivasyonlarının ve anlamalarının geliştirilebileceği dşnlmş ve böyle bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Konuyla ilgili olarak Türkiye’de bir ilk olma özelliği taşıyan bu araştırma ile Türkçe dersi içerisinde kavram odaklı okuma ğretimi ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve anlamalarının gelişmesinin yanında kavramsal bilgilerinin ve sosyal etkileşimlerinin de gelişeceği beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlamalarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini artırmada kavram odaklı okuma ğretimi ile öğrenen grup ile mevcut Türkçe Dersi ğretim Programı’na göre öğretimin gerçekleştirildiği grup arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kavram odaklı okuma öğretiminin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Önemi

Dili etkin bir şekilde kullanabilmek hem toplum açısından hem de birey açısından çok büyük öneme sahiptir. Toplumla uyum içerisinde yaşayabilmek için birey, çevresiyle etkileşim halindedir. Dilin etkili biçimde kullanılması bireyin toplum içindeki diğer bireylerle anlaşmasını ve okul başarısını sağlar. Ünalın (2001, s. 5)' ın da belirttiği gibi bireyin dili kullanmadaki becerisi ile akademik başarı ve sosyal hayata uyum arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Okuma yazma becerisi bireyin öğrenin hayatındaki başarılarını yakından etkiler. Okuma becerisi açısından okuduklarını çabuk ve doğru kavrayabilen; yazma açısından düşünce, izlenim ve duygularını rahat bir şekilde ifade edilebilen öğrencilerin derslerine başarılı olması beklenen bir durumdur. Aslında birçok dersteki başarısızlığın temelinde anlama ve anlatma becerilerindeki başarısızlık yatmaktadır (Ünalın, 2001, s. 5). Akyol (2011, s. 33)' un da belirttiği gibi okuma insan hayatının anlamlandırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Ona göre “okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkılardan birisidir.”

Okuduğunu anlamak sadece çok okumakla geliştirilebilecek bir beceri değildir (Güneş, 2013). Bu anlayış geçmişte kalmıştır. Okuduğunu anlamak farklı okuma stratejilerinin kullanılması ile mümkündür. Yine gelenekselleşmiş yöntemlerin yanında, öğretmenler, sosyal işbirliğini sağlayacak yöntemler kullanmalıdır. Bu öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini de artıracaktır (Hootstein, 1995; Yangın, 1999; Zahorik, 1996).

Okuma, birinci sınıfta programında da belirtildiği gibi okul hayatı ile gelişimi sonlanabilecek bir beceri değildir; okuma yaşam boyu devam eder. Bu yüzden ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren büyük çaba ve titizlikle gelişimine dikkat ve özen gösterilerek sürdürülmesi şarttır (Öz, 2006, s. 211). Bir başka bakış açısına göre, okuma ve anlama becerilerindeki

eksikliklerin temelinde ilköğretimin ilk yıllarındaki eksik ve yetersiz öğrenmeler yatmaktadır. Bu sınıflardan başlayan problemler üniversiteye kadar devam edebilmektedir (Güneş, 1995). Sonuç olarak, ilkokul yıllarından başlayarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmesi gerekmektedir.

1992’de Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi’nin motivasyon araştırmalarına bütçe ayırmasından sonra okuma motivasyonu konusunda yapılan çalışmaların sayısında artış görülmüştür (Guthrie ve Alvermann, 1999). Okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazanma açısından önemli görülmektedir. Çünkü okuma motivasyonu, okumanın süreçlerini ve sonuçlarını etkileyen bir takım kişisel özellikleri içerisinde barındırır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma isteğinin sağlanması ve okuduklarını anlayabilmesi için “kavram odaklı okuma öğretimi” programı kullanılmıştır. Program, okuma motivasyonunu sağlayacak birtakım etkinlikleri barındırmaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlamayı sağlayıcı okuma stratejilerini öğrencilere kullandırmaktadır.

Ülkemizde kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uluslararası alanyazında kavram odaklı okuma öğretiminin okuduğunu anlama ve motivasyon üzerinde etkililiğini sınavan araştırmalarla karşılaşmıştır. Bu araştırmalarda kavram odaklı okuma öğretiminin aynı değişkenler üzerinde etkili olduğu sonuçları ortaya konulmuştur (Guthrie vd., 1998; Guthrie vd., 1999; Guthrie vd., 2004; Guthrie, McRae ve Klauda; 2007; Wigfield vd., 2008). Bu bilgilerden hareketle bu çalışma ile okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde kavram odaklı okuma öğretiminin Türkiye’de etkili olup olmadığına ışık tutulacak ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgiler paylaşılacaktır. Türkçe Öğretim Programı (2005) ’nda yer alan okuma becerisinin öğrenme alanlarından biri olan okumanın kazandırılmasında ve güçlendirilmesinde kavram odaklı okuma öğretiminin sınıf içi uygulamalarının nasıl yapılacağına ve değerlendirileceğine ilişkin ders planları ve etkinlikler detaylı bir şekilde sunulacaktır. Böylece buradan elde edilen sonuçların, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu konusunda Türkçe Öğretimi alanının bilimsel açımları genişletebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu biçimde belirlenmiştir. Araştırmada;

1. Oluşturulan deney ve kontrol grubunun denk ve birbirine benzer özellikte olduğu,
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin (bilişsel farkındalık, öğretmen ve araştırmacı tutumları, ön bilgiler vb.) deney ve kontrol grubunu aynı biçimde etkileyeceği,
3. Geliştirilen okuduğunu anlama formlarının ve motivasyon ölçeğinin öğrencileri değerlendirmede yeterli olduğu,
4. Öğrencilere okumaları için verilen kitapların ve okuma metinlerinin düzeylerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu biçimde belirlenmiştir. Bu araştırma;

1. İlkokul Türkçe Programı (2005)' ndaki dördüncü sınıf okuduğunu anlama kazanımları ile sınırlıdır.
2. Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki “Sağlık ve Çevre” temasından hareketle belirlenmiş “çevre kirliliği” ve “çevreyi koruma” kavramsal temaları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, yarı deneysel çalışmanın yürütüleceği on iki hafta süreyle sınırlı tutulmuştur.
4. Çalışma süresince kullanılan okuma motivasyonu ölçeği, okuduğunu anlama testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okumaya Adanmışlık Modeli: Motivasyonel süreçlerin ve bilişsel işlemlerlerin bir arada etkileşimde olduğu bir anlanlandırma sürecidir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Kavram Odaklı Okuma Öğretimi: Öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik olarak kavram odaklı okumayı hedefleyen bir okuma programıdır (Guthrie, 2004b; WWC Intervention Report, 2010).

Okuma Motivasyonu: Okumanın süreçlerini ve sonuçlarını etkileyen bir takım kişisel özellikleri içerisinde barındıran (kişisel amaçlar, değerler ve inançlar) olarak tanımlanabilir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuduğunu Anlama: Okunanların kişinin ön bilgileri ile etkileşime geçmesi, neden sonuç ilişkisi kurukması ve yeniden anlanlandırılması gibi bilişsel süreçleri içinde barındıran bir anlamlandırma sürecidir (Güneş, 2013).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan okuma, okumanın önemi, okuma kuram ve modelleri, okumaya adanmışlık modeli, kavram odaklı okuma öğretimi gibi kavramlar ve ilgili araştırmalar alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır.

Okuma

Okuma başlığı altında, okuma ile ilgili kavramlar alanyazına uygun olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından okuma kuram ve modelleri üzerinde durulmuştur.

Okuma Nedir?

Dil “anlama” ve “anlatma” olmak üzere iki temel birimden oluşur. Okuma ve dinleme anlama becerisinin, konuşma ve yazma anlatma becerisinin alt beceri alanlarıdır. Çocukta dil yapısını oluşturabilmek için bütün bu becerilerin hepsine eşit ağırlıkta önem verilmelidir. Yalnızca bir ya da iki beceri üzerinde yapılan çalışmalar dil gelişimi açısından yeterli olmayacaktır (Ünalan, 2001, s. 2).

Dinleme, anne karnında başlayan önemli bir dil beceri alanıdır. Dinleme becerilerini geliştirmek hem dinleme alanına katkı sağlarken, hem de çeşitli bilgi ve becerilerin öğrenilmesine de yardımcı olur (Güneş, 2013, s. 79). Dinleme, insanların ilk kullandığı beceridir. Bebek doğduğunda işitme duyusunun yardımıyla sesleri duymaktadır. İlk başta istendik bir biçimde gerçekleşmeyen dinleme, bebeğin zamanla dil örüntülerini keşfetmeye başlamasıyla birlikte, çocuğun iletişim kurabilmesi için bir araç haline gelmektedir. Konuşma ise, dinlemeden sonra insanların edindiği ikinci dil becerisidir. Dinlediklerini

anlamlandırmaya başlamayan çocuk, ilk önce temel gereksinimlerini karşılayacak sesleri çıkartmaya başlar. Bu sırada etrafındakilerin konuşmalarını taklit ederler. Aşamalı bir şekilde zaman içinde konuşmalarını geliştirirler. Okul hayatının başlamasıyla da okuma ve yazma olarak bilinen diğer iki dil becerisi devreye girer. Belli bir olgunluk seviyesinden sonra okuma ve yazma öğretimi başlamaktadır. Okuma ve yazma, insanlar tarafından ortak bir dil oluşturabilmek amacıyla üretilen sembollerin anlaşılması ya da anlatılması olarak tanımlanabilir. Okuma, yazılanların belli bir yerden anlamlandırılması şeklinde gerçekleşirken; yazma bunun tersi biçiminde gerçekleşmektedir. Yazma, şekil ve semboller aracılığıyla bir ifade biçimidir.

Temel dil becerileri denildiğinde eğitimcilerin aklına ilk olarak “okuma”nın geldiği söylenebilir. Okuma, “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 2005) şeklinde açıklanmıştır. Okuma becerisi, yazılı işaret ve sembollerin tanınması ve seslendirilmesinin ötesinde; zihinsel süreçtir. Alanyazında ki okuma ile ilgili yapılmış birçok tanımda da zihinsel yöne yapılan vurgulardan bunu anlamak mümkündür. Alanyazındaki yapılan tanımlara bakılacak olursa, okumanın farklı bir özelliğine işaret etmektedir. Bir başka deyişle, okuma konusunda yapılan tanım ve açıklamalar; eğitim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerine göre yapılmıştır. Yine okuma işlem ve süreçlerine göre eğitim yaklaşımlarına açıklanmaktadır (Güneş, 2009, s. 3). Okuma:

“Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2011, s.33)

“Bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” (Demirel, 1999, s.50)

“Okuyucunun, ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir.” (Güneş, 2009)

“Gördüğünü anlama faaliyeti olup, fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir.” (Özbay, 2009, s.2)

“Yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır.” (Harris ve Sipay, 1990, s.10)

Yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere, okumanın pek çok tanımı bulunmaktadır. Okumanın nasıl gerçekleştiği ile ilgili yapılan tanımlar; aslında okuma becerisinin nasıl kazandırıldığına ilişkin yüklediğimiz anlamlarla ilgilidir. Örneğin, okumayı, yazılı

sembollerin seslendirmesi olarak ele alındığında öğretim süreci daha çok okumanın davranışsal çıktıları üzerine yoğunlaşacaktır. Okuma anlam kurma süreci olarak değerlendirildiğinde farklı uygulamalar ön plana çıkacaktır. Özbay (2007, s. 4) okumayla ilgili yapılan tanımların okumanın fiziksel, zihinsel ve süreç odaklı özelliklerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu süreçte algılanan işaret ve semboller beyin tarafından yorumlanmakta ve anlamlandırılmaktadır.

Tanımlarda okuma ile ilgili olarak farklı kavramlar ortaya çıksa da; okumanın, okuyucu ile metin arasında anlamaya ve anlamlandırmaya dayanan bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Kısacası okumanın “anlama” boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. Okuma, fiziksel, bilişsel ve duygusal birçok sürecin etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir süreç olmasıyla birlikte, okumanın hedefine ulaşabilmesi için yani eylemin anlamlı hale gelebilmesi için okumada anlamının olması beklenmektedir. Burada yapılabilecek diğer bir yorum da okumanın fizyolojik bir etkinlikten çok bilişsel bir etkinlik olduğudur.

Okumanın Önemi

Okuma becerisi akademik, ekonomik, sosyal, politik ve kişisel değerlere sahiptir (Harris ve Sipay, 1990, s. 7). Bu bakış açısıyla bakıldığında, okuma insan hayatının neredeyse her alanında büyük bir önem taşımaktadır. Özbay’ın (2009, s. 3) da ifade ettiği gibi günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın hemen her evresinde insanların karşısına farklı metinler çıkmaktadır. Bu metinler kişiyi hiç ilgilendirmeyen konularda olabildiği gibi, kişi için hayati öneme sahip konularda da olabilir. Hangi konuda olursa olsun metinleri okumak ve anlamak modern ve demokratik bir toplumda yaşamının olmazsa olmazıdır. Metinler karşımıza “reklam, şiir, hikâye, roman, sağlık raporu, mahkeme kararı, ders aracı gibi insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği konularda” olabilir.

Okuma temel bir becerileridir. Aynı zamanda derslerinde ve alanlarda başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Bireysel açıdan, kişiliğin gelişmesi ve çevreyle uyumlu ilişkiler kurulması katkı sağlamaktadır. Yine “caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, gazeteleri okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu yüzden okuma becerilerinin kazanılması, geliştirilmesi ve yaşam boyu kullanılmasına yönelik yapılacak çalışmalar oldukça önemli ve hayatidir” (MEB, 2009).

Okuma, ğretim alanlarının ve tekniklerinin gelişmesine rağmen en temel bilgi edinme yollarından birisidir (Yılmaz'dan aktaran Balcı, 2013, s. 8). İnsanlığın sahip olduğu bilgi birikiminin büyük bir kısmı kitaplarda yer almaktadır. Bu bilgilere de ancak bireyler okuyarak ulaşabilir ve yararlanabilirler (Arıcı, 2012, s. 1). Okuyarak, kişiler bilgi kapasitelerini artırmanın yanında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını da geliştirme fırsatı bulurlar (Tazebay, 1997, s. 4).

Okumaya toplumun genel yapısının önemli düzeyde etkisi söz konusudur. Medya ve bilgisayardan gibi kitle iletişim araçları, bir yandan toplumdaki bireyleri birbirinden uzaklaştırırken; diğer yandan ilişki boyutunda geniş kitleleri birbirine daha çok benzemektedirler. Bu bağlamda toplumun genelinden okuma kültürü gelişmiş ise bireyde bundan etkilenmekte ve iyi bir okuyucu olabilmektedir. Gelişmiş toplumların eğitim öğretim faaliyetlerine olan eğilimleri okuma becerilerinde etkisi söz konusudur. Bu yüzden pek çok alanda avantajlı durumdadırlar. Genelde iyi okuyucu bireylere sahip toplumlara bakıldığında, bunların sosyal ve ekonomik olarak da gelişmiş oldukları, ayrıca toplumda artık okuma kültürünün oluştuğu görülmektedir (Arıcı, 2012, s. 9).

Okuma bir milletin gelişmişlik düzeyini gösteren temel unsurlardan birisi olarak kabul dilmektedir. Ülkemizde, temel ve zorunlu eğitim süresinin yükseltilmesi, üniversitelerin ve üniversite mezunu kişilerin sayısının giderek artmasına rağmen; bireylerin okumaya yeterli zaman ayırmadığı çeşitli araştırma bulgularıyla da vurgulanmaktadır. Mezuniyet derecelerinin yükselmesi ile birlikte beklenen okuma oranının artmaması bir çelişki olduğuna işaret etmektedir.

“Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, insanları gerçek anlamda özgür kılan önemli bir etkidir” (Demirel, 2002, s. 76). Okuma davranışlarımızı ve duygularımızı da geniş ölçüde etkiler. Okudukları sayesinde insanlar bilgi dünyalarını genişletirler, yeni kültürlerle tanışır ve deneyimler yaşarlar. Kitaplar sayesinde insanlar, hiç gitmedikleri bir şehri tanıma, hiç görmediği biriyle tanışma ve yaşamadığı bir tarihe tanık olma fırsatı yakalarlar.

Okumanın önemi üzerine yapılan tüm bu açıklamaların ardından, okumaya verilen değerin nereden geldiğini Thomas Jefferson'un bir mektubunda ifade ettiğı biçimde sonlandırmak uygun olacaktır: “Okuma, insanları gerçek anlamda özgür kılar. Çünkü insanları bilgisizliğin ve yanlış inançların pençesinden ancak okuma kurtarır.” (Korkmaz, 2008, s. 71).

Okuma Kuram ve Modelleri

Okumanın tanımlarında vurgulanan boyutların farklılığı eğitimcilerin okumayı ele alış biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılıkları daha iyi ayrıştırabilmek için okumaya ilişkin kuram ve modellerin ayrıntılı bir biçimde ele alınmasında yarar vardır. Okuma kuram ve modellerini ele almadan önce kuram ve model kavramlarının tanımlanması ve aralarındaki farkın açıklanması yararlı olacaktır.

Birçok bilimsel alanda olduğu gibi eğitim alanında da “kuram” kavramı sıklıkla kullanılmaktadır. Kuram bir diğer deyişle teori; belli bir alandaki bilginin sistematik olarak yorumlanması ya da anlamlandırılması olarak açıklanabilir. “Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar eğitim bilimleri alanında önemli bir yer tutmuştur” (Ersanlı, 2005, s. 170).

Kuramın, eğitim alanındaki kullanımına bakacak olursak; öğrenme-öğretme sürecini iyi bir biçimde açıklayan olgular olarak karşımıza çıkar. Eğitimciler, öğrenme ve öğretme sürecini açıklayan birçok kuram ortaya atmışlardır. Bu kuramlar aracılığıyla öğrenme, motivasyon, bellek, başarı, zeka gibi pek çok kavram açıklanmaya çalışılmıştır (Tracey ve Marrow, 2006).

Eğitim kuramlarındaki bilgiler, eğitim araştırmalarının ve uygulamalarının merkezini oluşturmaktadır (Brumbaugh ve Lawrence, 1985). Tüm araştırmalar kuramsal bir temele dayanmaktadır. Kuramsal bakış açısıyla da bilimsel çalışmalar üretilmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların kavramları açıklamada başvuracakları en önemli dayanakları kuramlardır. Araştırmacılar, kuramları araştırma hipotezlerinin nedenlerini açıklamak için kullanırlar ve araştırmanın savunmasına dayanak oluştururlar. Yine, kuramlar, çalışmalar arasında ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur. Bir kuram farklı araştırmaların sonuçlarının yorumlanmasında kullanılıyorsa; bu araştırmaların ilişkilendirilmesini sağlar (Creswell, 2012). Özetleyecek olursak, kuramlar araştırmaların felsefi temelini oluşturmaktadır. Modeller ise, temsil ettiği kuramın çizdiği genel çerçeveye bağlı olarak kendi özgünlüğünde birtakım prensipleri barındırırlar.

Kuram ve model kavramları birbirinin alternatifi gibi kullanılsa da, farklı anlamlara gelmektedir. Ruddell (1994, s. 812) kuram ve model arasındaki farkı net bir şekilde açıklamışlardır: “Kuram bir olgunun açıklanması iken; model, kuramı açıklayan metefordur ve kuramı temsil etmektedir.” Açıklamadan da anlaşılacağı üzere, kuramlar aslında modellerin bir araya gelmesiyle oluşan olgulardır.

Geçmişten günümüze “uygulanan dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, 1900’lü yıllardan bu yana önemli değişmelerin olduğu” görülmektedir (Güneş, 2011). Bu değişimler dil öğretim alanında çeşitli yaklaşımlar olarak karışımıza çıkmaktadır. Güneş (2011)’e dil öğretim yaklaşımları “Bailly’nin (1998) yaptığı sınıflama gibi davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olarak üç ana başlıkta” ele alınabilir. Benzer bir biçimde okuma yaklaşımları da sınıflandırılmaktadır.

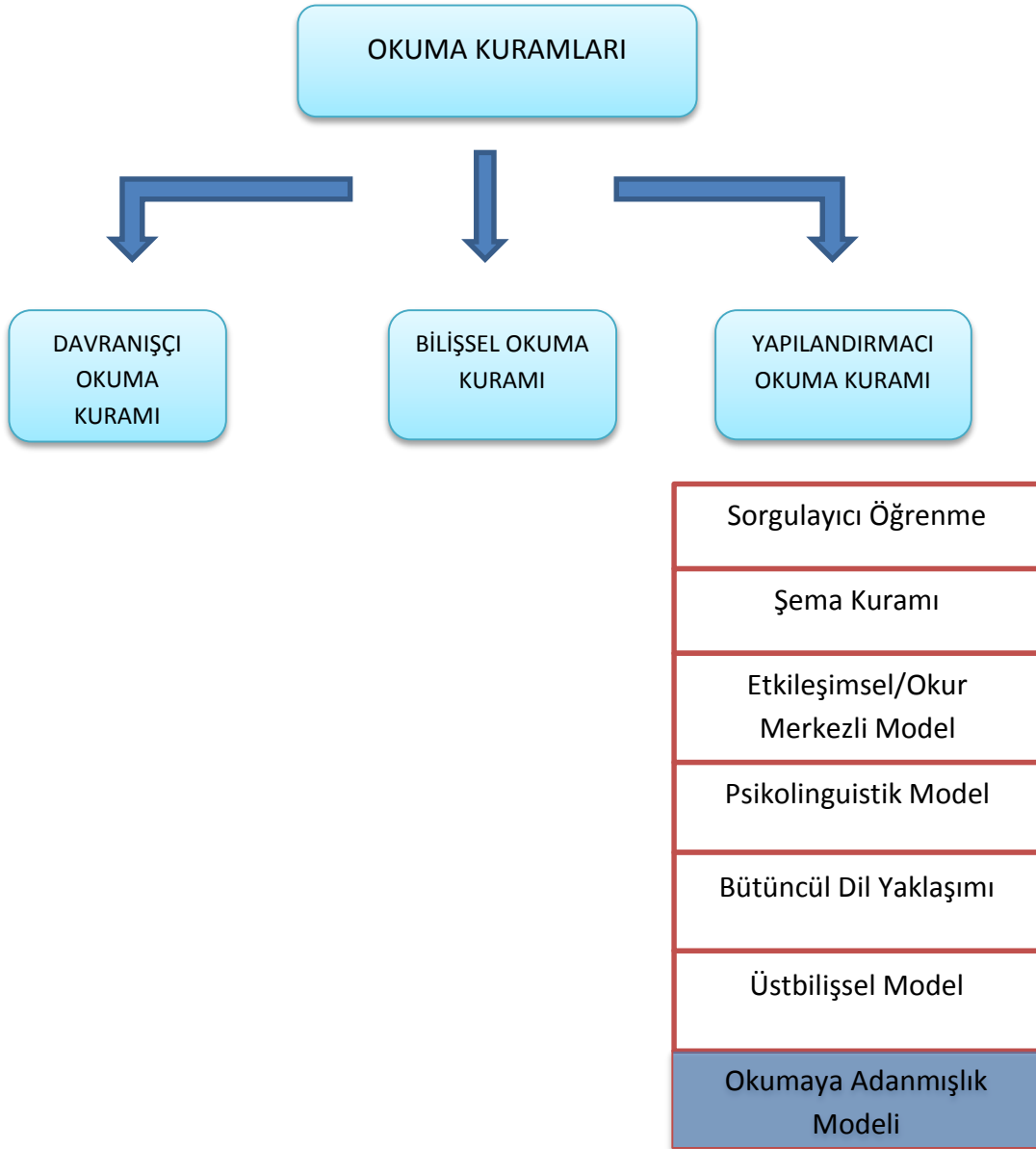
Okumanın insanlık tarihi ile birlikte değişme ve gelişmeye uğradığı bilinmektedir. Okumayla ilgili 19. Yüzyılda yapılan ilk bilimsel çalışmaların, 1897 yılında Emine Javal’ın okumada göz hareketleri ve 1886’da James McKeen Cattell’in seslerin görülmesi ve seslendirilmesi üzerine yaptıkları araştırmalar olduğu bilinmektedir. Yapılan ilk araştırmaların daha çok göz hareketleri ve yazıların görülmesi üzerine olmuştur (Samuels ve Kamil, 1984, s. 185). 20. Yüzyılın ilk yarısına gelindiğinde ise, davranıcı eğitim anlayışının etkisinden dolayı okumanın zihinsel süreçleri üzerinde çok fazla durulmamıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru bilgiyi işleme kuramının etkisiyle birlikte okumada zekâ, hafıza, dikkat gibi süreçler ön plana çıkmıştır. Bu dönemde okumanın nasıl gerçekleştiği üzerine araştırmalar hız kazanmıştır. 1920’li yıllarda ise okumada yapılandırmacılıktan sıklıkla söz edilmektedir. Bu bilgilere paralel olarak okuma öğretimi kapsamındaki kuramların davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların dönemin koşullarına göre şekillendiği ve baskın olan öğretim kuramlarından etkilendiği görülmektedir. Zira okuma yaklaşımının da eğitimde hakim olan öğretim yaklaşımından bağımsız olması düşünülemez. 1920’lerden sonra, yapılandırmacılıkla birlikte yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımları sıklıkla kullanılmıştır.

Davranışçı kuramlara göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulması ve kurulan bağın pekiştirme yoluyla kalıcı hale getirilmesi işlemidir (Özden, 2011, s. 21). Bu ekol, içe bakış tekniğini yani kişinin duygu, düşünce ve izlemlerini tümüyle reddetmiş ve psikolojinin sadece gözlenebilir davranışlar incelemesi gerektiğini savunmuştur (Selçuk, 2008, s. 5). Davranışçı kurama göre, dil iletişimin en önemli aracıdır. Kurama göre dil öğrenmede diğer davranışlar gibi benzer şekilde gerçekleşir. Birey, dili çeşitli uyarıcılara tepki vererek ve taklitler yoluyla öğrenmektedir (Güneş, 2009). Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım eğitim alanını derinden etkilemiştir. Bu anlayış dil öğretiminin alt başlığı olan okuma öğretiminde de kabul görmüştür. Gözlenebilir davranışlar üzerine odaklanan bu yaklaşım, okumayı yazı ve sembollerin seslendirilmesi olarak açıklamıştır.

Bilişsel kurama göre öğrenme, davranışçı kuramda olduğu gibi sadece dışsal gözlenebilen bir süreç değil, doğrudan gözlenemeyen içsel bir süreçtir (Özden, 2011, s. 25). Bilişsel kuramda, insan beyni bilgisayara benzetilmiş ve dil öğrenme süreci bu çerçevede açıklanmıştır. Bilişsel kurama göre dil öğrenilmez, edinilir. İnsanlarda dil edinimiyle ilgili doğal bir donanım bulunmaktadır. Buna göre beynimizde farklı bellekler bulunmaktadır; “görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş” gibi. Duyu organları aracılığı alınan bilgiler ilgili belleklere gelerek sınıflanmaktadır. Bilginin işlenmesi aşamasında ise tüm bu bellekler uyum içinde çalışmakta ve öğrenme gerçekleşmekte ve bilgiler ilgili belleklerde depolanmaktadır (Güneş, 2013, s. 48).

“Yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bir süreçtir. Birey dış dünyanın pasif bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur” (Fidan, 1986, s. 65). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç bilgiyi öğrenciye aktarmak değil, öğrencinin bilgiyi oluşturmasını sağlamaktır. Bunun için de öğrencilerin kendilerine özgün bilgiyi oluşturabilmeleri için gerçek sorunlar üzerinde çalışmaları sağlanmalıdır (Taşpınar, 2007).

Okumayı ele alış biçimine göre farklılık gösteren tüm öğrenme kuramları aslında okumanın nasıl olduğunu açıklamada tek başına yetersiz kalmaktadır. Okuma, ilk okuma evresinde daha çok yazılan seslerin seslendirmesi olarak karşımıza çıkarken, öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça anlamının da önem kazanmasıyla birlikte farklı noktalar ön plana çıkmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak da dil öğretim programları düzenlenmektedir. Öğretime ve bu bağlamda okumaya ilişkin yapılan tanımlar doğrultusunda okuma kuram ve modellerine ilişkin görsel Tracey ve Marrow (2006, s.47-65)’daki bilgiler ışığında Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Okuma kuram ve modelleri

Bu modeller içerisinde yer alan “*Okumaya Adanmışlık Modeli*” (Engagement Theory) araştırma konusuna temel oluşturmaktadır. Bu yüzden bu okuma modelinin daha geniş bir biçimde açıklanmasında yarar vardır.

Okumaya Adanmışlık Modeli

Okumaya adanmışlık modeli başlığı altında, okumaya adanmışlık modelinin ne olduğu, okumaya adanmış ve adanmamış öğrencilerin özellikleri ve okumaya adanmışlığın bileşenleri konuları alanyazın taramasına dayalı olarak açıklanmıştır.

Okumaya Adanmışlık Nedir?

Çevremizde, insanların okudukları ile ilgili farklı yorumlar yaptığına çoğumuz şahit olmuşuzdur. İnsanların okuduklarıyla ilgili olarak, “Bu kitabı okuduktan sonra tamamen hayatım değişti”, “Bu kitabı okuduktan sonra benim için artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağına eminim”, “Bu kitabı tekrar tekrar okudum ve bir şeyler öğrendim”, “Bir daha asla okumam, beni alt üst etti” gibi şeyler söylediğini duymuşuzdur. İnsanların okuduklarından etkilenmeleri, hayatlarında bu denli değişiklikler olmasının sebebi ne olabilir? Bilindiği gibi insanlar okumaya başladıklarında John Locke’ın ortaya attığı “Tabula Rasa” yani “Boş Levha” önermesi gibi değildir. İnsanlar doğuştan zihinsel bir altyapı ile doğmakta ve deneyimleriyle zihinlerini beslemektedirler (Hryniuk-Adamov, 2010). Okuma, insanoğlunun zihnini besleyebileceği en güzel eylemlerden birisidir. Bireyler, okuma sayesinde bilgi ve ruh dünyalarını zenginleştirirler ve hayatlarını anlamlandırır.

Okumanın amaçlarından birisi de, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmış ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirmektir. Okuma modellerinin neredeyse tamamı bunu amaçlamaktadırlar. Bunu gerçekleştirebilmek içinde farklı yöntem ve tekniklerden modelin öngördüğü biçimde yararlanmaktadırlar. “Okumaya Adanmışlık Modeli” de bunlardan birisidir.

Okumaya adanmışlık belli bir konu başlığı altında tekrarlanan motivasyonel süreçleri ve okuma stratejilerini barındıran dinamik bir yapıdır (Guthrie ve Anderson, 1999; Wigfield, 1997). Bir başka tanıma göre de okumaya adanmışlık, okuduklarımızı hayatımızda göstermek ya da yapmak istemektir (Smith, 1981). Okumaya adanmışlık modeli, okumaya adanmış ve okumaya adanmamış okuyucular arasındaki farkı araştırmayı ve öğrencilerin okumaya adanmış olmaları için neler yapılabileceği noktasında eğitimcilere öneriler getirmeyi amaçlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 1997; Guthrie, 2004). Okumaya adanmışlık

modeline göre, okumaya adanmış okuyucular içsel bir şekilde motive dirler, bu yüzden de sıklıkla okurlar. Yine, adanmış okuyucular, okuma sırasında ve sonrasında zihinsel olarak aktiftir ve üst biliş stratejilerini metindeki kavramsal bilgiyi anlamak için kullanırlar.

Temeli yapılandırmacılığa dayanan okumaya adanmışlık modelini çalışan araştırmacılar adanmışlığın farklı anlamlarına dikkat çekmektedir. Okumaya adanma ile ilgili olarak Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch (2004) kişinin davranışsal ve duygusal olarak okuduğu metne aktif katılımı tanımını yapmışlardır. Bu tanım adanmışlığın hem davranışsal hem de duygusal olduğunu ön plana çıkarmıştır. Davranışsal adanmışlık; uğraşma, ilgili olma, dikkat kesilme gibi davranışları barındırmaktadır (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008). Duygusal adanmışlık ise; ilgilenme, keyif alma ya da kaygı duyma gibi duyguları içermektedir. Tüm bunlar okurun daha motive olmuş bir şekilde okumasını ve anlamasını içermektedir (Meissner ve Bogner, 2012). Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988) ise adanmışlığın bilişsel nitelikleri üzerinde durmaktadır. Buna göre, okuma sürecinde soru sorma ve anlamayı kontrol etme gibi bilişsel stratejilerin kullanılması kavramsal öğrenmeyi sağlamaktadır (Guthrie ve Anderson, 1999).

Okuma sürecinde okuyucunun stratejik olması gerekmektedir. Stratejik okuma, öğrencinin zihinsel becerilerini metni anlaması için kullanması anlamına gelmektedir. Derinlemesine motive olmuş okuyucular, geçmiş bilgiyi harekete geçirme, soru sorma, araştırma yapma, grafiklerle organize etme, hikâye oluşturma gibi stratejileri kullanırlar (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2002). Bu stratejiler, öğrencilerin derinlemesine bir öğrenme ile kavramsal bilgiye ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Kavramsal bilgiye ulaşan öğrenciler de okumaya karşı istekli hale gelmektedir (Alexander, Jetton ve Kulikowich, 1995).

Okumaya adanmış okuyucular, öğrenmeye karşı motive olmuş okuyuculardır. Okurken kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflerine ulaşmak için ısrarcı olurlar (Furrer ve Skinner, 2003; Stipek, 2002). İçsel bir şekilde motive olunduğunda, öğrenmek kişinin ödülü gibi olur. Kişi amacına ulaşabilmek için yapması gereken aktiviteleri büyük bir isteklikle yerine getirir.

Çocukların öğrenmesi onların doğasından ileri gelir. Çocuklar, yeni şeyleri öğrenmekten hoşlanırlar. Bir çocuğun anaokuluna gittiğindeki heyecanını bir düşünün. Bu yıllarda okulda öğrendikleri onu hep meraklandırmakta ve heyecanlandırmaktadır. Fakat daha sonra, çocuklar ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa geldikleri zaman onların öğrenme isteklerinde

gözle görünür bir şekilde azalma olmaktadır. Artık okul, onları heyecanlandırmamaktadır. Onlara eski heyecanlarını yeniden verebilmek için ne yapabiliriz? Onlara öğrenme heves ve sevgisini tekrar nasıl sağlayabiliriz? Pek çok araştırmacı bu soruların cevabını bulmak için uzun zamandır çalışmaktadır. Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan (1991) insanların içsel bir şekilde motive olabilmesi için üç temel şeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir; *yeterlik*, *özerkliği destekleme* ve *ait olma*.

Yeterlik, kişinin bir şeyi yapabileceğine inanmasıdır. Çocuklar bir şeyi yapabileceklerini hissederlerse, o konuya daha çok ilgi gösterirler, çalışırlar ve daha iyisini ortaya çıkarırlar. Okulda öğrencilerde aynı şekilde, başarabileceklerine inanırlarsa daha zor görevleri almaya hazır olurlar, zorluklarla yüz yüze gelmekten çekinmezler ve daha çok gayret sarf ederler. Öte yandan yeterli olmama duygusuna kapılırlarsa da bunun tam tersi olan davranışları sergilerler. Her şey daha zor ve zaman alıcı, sıkıcı bir hal alır. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenirken, becerileri doğrultusunda yeterlik duyguları güçlendirilmeli ve içsel olarak motive olmaları sağlanmalıdır.

Özerkliği destekleme, kişinin seçme ve sorumluluk alma hakkının olmasıdır. Kendisine seçme şansı tanıyan öğretmenlerin öğrencilerinin, otokontrolü hep elinde tutan öğretmenlerin öğrencilerine göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu pek çok çalışma da vurgulanmıştır.

Ait olma, kişinin bir topluluğun üyesi olması ve kendini bu toplulukta önemli biri olarak hissetmesidir. Öğrenciler, sınıfta kendisine saygı duyulduğunu ve kabul gördüğünü hissettiklerinde içsel motive olurlar. Öğretmen, sınıfta olumlu bir iletişim ortamı yaratırsa, öğrencilerde düşüncelerini paylaşmaktan ve soru sormaktan çekinmezler. Öğrencilerin kendisini daha iyi ifade etmesini sağlayan öğretmenler, sınıftaki bu olumlu iletişim ortamını desteklemeli ve onların ilgileri doğrultusunda öğretme sürecini yapılandırmalıdır.

Okumaya Adanmış ve Adanmamış Öğrencilerin Özellikleri

Okumaya adanmış ve adanmamış okuyucular arasında çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin adanmış okuyucular, adanmamışlara göre okumaya %500 daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Adanmış okuyucular, bilişsel yeteneklerini ve okuma stratejilerini metni anlamak için kullanır. Ön bilgilerini harekete geçirme, soru sorma, araştırma yapma, özetleme, yeni öğrendiği bilgiyi organize etme gibi anlama stratejilerinden yararlanırlar.

Diğer bir özellikleri de öğrenmeye ve okumaya karşı istekli olmalarıdır. Bunlara ilave olarak adanmış okuyucular çevreleri ile sosyal etkileşim içerisindeyler. Okuduklarını, öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşırlar ve tartışırlar (Guthrie, 2004b). Özetle adanmış okuyucular; yüksek motivasyona sahip, okuma stratejilerini kullanan, öğrenmeye güdümlü ve sosyal etkileşime açık kişilerdir (Baker, Dreher ve Guthrie, 2000). Okumaya adanmamış okuyucular ise, bunun tam tersi özellikleri göstermektedir (Guthrie, 2004b). Okumaya adanmış ve adanmamış iki öğrencinin profili aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Guthrie'den aktaran Yıldız, 2010, s. 57-58):

Orhun, kitap okumayı seven ve sürekli kitap okuyan bir dördüncü sınıf öğrencisidir. Orhun kitap okurken gözlemlendiğinde, okuduğu kitaptan ya da metinden anlam kurmaya niyetli olduğu anlaşılmaktadır. Orhun okumaya yoğunlaştığında arkadaşlarıyla konuşmak, kalemi açmak ya da sınıftan çıkmak gibi dikkatinin dağılmasına neden olacak etkinliklerden uzak durur. Kompozisyon yazması gerektiğinde, okuduklarından öğrendikleriyle kendi bilgilerini birleştirir. Kitabı her zaman elindedir. Her gün evde kendi isteğiyle, özellikle yatmadan önce yaklaşık 30 dakika kitap okur. Aktif bir okuyucu olarak öğretmen gözetiminde (derslerde) ya da kendi isteği doğrultusunda günde yaklaşık iki saat kitap okuması okuduğunu anlama başarısını da artırmaktadır.

Orhun, hangi nedenle (eğlenmek ya da öğrenmek) okursa okusun okudukları hakkında düşünür. Anlama sürecini izler ve gerekirse okuduklarını anlamak için kendine sorular sorar. Okuduğu metin hakkında konuşmaktan hoşlanır, okuduklarındaki ana fikirleri ve detayları hatırlar. Sürüngenler ya da futbol gibi okumaktan hoşlandığı konuları vardır. Ayrıca dördüncü sınıf fen bilgisi müfredatında yer alan ünitelerle(vücudumuz, gezegenimiz vb.) ilgili hazırlık yapmak, bilgi edinmek ve kendini geliştirmek için okur. Bilgi verici metinlerden öğrendiklerini ve okuduğu hikâyeler hakkındaki düşüncelerini tartışmaktan hoşlanır. Okuduklarından hareketle bakış açısını geliştirmeye çalışır

Mehmet ise kendini okumaya adanmamış bir dördüncü sınıf öğrencisidir. Mehmet sınıfında gözlemlendiğinde; oturduğu, konuştuğu ya da kalemiyle oynadığı görülecektir. Bilişsel olarak yetersiz olmamasına rağmen okuma ve yazmayla ilgili etkinliklere katılmaktan kaçınır. Hiçbir zaman okumaya istekli değildir. Ancak öğretmen kendisini uyardığında ve ısrarcı olduğunda mecburiyetten okur. Okuduğu metni anlayıp anlamadığını genellikle bilmez. Bir sayfayı okumayı bitirdiğinde kendisine okuduklarıyla ilgili soru sorulursa; “Ben yalnızca okudum, bilmiyorum.” diyerek durumu geçirir. Soruyu cevaplamak için metni tekrar okumaya yönlendirilirse, zihinsel olarak yetersiz olmadığını gösterir ve kabul edilebilir sonuçlara ulaşmayı başarır.

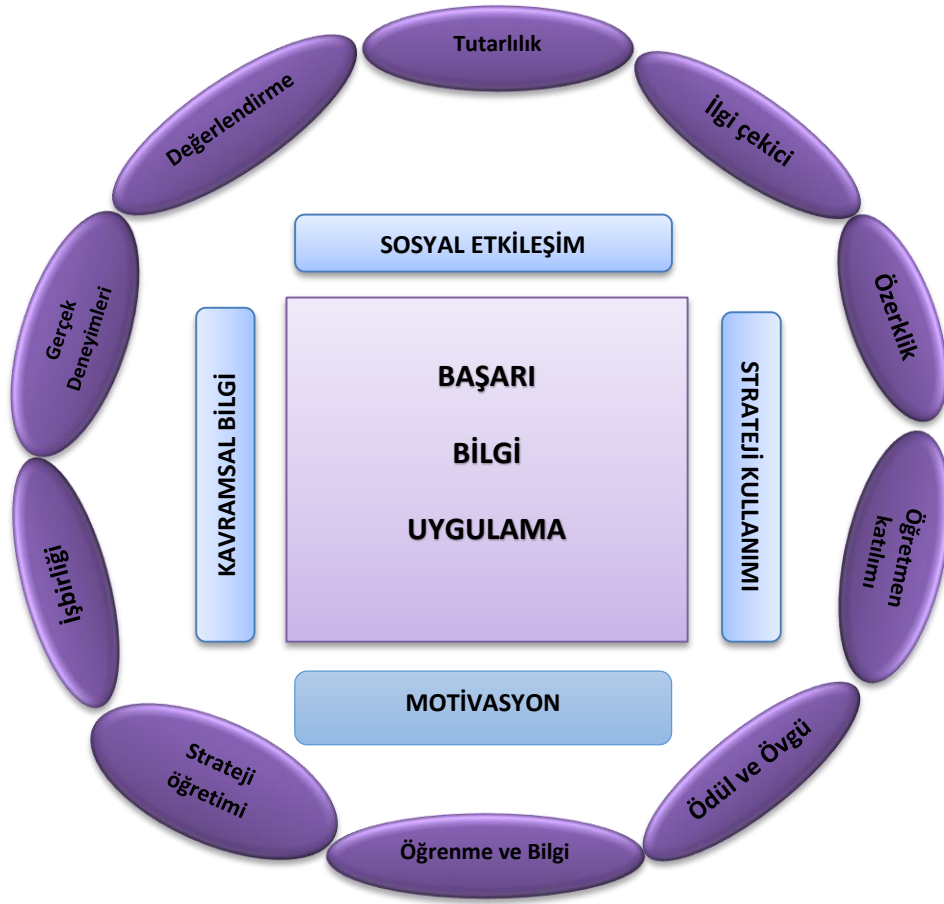
Mehmet grup tartışmalarında her zaman az konuşur. Okuduğu metin ile ilgili başkalarıyla paylaşabilecek düzeyde bilgiyi hatırlayamaz. Okuduğu hikâyenin temel yapısını oluşturan gerçekler hakkında hatırladıkları oldukça sınırlıdır. Kitaplığında çok fazla kitabı yoktur. Evde çok sık kitap okumaz. Herhangi bir konuyu merak ettiği ya da derslerle ilgili yeni bilgiler

öğrenmeyi istediği için kitap okumaz. Ancak öğretmenin yönlendirmesiyle ve rehberliğinde kitap okur. Zihinsel yetersizliği olmadığından özürli olarak nitelendirilemez ancak okumaya kendini vermediği ve yazmaktan hoşlanmadığı kolaylıkla söylenebilir.

Okumaya adanmış öğrenciler, zorlu metinleri seçmekten çekinmezler, devamlı çaba ve konsantrasyon gösterirler ve öğrenmeye heveslidirler (Skinner ve Belmont, 1993). Guthrie ve Anderson (1999) da adanmış öğrencilerin; yüksek motivasyona sahip, sosyal işbirliği yapan, strateji kullanan ve kavramsal öğrenen okuyucular olduğunu belirtmişlerdir. Adanmış öğrencilerin bir başka özelliği de sosyal olmalarıdır. Onlar için, okuma sosyal bir aktivite gibidir. Okuduklarını çevrelerindeki insanlarla, aileleriyle ya da arkadaşlarıyla paylaşmaktan hoşlanmaktadırlar (Guthrie vd., 2004).

Okumaya Adanmışlık Modelinin Bileşenleri

Okumaya adanmışlığın gerçekleşmesi ve bununla birlikte okuma becerilerinin daha etkin hale gelmesi öğrenme süreciyle ilişkilidir. Modelin işlevsel bir şekilde uygulanabilmesi için bu modeli tamamlayan öğelerin iyi bir şekilde organize edilmiş olması gerekmektedir. Guthrie ve Wigfield (2000)' den uyarlanan okuma gelişimi için okumaya adanmışlık modelinin öğeleri Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Okumaya adanmışlık modeli

Okumaya adanmışlık modelinin bileşeni olan motivasyon, öğrencinin bir kitabı ya da stratejiyi seçmesinde etkili olmaktadır. Strateji ise, öğrencinin okuduklarını anlamlandırabilmesi için kullandığı üst bilişsel süreçleri ifade etmektedir. Kavramsal bilgi, okuma metinlerinden öğrenilen bilgi ve kavramları içermektedir. Sosyal etkileşim ise, öğrencinin okudukları ile ilgili olarak arkadaşları ya da çevresi ile iletişime geçmesi ve işbirliği yapması anlamına gelmektedir. Motive olmuş öğrencilerin kavramsal bilgiye ulaşmak için, okuma stratejilerinden yararlanması ve öğrendiklerini çevrelerindeki kişilerle paylaşması, adanmış okuyucuların okumalarını anlamlandırma sürecini açıklamaktadır.

Motivasyon

Okumaya adanmışlık modelinin birinci bileşeni motivasyondur. Motivasyon, güdüleme anlamına gelmektedir (TDK, 2005). O halde motivasyonun, bir işin etkin bir şekilde

başarılabilmesi için ön koşul olduğu ifadesini kullanmak yanlış olmaz. Motivasyon, hedefe odaklı davranışı teşvik etmekte ve bunun devamını sağlamaktadır (Pintrich ve Shrauben, 2002). Bazen basit bir öğrenme için motivasyon gerekmebilir ya da çok az bir motivasyon yeterli olabilirken, yine de öğrenmede önemli bir yer işgal eder. Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, derse katılır, bilgiyi tekrar eder ve soru sorarlar. Bu öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine daha çok çaba gösterirler. Yapmaları gerekenleri başkalarının söylemesine gerek kalmadan kendiliğinden yerine getirirler. Kısacası motivasyonu yüksek olan öğrenciler öğrenmek için kendiliğinden çaba içine girmektedirler (Shunk, 2011).

Guthrie ve Wigfield (2000, s. 405) okuma motivasyonunu, bir konu, işlem ya da öğrenme çıktısı bağlamında kişisel hedefler, değerler ve inançlar olarak tanımlamıştır. Motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır. Guthrie ve Anderson (1999) içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: “Çocuklar içsel bir şekilde okumaya motive olduklarında; eğlenirler ve konuya dikkat verirler. İçsel motivasyonun nedeni ilgi, merak, başkaları ile paylaşma, konuya önem verme ya da konuyu faydalı görmedir. Bunun aksi olan dışsal motivasyonda ise, çocuklar kendilerini metne veremez, başka kişiler ya da yüksek not alabilmek için okurlar. Dışsal motivasyonun nedenleri ise; fark edilme, yarışma veya not almaktır.” Çoğu okuyucu için okumaya olan motivasyon ister içsel isterse de dışsal olsun okumanın devamlılığını sağlamaktadır. Fakat dışsal motivasyon her zaman devamlılık göstermeyebilmektedir.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek bazı etkinliklerle motivasyonun sağlanması mümkündür (Bkz: Şekil 2). Gerçek yaşam deneyimleri, özerkliğin desteklenmesi, ilgi çekici metinler, övgü ve ödüller, değerlendirme, öğretmen katılımı bunlardan bazılarıdır.

Gerçek yaşam deneyimleri, öğrencilerin kişisel tecrübeleri ile eğitim programları arasında ilişki kurması anlamına gelmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2001, s. 10). Bu eğitimsel durum, öğrencilere gerçek yaşam deneyimlerini duyuları aracılığıyla (duyma, görme, hissetme, koklama gibi) kazandırmayı hedeflemektedir (Guthrie ve Cox, 2001, s. 290). Zahorik (1996) ve Paris, Yambor ve Packard (1998)’ e göre gerçek yaşam deneyimleri daha çok motivasyonel süreçler içerisinde görülmektedir. Gerçek yaşam deneyimleri öğrencileri okumaya motive eden ve metinden öğrenmesini sağlayan etkinlikleri kapsamaktadır (Csikszentmihalyi, 1991).

Gerçek yaşam deneyimleri, öğrencilerin merak duygusunu ve dikkatini artırarak içsel motivasyonunu geliştirmektedir. Örneğin, öğretmen tarih konusunu anlatan bir metni işlerken öğrencilerin canlandırma yapmasını isterse, öğrenciler o metni okumaya karşı daha istekli olacaklardır (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 410-411).

Özerkliğin desteklenmesi, öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesinde onlara tercih ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilme şansı tanıması anlamına gelmektedir. Tercih etme ya da seçme şansının öğrenci kontrolünde olması öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1987; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990). Guthrie ve Wigfield (2000, s. 411)' e göre öğrencilere katılmak istedikleri etkinlikler ve okumak istedikleri kitaplar konusunda seçme şansının verilmesi; yine okuma türleri konusunda (sessiz ya da sesli gibi) serbest bırakılması öğrencileri okumaya karşı motive etmektedir.

Öğrencilere, öğrenim sürecindeki tercih etme seçeneği sunulduğunda, öğrencilerin öğrenmeye ve etkinliklere katılma konusunda içsel motivasyonlarının arttığı bilinmektedir. Yine okuma konusunda özerkliğin destelenmesi okuma motivasyonunu ve beraberinde okuma miktarını artırdığı bilinmektedir (Deci vd., 1981; Grolnick ve Ryan, 1987). Bu yüzden, okumaya adanmışlığın gelişebilmesi için öğrenci özerkliğinin süreklilik göstererek desteklenmesi gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 412).

İlgi çekici metinler, çalışılan konu ile ilgili olarak öğrencilere geniş bir bilgi kaynağının sunulması anlamına gelmektedir. Birçok öğretmen, aile ve yönetici öğrencilerin ilgi çekici metinler sayesinde daha motive olduklarını kabul etmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2001, s. 412). Öğrenciler, eğlenceli ve merak uyandırıcı metinleri gördüklerinde dikkat kesilirler ve okuma konusunda ısrarcı olurlar. Yine sınıf ortamında öğrencilerin ilgisini çekecek metinlerin çokluğu, öğrencilerin okumaya motivasyonunu artırdığı bilinmektedir (Elley'den aktaran Guthrie ve Wigfield, 2001, s. 413).

Övgü ve ödüller, öğrencilerin çabasını ve dikkatini arttırmada en çok kullanılan stratejilerden birisidir. Dikkatli kullanılması gereken bir pekiştireç ve motivasyon kaynağı olan övgü, doğru kullanılmadığında öğrencinin motivasyonunun düşmesine neden olabilir (Flink, Boggiano, Main, Barrett ve Katz, 1992). Övgü, başarıya ulaşma ölçütü olarak öğrencilere sunulduğunda ise, öğrencilerin motivasyonlarında ve yarışma duygularında artışa neden olabilmektedir. Bununla birlikte, öğrenci motivasyonunu sağlamak için kullanılan yöntemlerden olan ödül, ceza ve övgü konusunda öğretmenlerin önemli şekilde tecrübeli olmaları gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 414).

Okuma öğretiminde pozitif ödüller öğrencilerin okuma çabasına ve kitap okuma sürelerine katkı yapmaktadır. Yine ilkokullarda oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Gambrell ve Marniak, 1997). Ancak tüm bunlar okuma motivasyonunu sağlama konusunda yeterli değildir. Çeşitli ödüller ve övgüler kısa bir zaman diliminde öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaparken uzun vadede öğrencilerin sadece ödüle odaklanarak dışsal motivasyon oluşturmalarına, böylelikle kendileri için daha değerli olan öğrenme becerileri, okumayı sevme özelliklerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 414-415; Maehr ve Midgley, 1996).

Değerlendirme, “başarılı bir öğretim sürecinin önemli bir unsurudur”. Öğretmenler gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşp ulaşamadığını anlamak için değerlendirme yapmalıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, Rasinski, 2014, s. 14). Başka bir tanımla değerlendirme, öğretimsel amaçlar bağlamında okuma çıktılarının ölçülmesi ve karara bağlanması anlamına gelmektedir. Değerlendirme aktiviteleri yüksek oranda objektif ve standartlaştırılmış (standart testler), öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş (portfolyolar) olmak üzere iki ana başlıkta ifade edilebilir. Standart olan değerlendirme öğretmenlerce daha kolay uygulanabilirken, kişiselleştirilmiş olanların yönetimi ve uygulanması daha zordur. Ancak öğrencilerin motivasyonlarına ve okuma uygulamalarına katkısı fazladır. Öğrenme süreçlerinin yönetilmesi bağlamında iki değerlendirme çeşidinin de beraberce kullanılması gerekebilir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 415).

Öğrenci merkezli değerlendirme için bazı sınıf içi özelliklerin oluşması gerekmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin plan yapması, düşünmesi, yazması ve düzeltmesi için onlara belirli bir zaman ayırmalıdır (Oldfather ve McLaughlin, 1993). Bireysel değerlendirmeye olanak sağlayan portfolyalar veya proje tabanlı etkinlikler öğrencilerin süreç içerisinde öz yeterlilik ve içsel motivasyonlarını artıracabilecek uygulamalardır (Au ve Asam, 1996; Deci vd., 1991).

Öğretmen katılımı, öğretmenin öğrencilerinin aktif katılımını sağlaması için sahip olduğu öğrenme süreç ve pedagojik bilgileri ile ilgili durumları kapsamaktadır (Skinner, Wellborn ve Connell'den aktaran Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 415-416). Katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin ilerlemeleriyle ilgilendiklerinde ve onların öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri özerkliği sağlandıklarında sınıf etkinliklerine (sınıf tartışmaları, aktif öğrenme gibi) bağlılıklarının arttığını gözlemlemişlerdir. Öğretmen ilgisinin başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olup olmadığı konusunda kesin bir sonuç bulunmamakla birlikte

öğretmenin katılımının öğrenciyi okula bağlama ve öğrenmeye adanma konularında etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmen katılımının öğrencinin bağlılığını artırırken; öğrencinin bağlılığının da öğretmenin katılımını artırdığını belirterek, bu etkinin karşılıklı olduğunu vurgulamışlardır (Skinner ve Belmont'den aktaran Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 415-416).

Stratejik Okuma

Okumaya adanmışlık modelinin ikinci bileşeni stratejik okumadır. Strateji öğretiminin amacı öğrencilerin verilen herhangi bir metin ya da göreve bilinçli bir şekilde ulaşmasını sağlamaktır (Dole vd., 1991). Okuma işlemi aktif ve bilinçli bir süreçtir. Öğrencilerin başarılı olmaları için bilişsel stratejileri kullanmaya ihtiyacı vardır. Öğrenciler, nasıl öğreneceklerini bildikleri zaman kavramsal bilgiye ulaşmaya da yakın olacaklardır.

Stratejik okuma, okuduğunu anlama stratejileri ve öz düzenleme stratejileri olmak üzere iki başlıkta ele alınabilir. Okuduğunu anlama, okuma başarısının en önemli göstergelerinden biridir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, Rasinski, 2014, s. 14). Anlama, yazılı materyallerde verilmek istenen mesajın algılanması ve yorumlanmasıdır. Anlama, okuma eyleminin temel amacını oluşturduğu için, anlamamanın gerçekleşmediği durumlarda etkili bir okumadan söz etmek mümkün değildir (Güneyli, 2003, s. 26). Okuduğunu anlama, okuyucunun yazılanları görmesi ve metindeki mesajı anlamlandırması anlamına gelmektedir. Bu olay iyi okuyucular için oldukça kolayken, bazı okuyucular için zor bir süreçtir. Okuduğunu anlamamanın yapısının karmaşık olmasından dolayı da eğitimciler açısından geliştirilmesi güç bir süreç olarak görülmektedir (Block, Gambrell ve Pressley, 2002). Araştırmalar, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brand-Gruwel, Aarnoutse ve Van Den Bos, 1998; Çakıcı ve Altunay, 2006; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Davey ve McBride, 1986; Eilers ve Pinkley, 2006; Jones, 2005; Marcell, 2007; Marsha ve Camahalan, 2006).

Öz düzenleme stratejileri ise, bireyin bir işi tamamlayabilmesi için bilinçli bir şekilde hedefine odaklanmasına atıfta bulunur. Bu stratejiler; hedef belirleme, gözlem yapma, planlama, kayıt tutma, organize etme, zaman yönetimidir (Chan ve Moore, 2006).

Araştırmalar, strateji öğretiminin açık ve net olması gerektiğine işaret etmektedir (Duffy, 2004; Nokes ve Dole, 2004; Pressley, 2002). Bunun için öğretilmek istenen stratejiyi tanıtan ve özelliklerinden bahseden bilgilerin açık bir şekilde öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Etkili strateji kullanımı, iyi anlamayı ve içeriği öğrenmeyi sağlayacaktır.

Okuduğunu anlayamamanın bazı nedenleri vardır. Bunların başında da motivasyon eksikliği gelmektedir. Dile ve dille ilgili konulara karşı ilgisiz ve isteksiz olan öğrencilerin bu durumu, onların okumalarına da yansımaktadır. Okuma tekrarlandıkça gelişen bir beceridir. Az okuyan öğrencilerde görülen okuma hataları ve anlama sorunları, onların diğer eğitim yaşantılarını da etkileyecektir. Öğrencilerde okumaya karşı istek oluşturmak ve onların iyi birer okur olmalarını sağlamak konusunda, öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmen rehberliğinde öğrencilere yaptırılacak etkinlikler, öğrencilerin okumaya karşı ilgisini artıracaktır.

Sosyal Etkileşim

Okumaya adanmışlık modelinin üçüncü bileşeni sosyal etkileşimdir. Sınıftaki sosyal etkileşim, öğrencilerin içsel motivasyonunu, strateji kullanımını, kavramsal anlamalarını artırmakta ya da engel olmaktadır (Lucas, 2010, s. 51). Öğrenciler motive olduklarında, okudukları hakkında konuşma eğiliminde olurlar. Öğrencilerin, birbiri ile olan etkileşiminin güçlenmesinin pek çok yönden yararı vardır. Sosyal etkileşim ile içsel motivasyon arasındaki pozitif ilişki farklı çalışmalarda ortaya konulmuştur (Guthrie vd., 1995; Isaac, Sansone ve Smith, 1999; Wentzel, 1993).

Sosyal etkileşim ile strateji kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Grup olarak yapılan çalışmalarda soru sorma ve özetleme yapma stratejileri kullanmanın anlamayı artırdığı belirlenmiştir (Palincsar ve Brown, 1984). Başka bir çalışmada da grup çalışmalarında kullanılan stratejilerin, bireysel yapılanlara göre anlamaya daha çok yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Melothe ve Deering, 1994). İşbirliği sayesinde sosyal etkileşimin sağlanması mümkündür (Bkz: Şekil 2).

İşbirliği, öğrencilerin sosyal öğrenme topluluklarında birbirlerinin bakış açılarını görebilmesi, bu bağlamda bilgiyi sosyal olarak yapılandırması anlamına gelmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 413). İşbirliği öğrencilerin içsel motivasyonu artırmakla birlikte; birçok öğretmen tarafından sınıf içi etkileşimi ve öğrenmeye olan ilgiyi artırmak için kullanılmaktadır (Hootstein; Zahorik'den aktaran Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 413-414).

Kavramsal Bilgi

Okumaya adanmışlık modelinin dördüncü bileşeni kavramsal bilgidir. Kavramsal bilgi, özel gerçekler, özellikler, yapılar ve fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi anlamaktır (Alexander, Kulikowich ve Jetton, 1994). Bir konu hakkındaki bilgilerin kavramsal olarak organize edildiğinde bilgi düzeyinde artış olduğu görülmüştür (Alexander ve Judy, 1988).

Bilginin birçok aşaması vardır. İçerik bilgisi fizik, sosyal, mental dünya hakkında olabilir. İçerik bilgisi bir alan ya da başlıktır. Örneğin, hayvanlardan sürüngenler bir içerik olabilirken, kaplumbağalar başlık olabilir. Gerçek bilgi ve başlık birlikte çalışırlar (Alexander, Schallert ve Hare, 1991). Kavramlar hakkındaki bilgiler, ilişkiler ve prensipler asıl içerik hakkında fikir verir (Alexander ve Judy, 1988). Örneğin, öğrenciler kaplumbağaları çalışıyorsa, kaplumbağalar hakkında birtakım (fiziksel özellikleri ve karakterleri gibi) bilgileri öğrenirler. Kaplumbağalar hakkında bu bilgileri bilmek öğrenciye diğer suda ve karada yaşayan kaplumbağalar hakkında da fikir verir. Bu sayede kaplumbağalarla ilgili bilgilerini genişletirler ve bunu sistemli bir şekilde beslenme, adaptasyon, habitat ve yaşam şekilleri başlıklarında öğrenirler. Bu kavramsal bir bilgidir. Bir başlık ya da konu hakkında ilişkisel ve sistematik bir anlamadır. Öğrenciler ne zaman bu şekilde derinlemesine bir öğrenme yaşarlarsa, problemi çözmeye ve transfer etmeye de yakın olurlar. Alexander, Schallert ve Hare (1991)' e göre öğrenciler kavramsal bilgiye, okuduklarındaki ilişki ağını çözdüklerinde ve gerçek bilgiye eriştiklerinde ulaşırlar. Öğrenme ve bilgi amaçları sayesinde kavramsal bilgiye ulaşılması mümkündür (Bkz: Şekil 2).

Öğrenme ve bilgi amaçları, öğretmen ve öğrencinin eş zamanlı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için geliştirdikleri temel hedeflerdir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 409). Öğrenme hedeflerine odaklanmak öğrencilerin özyeterlik algılarını güçlendirmektedir. Öğrenciler, konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğuna inandırılırlarsa, kapasitelerini daha çok zorlayarak çalışmaktadırlar. Konuyu anlamaya odaklanmış, stratejileri etkili biçimde kullanan ve yeni bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendiren öğrenciler öğrenmeye diğer öğrencilerden daha bağlı olacaklardır (Roeser, Midgley ve Urdan'dan aktaran Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 409-410).

Öğretim sürecinin tutarlılığı, buraya kadar bahsedilen öğretimsel işlemler arasındaki uyum ve bağlantılar olarak tanımlanabilir. Örneğin gerçek yaşam deneyimleri ile ilgi çekici metinler arasında yakından bir ilişki bulunmaktadır. Bu bilgiye ulaşmak içinde strateji

öğretimi kullanılır, öğretmen katılımı, özerkliği destekleme ve işbirliği, değerlendirme gibi süreçler birbiri ile tutarlı bir şekilde yapılmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 416).

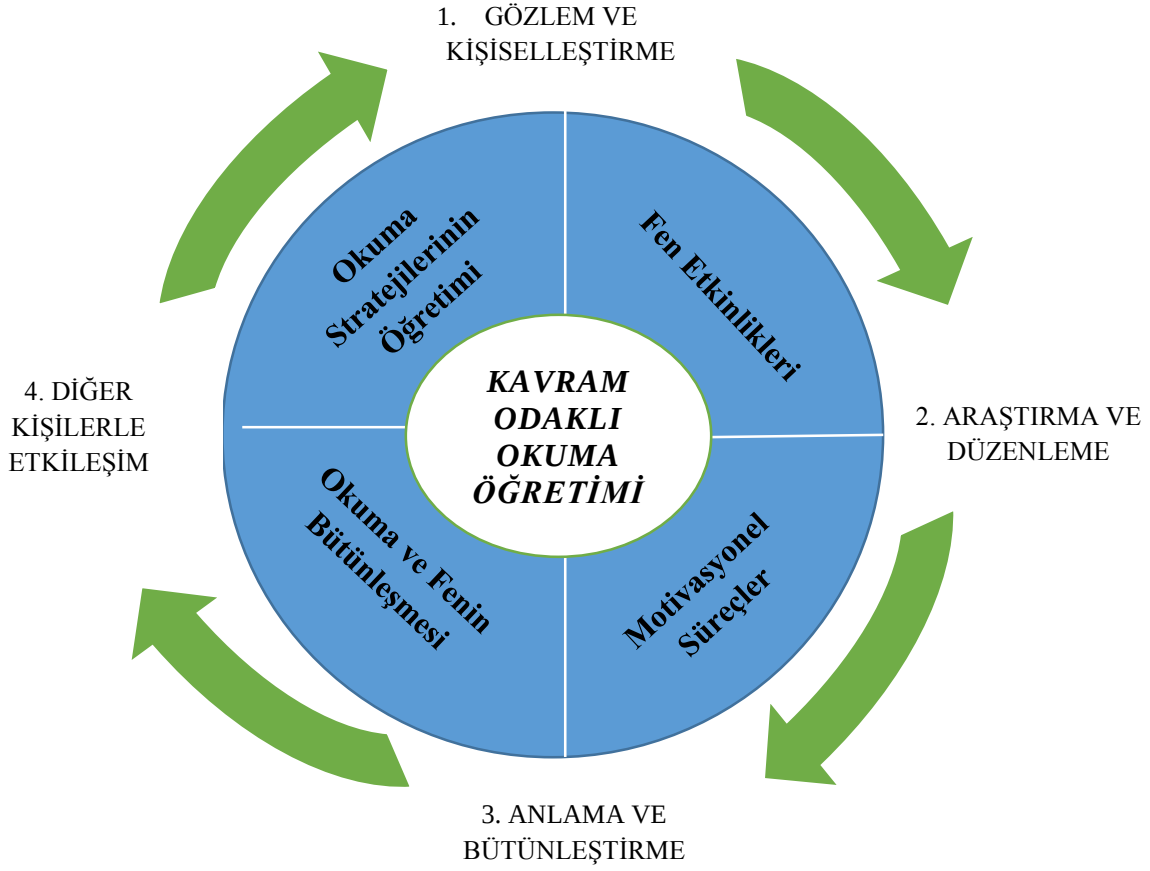
Okumaya adanmışlık modelinin uzun vadede öğrencilerin motivasyonlarını artırmalarına ve okuduğunu anlamalarına yardımcı olması amacıyla Guthrie ve Cox (2001) ve bir grup araştırmacı, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte araştırmalarda bulunmuşlardır. Araştırmaların sonunda, modeli uygulamaya yansıtmayı başarmışlardır. Guthrie ve Cox (2001) bu yapıyı “Kavram Odaklı Okuma Öğretimi” (Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) olarak adlandırmıştır.

Kavram Odaklı Okuma Öğretimi

Kavram Odaklı Okuma Öğretimi (KOOÖ), 1993 yılında John Guthrie’nin okullarda yürüttüğü uygulamalı araştırmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Okumaya adanmışlık modelinin ilkelerini temel alan “Kavram Odaklı Okuma Öğretimi”, ilkokul üçüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak okuma ve fen ya da okuma ve sosyal konularını bütünleştirmeyi amaçlayan bir okuma programıdır (Swan, 2003; WWC Intervention Report, 2010). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, kavram bilgilerini ve motivasyonlarını artırmayı hedeflemektedir.

Kavram odaklı okuma öğretiminin uygulama aşamasında öncelikle olarak programa uygun bir tema ve temaya uygun kavramlar belirlenir. Daha sonrada genellikle hafta temelli hesaplanan etkinlikler ortalama 12 hafta şeklinde planlanır. Etkinliklerin planlandığı ilk altı haftada öğretmenler öğrencilere okuma stratejileri öğretir. Ayrıca konuların içeriği ve becerilerin kullanımı gibi bilgi ve uygulamalara yer verilir. Daha sonraki altı haftada ise, temaya uygun seçilmiş kavramların öğretilmesi, öğrencilerin konuya motive edilmesi ve okuma-temanın bütünleşmesinin sağlanması konuları vardır (Perencevich, 2004, s. 25-26).

Kavram odaklı okuma öğretimi esas aldığı temel ilkeleri bakımından okumaya adanmışlık modeli ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Kavram odaklı okuma öğretiminin aşamalarına ve bileşenlerine ilişkin şema Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Kavram odaklı okuma öğretimi

Şekil 3’te de görüldüğü gibi, programın genel yapısında; okuma stratejilerinin öğretimi, araştırmaya dayalı fen etkinlikleri, motivasyonel süreçler, okuma ve fenin bütünleşmesi yer almaktadır. Kavram odaklı okuma öğretiminin *gözlem ve kişileştirme*, *araştırma ve düzenleme*, *anlama ve bütünleştirme* ve *diğer kişilerle etkileşim* olmak üzere dört temel aşaması bulunmaktadır. Aşamaların her birinde öğrencilerin temadaki kavramlarla ilişki kurması beklenmektedir (Guthrie, 2004b; Perencevich, 2004).

Guthrie ve Anderson (1999)’ a göre adanmış okuyucular; yüksek motivasyona sahip, sosyal işbirliği yapan, strateji kullanan ve kavramsal öğrenen okuyuculardır. Kavram odaklı okuma öğretiminde kavramsal bilgiye ulaşmada strateji kullanımı oldukça önemlidir. 2000 yılında National Reading Panel (NRP) okuduğunu anlama üzerine farklı araştırma sonuçlarını niteliksel ve niceliksel olarak incelemiş ve okuduğunu anlama da en çok etkili olan okuma stratejilerini belirlemişlerdir. Buna göre; işbirliği ile öğrenme, program etkileşimi, grafik

yapma, aktif dinleme, zihinsel imaj oluşturma, eski bilgiden yararlanma, soru sorma, soru cevaplama, hikâye oluşturma ve özetleme okuduğunu anlamada kullanılabilecek en etkili okuma stratejileridir (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 88). Kavram odaklı okuma öğretimini geliştiren araştırmacılar da alanyazına uygun olarak NRP (2000)' nin belirlediği okuma stratejilerinden altı tanesini çalışmada kullanmak üzere belirlemişlerdir. Geçmiş bilgiyi harekete geçirme, soru sorma, araştırma yapma, özetleme, grafikle organize etme, hikâye oluşturma seçilmiş stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin derinlemesine anlama ile kavramsal bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Kavramsal bilgiye ulaşan öğrenciler de okumaya karşı istekli olacaklardır (Alexander vd., 1995). Sosyal işbirliği ise; motivasyonu, strateji kullanımını, kavramsal bilgiyi pozitif bir şekilde etkilemektedir (Guthrie, Shafer, Wang ve Afflerbach, 1995; Isaac vd., 1999; Wentzel, 1993). Bu bilgilerden hareketle, kavram odaklı okuma öğretiminin bileşenlerinin birbiri ile etkileşim içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Aşamaları

Kavram odaklı okuma öğretimi, fen ya da sosyal bilgiler temelinde seçilen bir kavramın okuma stratejileri kullanılarak öğretilmesini hedeflemektedir. Kavram odaklı okuma öğretimi, okuduğunu anlama öğretiminde, kavramı merkeze almaktadır (Guthrie, 2004a). Bunun için öncelikli olarak öğretim programından kavramsal bir tema belirlenir. Daha sonraki aşamada kavramsal tema çerçevesinde kavram odaklı okuma öğretiminin aşamalarına ve bileşenlerine uygun biçimde etkinlikler planlanır. Kavram odaklı okuma öğretimi dört aşama üzerine yapılandırılmaktadır (Swan, 2003, s. 34):

Birinci aşama “*Gözlem ve Kişiselleştirme*”dir. Öğrencilerin kavrama olan merak ve ilgilerini artırmak amaçlanmaktadır. Bu aşama, okumaya adanmışlık modelindeki “Gerçek Yaşam Deneyimleri, Sosyal işbirliği, Öğretmen Katılımı” gibi bileşenlerle ilişkilendirilebilir.

İkinci aşama “*Araştırma ve Düzenleme*”dir. Öğrencilere onlar için yararlı olabilecekleri metinleri, pek çok kitap arasından nasıl seçebileceklerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşama, okumaya adanmışlık modelindeki “İlgi Çekici Metinler”le ilişkilendirilebilir.

Üçüncü aşama “*Anlama ve Bütünleştirme*”dir. Öğrencilerin nasıl anladıklarını ve birçok kaynaktan öğrendiği bilgileri nasıl sentez edebileceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu

aşama, okumaya adanmışlık modelindeki “Özerkliği Destekleme, Strateji Öğretimi, Sosyal İşbirliği” gibi bileşenlerle ilişkilendirilebilir.

Son olarak dördüncü aşama ise “*Diğerleriyle Etkileşim*”dir. Öğrencilerin öğrendiği konuları ve düşüncelerini diğer kişilere nasıl aktarabileceğinin öğretilmesi amaçlanır. Bu aşama, okumaya adanmışlık modelindeki “Özerkliğin Desteklenmesi, Sosyal İşbirliği” gibi bileşenlerle ilişkilendirilebilir.

Görüldüğü gibi okumaya adanmışlık modelinin bileşenleri (Sosyal İşbirliği, Strateji Öğretimi gibi), kavram odaklı okuma öğretiminin birden fazla aşaması içinde yer alabilmektedir. Bu dört aşama sabit değildir. Bir başka ifadeyle birinci aşama bitiminden sonra üçüncü aşamaya geçilebilmektedir. Örneğin öğretmen, ilk haftada öğrencilerin ilgisini çekerek “Gözlem ve Kişiselleştirme” aşamasına yer verebilir. Daha sonra konu ile ilgili okumalar yaptırarak “Araştırma ve Bütünleştirme” aşamasını yapabilir. Bir sonraki haftada da okudukları bir kavramla ilgili olarak “gözlem” yaptırabilir. Bu şekilde zaman zaman aşamalar kendi arasında yer değiştirebilir. Bu durum birazda kavramın ya da konunun gidişine bağlı olarak değişebilmektedir. Aşamaların daha iyi anlaşılabilmesi için daha detaylı olarak açıklanmasında yarar vardır.

Gözlem ve Kişiselleştirme: Birinci ve ikinci haftada “Gözlem ve Kişiselleştirme” aşaması bulunmaktadır. Gözlem ve Kişiselleştirme’nin içinde yer alan okuma stratejileri, fen aktiviteleri, motivasyonel süreçler ve okuma-fen bütünleşmesi ile ilgili eğitimsel durumlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gözlem ve Kişiselleştirme

KOOÖ’nin Aşamaları	OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	FEN AKTİVİTELERİ	MOTİVASYONEL SÜREÇLER	OKUMA-FEN BÜTÜNLEŞMESİ
<i>Gözlem ve Kişiselleştirme</i>	ÖN BİLGİYİ HAREKETE GEÇİRME Çevre kirliliği ile ilgili bir kitap okur. (<i>Kitap 1: Başak’ın Çevre Günlüğü</i>)	GÖZLEM Öğrenciler çevrelerinde gördükleri bir çevre sorunu hakkında gözlem yapar ve okul bahçesini temizler.	ÇEVRESEL İLGİYİ BAŞLATMA Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır.	İLİŞKİ KURMA Öğrenciler, çevrelerinde gördüğü bir çevre sorununu ve okuduklarıyla ilişkilendirir.
	SORU SORMA Dünya’daki çevre kirliliği türleri	DENEY TASARLAMA	ÖĞRENCİ SEÇİMİ Öğrenciler çevre kirliliği ile ilgili	KARŞILAŞTIRMA VE EŞLEŞTİRME

hakkında sorar	sorular	Çevre hakkında hipotez oluştururlar ve bir araştırma tasarlar	kirliliği bir ve bir	kitap konusunda bırakılır	seçmeleri özgür	Gözlemlendiği ve okudukları arasında karşılaştırma ve eşleştirme yapar
----------------	---------	---	----------------------	---------------------------	-----------------	--

Bu aşamada, öğrencilerin konuya ilgilerini çekebilmek amacıyla öğrencilere deneyler ya da gözlemler yaptırılmaktadır. Öğrencilerde konuyla ilgili olarak veri toplar ve verilerini analiz ederler (Swan, 2003, s. 35).

Bir olgu hakkında gözlem yapma kendiliğinden etkili bir şekilde gerçekleşmeyebilir. Öğretmenlerin, gözlem yapılacak konu ile ilgili olarak öğrencilere yardım etmesi gerekmektedir. Gözlenecek durumun ne olduğu, nasıl veri toplanacağı, verilerin nasıl kaydedileceği ve yorumlanacağı gibi konularda öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini sorularla yönlendirmeli ve gözlem yapma konusunda cesaretlendirmelidir. Ayrıca resim yapma, fotoğraf çekme, etiket koyma, büyüteç kullanma, ölçme, grafik, diyagram, poster hazırlama ya da yazma etkinlikleri gibi farklı yollarla gözlemlerini detaylandırmaları sağlanmalıdır. Gerçek yaşam deneyimleri de öğrencilerin gözlem yapmasında kullanılabilecek yararlı bir etkinliktir. Gerçek yaşam deneyimlerinin mutlaka okuma metinleri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu metinler kitaplardan, internet kaynaklarından ve kaynak kitaplardan seçilebilir. Öğrenci aktivitelerinin amacı öğrencilere ilk elden deyim kazandırmaktır. Burada önemli olan nokta ise amaca uygun olarak etkinlikleri seçmektir. Öğrencilere etkinlik yapmak eğlenceli geleceğinden konuya olan ilgileri ve merakları artacak, soru soracaklar ve bir problemi çözmeye çalışacaklardır. (Perencevich, 2004, s. 33-34; Swan, 2003, s. 37-38).

Öğrencilerin ilgilerini konuya çekmede kullanılabilecek bir diğer yöntemde *soru sormadır*. Öğrencilerin konuya uygun olarak doğru biçimde soru sormayı öğrenmeleri ve sorularına cevap bulabilmeleri konuyu anlamalarına da yardımcı olacaktır (Swan, 2003, s. 36). Soru sorma kişiselleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Soru sorma ilk başlarda öğrenciler için kolay değildir. Çünkü belli bir alt yapı ve kavramsal bilgiyi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine nasıl soru sormaları gerektiği konusunda model olmalı ve öğrencilerini soru somaya cesaretlendirmelidir (Perencevich, 2004, s. 34).

Araştırma ve Düzenleme: Üçüncü haftada “Araştırma ve Düzenleme” aşaması bulunmaktadır. Araştırma ve Düzenleme’ nin içinde yer alan okuma stratejileri, fen aktiviteleri, motivasyonel süreçler ve okuma-fen bütünleşmesi ile ilgili eğitimsel durumlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma ve Düzenleme

KOOÖ'nin Aşamaları	OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	FEN AKTİVİTELERİ	MOTİVASYONEL SÜREÇLER	OKUMA-FEN BÜTÜNLEŞMESİ
<i>Araştırma ve Düzenleme</i>	ARAŞTIRMA YAPMA Öğrenciler, daha fazla bilgi sahibi olmak için bilgilendirici metinler okur, medyada, internette araştırma yapar (Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?)	VERİ TOPLAMA Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre veri toplar	ÇEVRESEL İLGİLİYİ UZATMA/YAYMA Çevre kirliliği ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur.	İLGİNÇ BİLGİLERİ BİRLEŞTİRME Öğrendiği ve gözlemlediği ilginç/dikkat çekici bilgileri bir araya getirir

Bu aşamada, öğrenciler farklı metinlerden konu ile ilgili olarak araştırma yaparlar ve araştırma sonucu öğrendiği bilgileri yeniden düzenlerler. Perencevich (2004, s. 40)' in de belirttiği gibi, araştırma öğretimi uygun metin seçimine bağlıdır. Metinlerin araştırma sürecine katkıda bulunacak yapıda seçilmesi gerekmektedir. Yine araştırma becerileri öğretiminde öğretim programlarındaki metinler yerine daha çok kavramsal içerikli metinler tercih edilmelidir.

Metinler üzerinden araştırma yapma ve bilimsel veri toplama, hem bilimsel hem de motivasyonel olarak faydalı eylemlerdir. Bilişsel olarak araştırma becerisi okuma ve bilimsel bilgiyi öğrenme konusunda oldukça önemlidir. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar da bilgilendirici metinlerin öğrencilerin araştırma becerilerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdiğini göstermektedir (Symons, MacLatchy-Gaudet, Stone ve Reynolds, 2001).

Anlama becerisinin gelişimini için, araştırma stratejisi kullanılırken öncelikli olarak anlaşılması kolay metinlerle öğretime başlanmalıdır. Metinlerin zorluk seviyesi öğrencilerin yeterlikleri dikkate alınarak yavaşça artırılabilir. Bu durumda öğrenciler yeterlikleri bağlamında hızlı geri bildirim aldıkları için, seviyenin artmasıyla birlikte başarı deneyimi de kazanırlar. KOOÖ' de araştırma yapmanın diğer programlardan bir farkı da öğretim sorunlarına bağlı olarak gerçekleşmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin araştırma ve düzenleme becerilerinin metin yoluyla kazandırılması konusunda kritik bir role sahiptir. Öğretmenler strateji öğretimi ile ilgili olarak öğrencilere modelleme, açıklama, rehberlik yapma ve bilgiyi inşa etme, akran tartışması, alıştırmaya gibi birçok strateji sunarlar. Araştırma

gibi stratejiler öğretmenler tarafından her öğretim gününün başında düşünülmesi gereken birçok süreci ve basamakları içerir (Perencevich, 2004, s. 38-39).

Anlama ve Bütünleştirme: Dördüncü ve beşinci haftada “Anlama ve Bütünleştirme” aşaması bulunmaktadır. Anlama ve Bütünleştirme’nin içinde yer alan okuma stratejileri, fen aktiviteleri, motivasyonel süreçler ve okuma-fen bütünleşmesi ile ilgili eğitimsel durumlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Anlama ve Bütünleştirme

KOOÖ’nin Aşamaları	OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	FEN AKTİVİTELERİ	MOTİVASYONEL SÜREÇLER	OKUMA-FEN BÜTÜNLEŞMESİ
<i>Anlama ve Bütünleştirme</i>	ÖZETLEME Okuduğu kitaptaki bilgileri çevre kirliliği kavramlarını dikkate alarak özetler (<i>Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?</i>)	VERİLERİ SUNMA/GÖSTERME Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre topladıkları verileri histogramlarla ve grafiklerle gösterir.	İLGİ ÇEKİCİ METİN Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur	TEMEL ÖĞRENMELELERİN İ EŞLEŞTİRME Öğrenciler, çevre kirliliği hakkında öğrendiği temel bilgileri bir araya getirir
	GRAFİKLE ORGANİZE ETME Okuduğu kitaptan çevre kirliliği ile öğrendiklerini bir kavram haritasında poster hazırlayarak gösterir. Bunu yaparken dokuz tane kavram kullanır	BİR ARAŞTIRMA ORGANİZE ETME Araştırmalarını bilimsel bir metotla poster biçiminde sunar	İŞBİRLİĞİ Öğrenciler arasında materyal, fikir ve deneyim alışverişini sağlamak amacıyla işbirliği oluşturulmasına önem verilir	KAVRAMSAL ÖĞRENMELELERİN İ TARAMA YAPAR Çevre kirliliği ile ilgili kitaptan öğrendiği bilgileri bir harita üzerinde gösterir

Anlama ve bütünleştirmenin amacı, öğrencilerin farklı kaynaktan öğrendiği bilgileri organize ederek anlamlı hale getirmesine ve okudukları farklı türdeki metinlerden gerçek anlamı bulmasına yardımcı olmaktır. Öğrenciler, farklı nicelik ve nitelikteki bilgileri nasıl sentez edeceğini anlama stratejileri kullanarak öğrenmektedirler (Perencevich, 2004, s. 41; Swan, 2003, s. 69). Bilindiği gibi kavram odaklı okuma öğretiminin amacı eğlenceli bir öğrenme sağlamanın yanında öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini artırmaktır (Dreher, 2000). Bu yüzden yeni bilgilerinin birbiri ile uyumlu ve birleşmiş olması yönünde öğrenciler cesaretlendirilmelidir (Perencevich, 2004, s. 41).

İki önemli okuduğunu anlama stratejisi özetleme ve kavram haritasıdır (Alexander, Graham ve Harris, 1998; National Reading Panel, 2000). Okurken metin ile okuyucu arasında bir etkileşim olmaktadır. Okuyucunun amacı metinden aktif bir şekilde anlamı yapılandırmaktır. Özetleme ve kavram haritası öğrencilerin metni kavramsal ve doğru bir biçimde anlayabilmesi için iki araçtır. Özetleme yalnız bir metne bağlı olamayacak kadar önemli ve karmaşık bir iştir. Öğrencilerin birçok kaynaktan öğrendiklerini ya da kendi kişisel gözlemlerini özetlemesi beklenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kavramsal bilgilerini artırmak için özetleme ve organize etmeden yararlanırlar. Bir kavramsal konu hakkında öğrencilerin bilgileri artırılmak isteniyorsa, öğretmenler öğrencilerden konu ile ilgili kavramsal bir organizasyon şeması hazırlamalarını ister. Bu bağlamda öğrencilere, kavram haritaları, takım haritası, bireysel haritalar ve görseller hazırlatır. Devamında da öğrencilerden hazırladıkları kavram haritalarını özetlemelerini ister. Böylelikle öğrencilerin kavramsal bilgileriyle birlikte, kendilerini ifade becerileri de gelişmiş olur (Perencevich, 2004, s. 41-43).

Diğerleriyle Etkileşim: Altıncı haftada “Diğerleriyle Etkileşim” aşaması bulunmaktadır. Diğerleriyle Etkileşim’ in içinde yer alan okuma stratejileri, fen aktiviteleri, motivasyonel süreçler ve okuma-fen bütünleşmesi ile ilgili eğitimsel durumlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Diğerleriyle Etkileşim

KOOÖ’nin Aşamaları	OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	FEN AKTİVİTELERİ	MOTİVASYONEL SÜREÇLER	OKUMA-FEN BÜTÜNLEŞMESİ
<i>Diğerleriyle Etkileşim</i>	DİĞERLERİYLE ETKİLEŞİM Hazırladıkları kavram haritasını dinleyici gruba sunar. (Serbest Okuma) Kitap	DİĞERLERİYLE ETKİLEŞİM Altı hafta boyunca yaptıkları çalışmalarını bir dinleyici önünde sunar.	MOTİVASYONEL DESTEĞİ KOORDİNE ETME Öğrencilerde iç motivasyon, öz-yeterlik, dış motivasyon ve sosyal motivasyon sağlanmaya çalışılır.	OKUMA VE FEN KOORDİNASYONU İlgisi sonunda öğrendikleri ve okuduklarıyla öğrendikleri çizelgede gösterir, karşılaştırır

Öğrenciler, temadaki etkinliklerle ilgili olarak öğrendiklerini paylaşmak eğilimindedirler. Her öğrenci kendi öğrendiğini sınıf yararına arkadaşlarıyla paylaşır. Öğrencilerin öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşmasının pek çok yolu bulunmaktadır. Rapor yazma, bilgilendirici poster hazırlama, deneylerinin ya da araştırmalarının sonucu yayınlama, üç

boyutlu görseller hazırlama, konuya uygun kitap oluşturma, hikâye yazma, sunu hazırlama kullanabilecekleri yöntemlerden bazılarıdır (Perencevich, 2004, s. 98; Swan, 2003, s. 46).

Kavram odaklı okuma öğretiminin başarılı olabilmesi için “Sosyal Etkileşim” anahtar bir görev üstlenmektedir. Sosyal etkileşim, öğrencilere süreç boyunca öğrendiklerini diğerleriyle paylaşma imkanı sunar. Öğrendiklerini kendi belirlediği yönteme göre sunan öğrenci diğerlerinin tepkisini bekler. Çalışmaları beğenilmiş ve takdir görmüş öğrenciler yeni bilgi öğrenmeye karşı daha motive olurlar. Kendini ifade edebilen öğrenciler okumaya karşı içsel olarak daha motive olacaklardır (Oldfather ve Dahl, 1994). Kendini ifade etme, kavram odaklı okuma öğretiminin vazgeçilmez bir olgusudur. Öğrencilerin öğrendiklerine yorum yapmasına ve sahiplenmesine yardımcı olmaktadır (Tharp ve Gallimore, 1993).

Öğrenciler, görev ve amaçları ile ilgili olarak tutum ve kişisel deneyimlerini paylaştıklarında konuya karşı daha ilgili olurlar (Lambert ve McCombs, 1998). Ryan ve Deci (2000, s. 58)’nin de belirttiği gibi yüksek bir içsel motivasyon için, bireylerin kendilerini yeterli görmesi, bağımsız hissetmesi ve tatmin olması gerekmektedir.

Kavram Odaklı Okuma Öğretimi ve Okuduğunu Anlama

Dil eğitiminin temel amaçlarından birisi anlama becerisini geliştirmektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). “Anlama” bir dizi deneysel olguları ve teorik yapıyı ifade eder (Kintsch ve Rawson, 2005). Okuduğunu anlama, okuyucunun yazılanları görmesi ve metindeki mesajı anlamlandırması anlamına gelmektedir. Bu durum iyi okuyucular için oldukça kolayken, bazı okuyucular için zor bir süreçtir. Okuduğunu anlamanın yapısının karmaşık olmasından dolayı da eğitimciler açısından geliştirilmesi güç bir süreçtir (Block, Gambrell ve Pressley, 2002).

Kavram odaklı okuma öğretiminin merkezinde okuduğunu anlamanın geliştirilmesi yer almaktadır (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 87). Kavram odaklı okuma öğretimine göre okuduğunu anlama, metinden zihinsel etkileşim ve motivasyonel işlem süreçleriyle kavramsal bilgiyi yapılandırma anlamına gelmektedir. Burada önemle vurgulanan nokta okuma sırasında kavramsal bilginin okuyucu tarafından inşa edilmesidir. Bu sırada geçmiş bilgiyi harekete geçirme, soru sorma, araştırma yapma, özetleme, grafiklerle organize etme, hikaye oluşturma gibi okuma stratejilerinden yararlanılır. Bu stratejiler metin ile okuyucu arasında etkileşim olmasına ve yeni bilginin yapılandırılmasına yardımcı olur (Guthrie ve

Scafiddi, 2004, s. 227-228). Kavram odaklı okuma öğretiminde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri aşağıdaki biçimde açıklanabilir (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 92-100):

Geçmiş bilgiyi harekete geçirme, öğrencinin okuduğu metindeki başlıktan hareketle, okuma sırasında karşılaştığı bilgilerle, önceden edindiği bilgileri metni anlamak için kullanması anlamına gelmektedir.

Soru sorma, öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili olarak okumadan önce, okurken ya da okuduktan sonra yazılı ya da sözel sorular sormasıdır. Soru sorma ile birlikte öğrencilerde metni anlamaya yönelik ciddi bir ilerleme görülmektedir.

Araştırma yapma, öğrencileri ana temadan hareketle alt başlıklarla ilgili araştırma yapma ve bulmaya yönlendiren, böylelikle yeni ve eski bilgileri bir araya getirme olanağı sağlayan ve amacına ulaşmaya kadar devam eden bir stratejidir.

Özetleme, öğrencinin bir metnin tamamını ya da özel bir parçasını okuduktan sonra sadeleştirilmesi, yani öz hale getirmesi işidir.

Grafikle organize etme, öğrencinin metinden öğrendiklerini resim, kavram haritası ya da diyagram gibi uzamsal tasvirler kullanarak açıklamasıdır. Bu stratejide sıklıkla kavram haritası kullanılır. Öğrenciler ana bir kavramsal temadan hareketle yeni başlıklar üretirler ve bu başlıkları kendi aralarında ve ana temayla ilişkilendirirler.

Hikâye oluşturma, öğrencilerin ortam, konu, karakter, tema kullanarak edebi üretimler yapmasıdır. Bu kolaylaştırmak için öğretmenler, öğrencilerine ilişki diyagramları, tablolar çizdirebilirler.

İyi okuyucular tüm bu stratejileri bir arada kullanırlar. Örneğin, metindeki başlıktan hareketle öğrenci soru sorabilir ya da eski bilgilerini harekete geçirebilir. Metni okurken konuyla ilgili araştırma yapabilir ve anlamasını derinleştirir. Metnin önemli kısımları ya da metnin tamamıyla ilgili özet çıkarabilir. Yine okuduklarından hareketle kavram haritası hazırlayabilir ya da hikaye oluşturabilir. Bunun gibi iyi bir okuyucu okuduğu metnin yapısına göre metni daha iyi anlayabilmek için kendisi için uygun olan stratejileri kullanır.

“Okuma ve okunandan anlam kurma becerisini kazandırmak, insan hayatının anlamlı hale getirilmesine katkıda bulunmak amacıyla öğretim programlarında yer almaktadır” (Akyol, 2011). Öğretim programları, öğrencilerin bu becerilere tam olarak ulaşabilmesi için hedefler belirlemektedir. Ancak okul ortamlarındaki birçok nedenden dolayı tüm öğrenciler amaçlanan düzeye ulaşamamaktadır. Bazı öğrenciler okuduğu metni anlamlandırma

konusunda ileri düzeydeyken, bazı öğrenciler orta ve alt düzeyde olabilmektedir (Ülper, 2010). Okuduğunu anlayamamanın nedenlerinin başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Dile ve dille ilgili konulara karşı ilgisiz ve isteksiz olan öğrencilerin bu durumu, onların okumalarına da yansımaktadır. Okuma tekrarlandıkça gelişen bir beceridir. Öğrencilerde okumaya karşı istek oluşturmak ve onların iyi birer okur olmalarını sağlamak konusunda, öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmen rehberliğinde yapacakları etkinlikler, öğrencilerin okumaya karşı ilgisini artıracaktır.

Kavram Odaklı Okuma Öğretimi ve Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu bir konu, işlem ya da öğrenme çıktısı bağlamında kişisel hedefler, değerler ve inançlar olarak tanımlanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 405). Motivasyon içsel ve dışsal süreçler olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyon, yapılacak bir etkinliğin yüksek not alma veya başkaları tarafından tanınır olma gibi dışsal nedenlere bağlı olmadan daha çok kişinin kendisi için birşeyleri başarmak istemesidir (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal motivasyon ise, kişinin başkaları tarafından değer görme ve ödül alma gibi daha çok dışsal nedenlere bağlı olarak isteklenmesi durumudur (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal nedenlerden dolayı öğrenciler okumaya motive olmaktadır.

Özellikle son yıllarda yapılan birçok nitel ve nicel çalışmada motivasyonun akademik başarı üzerinde önemli derecede etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Chapman ve Tunmer, 1995, 2003; Wigfield ve Guthrie, 1997). Buna ek olarak özellikle matematik ve okuma gibi alanlarda motivasyonun etkisinin daha çok olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar öğrenci motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde etkisini ortaya koymaktadır (Chapman ve Tunmer, 1995, 2003; Meece ve Miller, 2001).

Kavram odaklı okuma öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı kabul edilmektedir. Bu etkinlikler çocukların öğrenme amaçlarını netleştirerek, çocuklara gerçek yaşam deneyimi sunmakta ve özerklik tanımaktadır (Lucas, 2010, s. 32). Wigfield ve Guthrie (1995) motivasyon eksikliğinin okunanlarla yeterince bağlantı kuramamaktan kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu yüzden motivasyonu artırıcı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek ve kendisiyle özdeşim kurmasına yardımcı olacak biçimde seçilmesi gerekmektedir.

Kavram odaklı okuma öğretimi uygulamalarında eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek bazı okuma ve yazma etkinlikleri ile okuma motivasyonunun sağlanması mümkündür. Kavramsal öğrenme amaçları, gerçek yaşam deneyimleri, metin desteği, seçme ve kontrol etme, sosyal etkileşim, okuduğunu anlama stratejileri, metnin anlatım ifadesi, çevresel özellikler ve kaynaklar bunlardan bazılarıdır ve şu biçimde açıklanabilir (Guthrie, Wigfield, Perenich, 2004, s. 61-68):

Kavramsal öğrenme amaçları, okuma stratejilerini kullanma konusunda başlangıç aşamasında olan öğrenciler için, öğretmenin onların geçmiş bilgilerinden yola çıkarak hedefler belirlemesidir. Okumakta zorlanan ve isteksiz olan öğrencilere uygun olarak hedefler belirlenir ve okuma materyalleri seçilir.

Gerçek yaşam deneyimleri, öğrencilerin okudukları fen kavramları ile ilgili gözlem ve uygulamalı alıştırma yapmalarıdır. Görme, duyma, hissetme, koklama ve dokunma gibi duyuşsal deneyimler öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlar. Derslerde yapılacak gezi, gözlem, deney gibi etkinlikler öğrencilerde çevrelerindekiyle ilgili farkındalık kazandıracaktır.

Metin desteği, öğretmenlerin öğrencilere uygun okuma materyalleri sağlamasıdır. Okumaya adanmışlığın sağlanabilmesi için öğretmenler, öğrencilerin okuma seviyelerine uygun kitaplar seçmelidir. Seçtiği metnin içeriği ya da kelimeleri yeni olsa bile metin orta düzeyde olmalıdır. Seçilen metindeki kelimelerin yaklaşık %95'ini öğrenciler tanıyabilmelidir.

Seçme ve kontrol etme, öğrencilere okuma etkinlikleri sırasında okuma materyallerini seçme ve kendi okuma süreçlerini kontrol etmeleri konusunda fırsat tanınmasıdır. Öğrencilere okumaları sırasında seçme şansı verilirken ölçüyü ayarlamak oldukça önemlidir. Öğrenciler seçimleri ve kontrol süreçleri konusunda fazla özgür bırakılırsa hata yapabilirler. Bu da onların okumaya karşı motivasyonunu etkiler. Yine seçme ve kontrol etme noktasında öğrencilere fazla baskıcı bir yaklaşım benimsenirse öğrencilerin yine motivasyonu düşecektir.

Sosyal etkileşim, sınıfça veya eşli okumalar sırasında yapılan öğrenci paylaşımlarıdır. Öğretmenin, öğrencilere okuyacakları konu hakkında sorular sorması onların geçmiş bilgilerini harekete geçirecek ve okumaya karşı istek uyandıracaktır. Yine öğretmenin okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere sorular sorması ve sınıfta tartışma ortamı yaratması öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır.

Okuduğunu anlama stratejileri, okuma sırasında metni anlamak için kullanılan stratejilerdir. Öğretmenin ünitenin başında öğrencilerin konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirmesi ya da sorular sorması öğrencilerin metni anlamasına yardımcı olacaktır. Farklı anlama stratejilerini başarılı bir şekilde uygulamak öğrencilerde başarıya duygusunu harekete geçireceğinden okumaya olan motivasyonu da artıracaktır.

Çevresel özellikler ve kaynaklar, başarılı bir okuma ve yazma etkinliği için öğretmenin sağlaması gereken fiziksel ihtiyaçlardır. Yer, zaman, kağıt, kalem, kitap ve diğer materyaller basit bir okuma yazma etkinliği için gerekli olan temel araçlardır.

Eğitim süreçlerine bazen çocuklar, motive olan ve motive olmayan olarak kategorize edilir. Devamında da bu durum çalışkan, başarılı ya da tam tersi olan tembel, başarısız olarak dönüşüm gösterir. Çocukları, bu şekilde sınıflamak yerine bunun altında yatan sebeplerin neler olduğunu araştırılması gerekmektedir (Wigfield ve McCann, 1996). Okuma becerisinin insan yaşamının tamamına yayılan bir alışkanlık haline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinliklerin, okuma sürecinin gelişmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Kavram Odaklı Okuma Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Kavram odaklı okuma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok yurtdışında gerçekleştiği görülmüş; yurtiçinde konu ile ilgili doğrudan bir çalışmaya araştırmacı tarafından ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmaların genellikle KOOÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştıran çalışmalar olarak şekillendirildiği görülmektedir. Araştırmaların yıllara göre kronolojik sırası Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kavram Odaklı Okuma Öğretimi İle İlgili Kronolojik Araştırma Listesi

İlgili Araştırma	Yıl
Grant, Guthrie, Bennett, Rice ve McGough	1994
Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt ve Mitchell	1996
Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson ve McCann	1998
Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart	1999
Guthrie, Wigfield ve Von Secker	2000
Guthrie ve Cox	2001

Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi ve Tonks	2004
Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich	2004
Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perencevich	2005
Lutz, Guthrie ve Davis	2006
Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick ve Littles	2007
Guthrie, McRae ve Klauda	2007
Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa	2008
Guthrie, Mason-Singh ve Coddington	2012
Guthrie ve Klauda	2014
Azis ve Amri	2015

Alanyazın incelediğinde, kavram odaklı okuma öğretimini (KOOÖ) konu alan ilk çalışma Grant, Guthrie, Bennett, Rice ve McGough tarafından 1994 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma davranışları ve bilişsel gelişimleri KOOÖ bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada araştırmacılar kavram odaklı okuma öğretimini 12 hafta boyunca 5. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Bu uygulamaların ilk 6 haftası fen ve okuma dersi gruplarında, sonraki 6 haftası ise yalnızca okuma dersi grubunda gerçekleştirilmiştir. 12 haftalık uygulama sonunda araştırmacılar öğrencilerle yaptıkları bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, öğretmen notları ve uygulamalar süresince gerçekleştirilen video kayıtlar aracılığıyla veri toplamış, bunun dışında 12 hafta sonunda bir de ölçek uygulamışlardır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen analiz öğrencilerin KOOÖ deneyimlerinin onların okuma konusunda daha adanmış hale gelmelerine neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmaya göre KOOÖ, öğrencilerin merak, tutku ve çevreleriyle ilişkilerini arttırmıştır. Bununla beraber öğrencilerin okuma sıklıkları ve sürelerinde de artış gözlenmiştir. Araştırmacıların gerçekleştirdiği öntest sontest sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel düzeylerinde de gelişme görülmüştür. Buna göre öğrenciler neden sonuç ilişkisi içerisinde öğrenmelerini, kavramsal öğrenmelerine ilişkin çizimlerini, kavramsal aktarım becerilerini artırmışlardır (Grant vd.,1994).

Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone Rice, Faibisch, Hunt ve Mitchell (1996)' in yaptığı çalışmada ise amaç, okumaya adanmışlığın gelişimiyle ilgili kavramsal bir çerçeve geliştirmek, motivasyon, strateji kullanımı ve kavramsal öğrenme kapasitesi ile ilgili kavram odaklı okuma öğretiminin etkilerini belirlemektir. Bu amaçla

araştırmada, bir yıl boyunca KOOÖ gören öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki değişim ve etkenlerin gözlenmiştir. Çalışmada araştırma soruları aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır;

- KOOÖ sürecinde okumaya adanmışlık hangi yönleriyle değişim göstermiştir?
- KOOÖ sonucunda okumaya adanmışlık düzeyindeki gelişim eğitsel açıdan anlamlı mıdır?
- Okumaya adanmışlık, içsel motivasyon arasındaki korelasyonun zamana göre nasıl değişmiştir?
- İçsel motivasyon, okuma genişliği ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkisel durum nasıldır?

Araştırmada ki katılımcılar iki farklı okuldaki 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden, 4 farklı sınıftan toplam 140 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar etnik olarak birbirlerinden farklı ve düşük gelir (%35-60) düzeyine sahip öğrencilerdir. Araştırmacılar, uygulama süresince öğretmen olarak değil rehber olarak görev yapmışlardır. Katılımcılar bir yıl boyunca her ders gününde, KOOÖ etkinliklerine göre okumalar yapmışlardır. KOOÖ uygulamalarına ilişkin üniteler genellikle 12 hafta boyunca devam etmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilerden güz ve bahar dönemlerinde birer performans ödevi istenmiştir. Bu performans ödevleri; öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, konuya ilişkin kaynak tarama becerilerini, çizim ve kompozisyon becerilerini, kavramsal bilgilerini aktarabilmelerini gerektiren ödevlerdir. Bununla beraber ödevlerin içeriği genellikle açık uçlu olarak cevaplanabilen, öğrencilerin kendi hızında, işbirliğine dayalı ve merak duygularını canlı tutan yapıdadır.

Veri toplama sürecinde araştırmacılar her sınıftan altışar öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Seçilen bu öğrencilerin ikisi yüksek düzeyde adanmış, ikisi düşük düzeyde adanmış, ikisi ise ortalama düzeyde adanmıştır. Görüşme soruları; öğrencilerin favori aktiviteleri, okumalarındaki eğlence öğeleri ve okulda gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine ilişkindir.

Araştırma sonuçlarına göre hem üçüncü hem de beşinci sınıftaki öğrencilerin okumaya adanmışlığa ilişkin araştırma yapma ve gerekli bilgiyi bulma, öğrendiklerini bir kompozisyonla ifade edebilme ve bilgilendirici/hikâye edici yazıları anlama becerilerinde artış görülmüştür. Bununla beraber beşinci sınıf öğrencileri çizimle ifade konusunda gelişim gösterirken üçüncü sınıf öğrencileri ise gelişim gösterememiştir. Buna ek olarak üçüncü sınıf

öğrencileri kavramsal aktarım becerilerinde gelişme göstermiş ancak beşinci sınıf öğrencilerinde değişim gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bir diğer gözlem öğrencilerin performanslarına ilişkindir. Buna göre öğrenci performansları bahar döneminde güz dönemine göre eşit veya daha yüksektir. Araştırmacılara göre katılım, merak, sosyal etkileşim, duygusal denge ve öz yeterlilik vasıtasıyla içsel motivasyonu yükseltilecek öğrencilerin, okumaya adanmışlıkları da artmaktadır. Buna göre içsel motivasyon ve okumaya adanmışlık arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca araştırmaya göre içsel motivasyon, merak, okuma genişliği ve öz-yeterlilik arasında da yüksek korelasyonel ilişki bulunmaktadır. Guthrie vd. (1996) gerçekleştirdiği bu çalışmada genel olarak okumaya adanmışlığın KOOÖ yoluyla artırılabilirdiği göstermektedir.

Bir diğerk çalışmada Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson ve McCann (1998), sınıf düzeyi, öğretim şekli ve öğrenci altyapısının okumaya adanmışlığa etkilerini araştırmışlardır. Araştırmacılar bu bağlamda KOOÖ'ne ilişkin beş farklı hipotezi test etmek istemişlerdir;

- Öğretim, strateji kullanımını öngörür.
- Öğretim, kavramsal bilgiyi (strateji kullanımına bağlı olmaksızın) yordar.
- Öğretim, kavramsal aktarımını (transfer) dolaylı olarak yordar.
- Sınıf düzeyi; strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve aktarımını yordar.
- Geçmiş başarı ve hazırbulunuşluk okumaya adanmışlık süreçlerini etkiler.

Araştırma 3 farklı okulda gerçekleştirilmiş, katılımcıları 4 üçüncü sınıf ve 4 beşinci sınıftan toplam 172 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmaya toplamda 90 üçüncü sınıf 82 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerdir.

KOOÖ tüm yıl boyunca her düzeydeki ikişer sınıfta uygulanmıştır. Diğer ikişer sınıfta ise bir yıl boyunca geleneksel olarak ve basit düzeye sahip bir fen kitabı aracılığıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Sene başında öğretmenler öğrencileri aldıkları notlar ve test puanlarına göre sınıflamıştır. Bu durum geleneksel ve KOOÖ ile öğrenim gören öğrencilerin arasındaki istatistiksel farklılıkların kontrol altına alınabilmesi için gerçekleştirilmiştir. Bahar döneminde öğretmenler, hangi KOOÖ unsurlarının uygulandığının belirlenmesi için bir ölçek doldurmuşlar, öğrenciler ise okuma ve dil sanatları konularında performans ödevleri almışlardır. Performans ödevleri okumaya adanmışlığa ilişkin önceki kavramsal bilgiler, strateji kullanımı, yeni kavramsal bilgiler, kavramsal aktarım ve metni anlama boyutlarını

ölçmüştür. Her başlıktaki öğrenci cevaplarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından puanlı derecelendirme anahtarı oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre KOOÖ almış öğrenciler geleneksel öğretim almış öğrencilere göre daha fazla öğrenmiş ve daha fazla strateji kullanmışlardır. Bu yararlanma düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinde ise dördüncü sınıftakilere oranla daha yüksektir. Bununla birlikte KOOÖ almış öğrenciler strateji kullanma becerilerinin artması sonucunda daha fazla kavramsal bilgiye sahip olmaktadır. Çalışmadaki bir diğer bulgu KOOÖ almış öğrencilerin farklı metinlerden araştırma, anlama ve farklı metindeki bilgileri birleştirme becerilerinin arttığı böylelikle kavramsal bilgilerin aktarımında önemli olan öğrenme stratejilerinin daha fazla kullanıldığıdır.

Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart (1999)' ın çalışmasında ise araştırmacılar KOOÖ'nin okumaya etkisini; kavramsal öğrenme, yeni öğrenme alanları kazanma ve motivasyon stratejileri kullanma bağlamında incelemişlerdir. Araştırmanın amacı kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerde okumaya adanmışlık ve kavramsal öğrenme düzeylerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada geleneksel öğretim ve KOOÖ karşılaştırılmıştır. Araştırma örneklemini üç farklı okulda öğrenim gören üçüncü ve beşinci sınıflardır. KOOÖ üç üçüncü sınıf (n=67) ve iki beşinci sınıfta (n=53) uygulanmıştır. Bunların dışında beş adet de geleneksel öğrenim gören sınıf karşılaştırma grubu olarak araştırmaya katılmıştır. Geleneksel öğrenim gören sınıflarda da 66 üçüncü sınıf, 53 beşinci sınıf öğrencisi vardır. Bu araştırmadaki katılımcılar da düşük gelir düzeyine sahip bir bölgede bulunmaktadır.

Öğretmenler kontrol grubunda basit temel metinler ve bir fen kitabı kullanmıştır. Buna karşın KOOÖ yapılan sınıflarda seçilmiş kitaplar kullanılmış, öğretmenler 16-18 hafta uygulama yapmak üzere bir kavramsal bir tema seçmişlerdir. Gerçekleştirilen KOOÖ, KOOÖ aşamalarına göre düzenlenmiş, gözlem ve kişiselleştirme, araştırma ve düzenleme, anlama ve birleştirme ve diğerleriyle iletişim basamaklarından oluşmuştur. Öğretimsel amaçlar bu basamaklara göre belirlenmiştir. Araştırma sürecinde KOOÖ'nin unsurları öğretmenler tarafından seçilen kavramsal temanın öğretiminde işe koşulmuştur. (strateji öğretimi, özerklik, işbirliği, gündelik yaşamla bağdaştırma). Araştırma öncesi gerçekleştirilen öntest ile bireysel farklılıklardan doğabilecek değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmış, sontestte ise okumaya adanmışlık çeşitli boyutlarıyla ölçülmeye çalışılmıştır. Sontest; önceki bilgiler, çizim, yazım, strateji kullanımı, kavramsal aktarım, bilgi içeren metinleri kavrama ve anlama gibi okumaya adanmışlık unsurlarını içermiştir.

Gerçekleştirilmiş olan performans değerlendirmesinde öğrencilere yeni bir öğrenme alanı verilmiş ve yorumlarını yansıtmaları istenmiştir. Verilen cevaplar araştırmacılar tarafından önceki çalışmalarında (Guthrie vd., 1996) kullanılan bir dereceli puanlama ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre gerçekleştirilen kavram odaklı okuma öğretimi, uygulanan sınıflardaki öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeylerini arttırmış, bununla birlikte bilimin gündelik uygulamalarıyla ilgili daha yüksek düzeyde kavramsal bilgiye sahip olmalarına etken olmuştur.

Kavram odaklı okuma öğretimini geleneksel öğretimle karşılaştıran bir diğer çalışmada Guthrie, Wigfield ve Von Secker (2000), KOOÖ'nin strateji kullanımına ve içsel motivasyona etkilerini incelemişlerdir. Araştırma katılımcıları dört üçüncü sınıf (n=74) ve dört beşinci (n=88) sınıf topluluğundan oluşmuştur. Araştırma 10 ay süresince devam etmiş olup, önceki çalışmalarda olduğu üzere geleneksel öğretim gerçekleştirilen sınıflar ile KOOÖ gerçekleştirilen sınıfların karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada araştırmanın 4 hipotezi belirtilmiştir. Bunlar,

- KOOÖ alan öğrencilerin içsel motivasyonları daha yüksek olacaktır.
- KOOÖ alan öğrencilerin almayanlara göre bilişsel strateji kullanımları daha fazla olacaktır.
- KOOÖ alan öğrenciler ve almayanlar arasında dışsal motivasyon unsurları farklılık (tanımlama ve yarışma) göstermeyecektir.
- Beşinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük okuma motivasyonuna sahip olmalıdır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri iki ayrı grupta da aynı öğrenme hedefleri ve süreci izlemektedir. Bu durum öğrencilerin yöntemsel farklılık dışında başka değişkenlerden etkilenmemelerini sağlama amacından ileri gelmiştir.

Öğrenciler uygulamanın sonlarına doğru bir okuma motivasyonu ölçeği doldurmuşlardır. Bu ölçek; merak duygusu, katılım, yarışma, sorunlarla başa çıkma, tespit edebilme ve strateji kullanımı boyutlarını içeren yapıdadır. Öğrencilerin önceki okuma düzeylerini karşılaştırmak adına, öğrencilerin önceki okuma başarıları standartlaştırılarak kullanılmıştır. Bununla beraber uygulamaya katılan öğretmenlerle de görüşmeler gerçekleştirilmiş, üçer dersleri video kayıt altına alınmıştır. Öğretmenler KOOÖ'nin ilkelerini ve geleneksel öğretimden ayrılan noktalarını tespit edilmesini ölçen bir anketi de cevaplandırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre KOOÖ'nin uygulanması süreci

öğretmenden öğretmene değişmiş, bazı öğretmenlerin KOOÖ ilkelerini uygularken gerekli özeni göstermedikleri belirlenmiştir. Bu durum benzer sınıf içi yöntem ve uygulamaların öğretmenin özellik ve yeterliliklerinden yüksek oranda etkilendiğini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda KOOÖ alan öğrencilerin okumaya karşı daha meraklı olduklarını ve daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Bununla beraber KOOÖ alan ve almayan öğrenciler arasında yarışma duygusu, tespit edebilme ve dışsal motivasyon konularında herhangi bir anlamlı fark gözlenmemiştir. Ayrıca içsel motivasyon bağlamında üçüncü ve beşinci sınıflar arasında fark çıkmamıştır. Bu çalışma KOOÖ'nin özellikle strateji kullanımını artırma konusunda önemli bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak çalışma sonuçlarına göre KOOÖ, içsel motivasyon, öğrenmeye duyulan merak, katılım ve sorunlarla başa çıkabilme boyutlarında olumlu etkilere sahiptir.

Guthrie ve Cox (2001) yaptıkları çalışmada; uzun süreli okumaya adanmışlığın nasıl sağlanabileceğini, bu noktada KOOÖ'nin, geleneksel öğretimden daha etkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın bir diğer araştırma sorusunu ise uzun süreli okumaya adanmışlığı destekleyen sınıfların özelliklerinin ne olduğu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıfların bir bölümü KOOÖ alırken bir kısmı ise geleneksel öğretimle öğrenimlerini sürdürmüşlerdir. Öğrencilerin okuma motivasyonları ve miktarları uygulamalar öncesinde ve sonrasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bireysel görüşme ve anketlerle ölçülmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri ise bilgilendirici ve hikâye edici okuma görevleriyle belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, KOOÖ uygulaması sonrasında motivasyon, okuma miktarı ve okumaya adanmışlık ölçütlerinde gelişme göstermişlerdir. Bununla birlikte okuma motivasyonu yükselen öğrencilerin hepsi okuduğunu anlamada artış göstermiştir. Motivasyonu değişmeyen veya azalan öğrencilerin yarısı ise okuduğunu anlama görevlerinde başarısız olmuşlardır. KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonları geleneksel sınıftakilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmada motivasyonu ölçme aracı olarak “okuma motivasyonu anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre uzun süreli okumaya adanmışlık sağlamak isteyen öğretmenler KOOÖ modelinin unsurlarını tam olarak yerine getirerek sürdürülebilir bir içerik programı

oluşturmalıdır. Bunun dışında araştırmaya göre, kendi sınıflarında okumaya adanmışlığı arttırmak isteyen öğretmenler;

- Bir öğrenme hedefi belirlemeli ve bunu sınıfa önceden duyurmalı,
- Öğrenme hedefine yönelik olarak gerçek yaşamdan örnek veya deneyimler sunmalı,
- Farklı özellikteki birçok okuma kaynağını bir arada kullanmalı,
- Öğrencilere öğrenme ve alt konuları seçme konusunda fırsat tanımalı,
- Öğrencilere okumayla ilgili gerekli bilişsel becerileri kazandırmalı,
- Öğrenme için sosyal işbirliği kurmalı,
- Öğrenci başarılarını içerikle paralel olarak değerlendirmelidir.

Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi ve Tonks (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada araştırmacılar okumaya adanmışlık kuramının önemli karakteristikleri olan okuma motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve okuduğunu anlama boyutlarını incelemiş, bu boyutları beraber kullanan öğretim uygulamalarının okumaya adanmışlığı arttırıp arttırmadığını gözlemlemişlerdir. Araştırma katılımcılarını 4 farklı okuldaki üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma öncesinde gerçekleştirilen ki-kare testlerine göre okullar birbirlerinden farklı yapı ve özelliklere sahip değildir.

Çalışmada kullanılan araştırma soruları;

- Kavram odaklı okuma öğretimi, üçüncü sınıflarda, geleneksel öğretim ve strateji öğretiminden ne şekilde farklılaşmaktadır?
- KOOÖ, üçüncü sınıflarda, strateji öğretiminden okuma motivasyonunu arttırma bağlamında ne şekilde farklılaşmaktadır?
- KOOÖ, üçüncü sınıflarda, strateji öğretiminden okuduğunu anlamayı arttırma bağlamında ne şekilde farklılaşmaktadır?

Gerçekleştirilen çalışma iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada KOOÖ, motivasyon desteği içermeyen strateji öğretimi ile karşılaştırılmıştır. İlk aşamada katılımcılar 8 KOOÖ sınıfı ve 11 strateji öğretimi sınıfının öğrencilerinden oluşmuştur. Uygulamalar 90 dakika süresince 3 ay boyunca devam etmiştir. Daha önceki çalışmaların bir bölümünde olduğu gibi, KOOÖ sınıflarında fen eğitimi içeriği, edebi metinlerle beraber kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere verdikleri öğrenme stratejileri; bilgiyi araştırma, olay örgülerini kavrama, bilgiyi görsel olarak organize etme, özetleme, sorgulama ve önceki bilgileri sınama gibi eylemleri içermektedir. Uygulama süresinde öğretmenler her bir strateji eylemini 1 hafta

boyunca işlemiş, bunları takiben 6 hafta boyunca tüm stratejileri beraber kullanmaya çalışmışlardır. KOOÖ sınıflarında edebi, bilgilendirici ve hikâye edici metinler kullanılmış, KOOÖ yaklaşımının, özerklik, işbirliği, gündelik yaşamla bağdaştırma, öğrenme hedefleri ve öğretim için ilginç metinler ilkeleri kullanılmıştır.

Strateji öğretimi sınıflarında öğretmenler KOOÖ sınıflarına benzer stratejiler kullanmış ancak motivasyon arttırıcı herhangi bir yöntem kullanmamışlardır. Strateji öğretimi sınıflarında genel olarak çeşitli temel basit metinler, magazin yazıları ve çoklu ortam araçları kullanılmıştır. Kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin stratejilerine uygun olsa da belirli bir kavramsal temaları bulunmamaktaydı.

Çalışmada eş gruplar öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Testler, önceki bilgilerin ortaya çıkarılması, öğrenci sorguları, bilgiyi arama, motivasyon, okuduğunu anlama, birden fazla metin okunması sonucu anlama gibi unsurlar ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrenciler okuma motivasyonlarının ölçülmesi konusunda “okuma motivasyonu ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre KOOÖ alan öğrenciler, strateji öğretimi alan öğrencilere göre okuduğunu anlama ve birden fazla metin okunması sonucu anlama konularında daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bununla beraber KOOÖ öğrencilerin strateji öğretimi alan öğrencilere göre içsel motivasyonlarını arttırmış, daha fazla strateji kullanımı göstermelerine neden olmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında var olan KOOÖ ve strateji öğretimi gruplarına bir diğer karşılaştırma grubu daha eklenmiştir. Bu grup bir başka okuldaki 4 sınıfın dâhil olduğu hiçbir öğretim türünü almadan kendi müfredatları doğrultusunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktaydı. Araştırmanın bu aşamasında KOOÖ ve strateji öğretimi alan grupta okuma güçlüğü çeken öğrencilere günlük olarak 30’ar dakika extra eğitim sağlanmıştır.

Veri toplama basamaklarında araştırmanın ilk aşamasındaki ölçme araçlarına ek olarak Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi öğrencilere uygulanmıştır. Bunun dışında KOOÖ ve strateji öğretimi gruplarında öğretmenler öğrencilerinin motivasyonlarını değerlendirerek derecelendirmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde KOOÖ alan öğrencilerin metin anlama konusunda daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde de KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonucu KOOÖ alan öğrencilerin, strateji öğretimi alan veya geleneksel yolla öğrenim gören öğrencilere göre daha motive oldukları, daha yüksek anlama

becerisi gösterdikleri bununla beraber strateji öğretimi alan öğrencilere göre daha fazla strateji oluşturup kullanabildikleri belirlenmiştir. Çalışma ile beraber motivasyon ve strateji öğretimi unsurlarını beraber kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin anlama becerilerini yükseltebileceği ortaya konulmuştur.

Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich (2004)' in çalışmalarında benzer şekilde kavram odaklı okuma öğretimi, çoklu strateji öğretimi ile kıyaslanmıştır. Çalışmanın araştırma soruları;

- KOOÖ ve strateji öğretimi okumada içsel motivasyona ne derecede etki etmektedir?
- KOOÖ uygulanması sonrasında öğrencilerin okuma etkililiği artmakta mıdır?
- KOOÖ ve strateji öğretimi öğrencilerin okuma miktarlarını arttırmakta mıdır?

şeklinde oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında kavram odaklı okuma öğretimi iki farklı okulda 8 üçüncü sınıfta (n=150), strateji öğretimi ise 11 üçüncü sınıfta (N=200) uygulanmıştır. Uygulamalar 12 hafta boyunca ve günlük 90 ila 120 dakika süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmada denkleştirilmiş ön test-son test uygulamaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin okumalarıyla ilgili motivasyon, anlama ve okuma sıklıkları değerlendirilmiştir. Motivasyonların ölçülmesi için Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulmuş okuma motivasyonu ölçeği, okuma sıklıklarının belirlenebilmesi içinse okuma etkinliği envanteri (Guthrie, McGough ve Wigfield, 1994) kullanılmıştır. Okuma etkinliği envanteri öğrencilere bir önceki hafta, evde veya okulda değişik okuma materyalleri okuyup okumadıklarını sormakta ve okunan materyallere ilişkin isim istemektedir.

Araştırma bulgularına göre KOOÖ sınıflarında yer alan öğrencilerin uygulama sonunda içsel motivasyonlarını ve okuma öz yeterliliklerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Strateji öğretimi sınıflarında ise anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Okuma sıklıkları ele alındığında araştırmada yer alan her iki grupta da artış gözlenmiştir. Ancak araştırmacı gözlemlerine göre KOOÖ, uzun süreli uygulamalarda öğrencilerin okuma sıklıklarını diğer öğretim türlerine göre daha fazla arttıracaktır (Wigfield vd., 2004). Bu çalışma kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin motivasyon, öz yeterlilik ve okuma miktarını arttırdığını ortaya koyan bir başka araştırma olarak göze çarpmaktadır.

Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perencevich (2005)' in çocukların okuma motivasyonlarıyla ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 2 farklı okuldaki 7 sınıftan ve toplamda 120 üçüncü sınıf öğrencisinin, belirli bir kitaba karşı durumlu ilgilerinin uzun

sürekli içsel motivasyona olası etkileri incelenmiştir. Bahsi geçen 120 öğrenci, kendilerinin sevdikleri kitabı iki kere okuma durumlarıyla ilgili günlük tutmuşlardır. Araştırmanın soruları ise şu şekildedir;

- Çocuklar, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirme amacıyla öğretim programına alınan bilgilendirici ve hikâye edici kitaplara ne derece ilgilidirler?
- Çocukların favori kitaplarını okuma nedenleri nelerdir, bu nedenler içsel mi dışsal mıdır?
- Çocukların farklı kitapları okumalarındaki durumsal ilgileri ve bu kitapları okumalarına etken olan içsel ve dışsal motivasyonlar zamana göre nasıl değişim gösterir?
- Durumsal okuma ilgileriyle, okuduğunu anlama arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma 12 hafta sürmüş olup, katılımcılar sürecin başında ve sonunda okuduğunu anlama ve motivasyon ölçme araçlarını doldurmuşlardır. Bu araçlar; Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu anketi (Wigfield ve Guthrie, 1997) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan okuma ilgisi kayıt notu araçlarıdır.

Araştırma bulgularına göre hem bilgilendirici hem hikâye edici kitapları seçen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri öğretim süreci sonunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde yükselmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin kitap seçimleriyle ilgili motivasyonlarının öğretim süreci sonunda daha içsel hale geldiği gözlenmiştir. Bir diğer araştırma bulgusu öğrencilerin kitap seçimleriyle ilgili değişimlerinin ve kitapları okuma nedenlerinin onların okuma motivasyonlarıyla korelasyon içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okumalarıyla ilgili içsel motivasyonları da kavram odaklı okuma öğretimi süreci sonunda artmıştır. Araştırmaya göre KOOÖ, öğrencilere sunduğu farklı okuma içerikleri ve süreçleriyle beraber öğrencilerin okumaya ilgilerini ve bu bağlamda okuma motivasyonlarını arttırabilir. Bu çalışma KOOÖ içeriklerinin okumaya adanmışlığı arttırdığına yönelik anlamlı sonuçlar sunmuştur.

Lutz, Guthrie ve Davis (2006)' in çalışmalarında; okuduğunu anlama çıktıları, okuma görevlerinin karmaşıklığı, okumaya adanmışlıktaki değişimler, öğretmen desteği ve bunun öğrencilerle ilişkisi, KOOÖ ve geleneksel öğretimin olduğu sınıflarda olmak üzere karşılaştırılmıştır. Araştırma katılımcılarını dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma kapsamında 2 sınıfta KOOÖ, 1 sınıfta ise geleneksel öğretim, 12 hafta süresince ve

günlük olarak 90 ila 120 dakika arasında sürdürülmüştür. Uygulamalar video kayıt altına alınmış ve daha sonra istenen etkinlik bağlamında çözümlenmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımını ölçen bir performans değerlendirmesi, Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi, verilen okuma görevleriyle ilgili karmaşıklığın analizi, öğretmen desteğinin düzeyinin belirlenmesi yoluyla toplanmıştır. Bunlara ek olarak ikisi yüksek okumaya adanmışlık, ikisi düşük adanmışlık sahibi toplam 12 öğrenciyle görüşülmüştür.

Araştırma bulgularına göre KOOÖ sınıflarında öğrenim gören öğrenciler karmaşık okuma görevlerinde geleneksel sınıflardaki öğrencilere göre okumaya daha fazla adanmış hale gelmektedir. KOOÖ sınıflarındaki öğrenciler yöntemin kapsam ve ilkelerinden dolayı daha fazla karmaşık okuma görevlerine maruz kalmaktadır. Bu bağlamda sağlanan araştırma bulgularından bir diğeri, KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin daha fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Bir diğer araştırma bulgusuna göre KOOÖ sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri kullanımı konularında geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilere göre dikkate değer yükselme göstermişlerdir. Araştırmacıların katılımcılarla yaptıkları ve adanmışlık düzeylerini belirlemeye çalışan analizlerde, okumaya adanmışlığa bireysel farklılıkların da etkisi olabileceği sonucu çıkarılmıştır.

Bu çalışma kavram odaklı okuma öğretiminin okuma başarısı ve strateji kullanımını arttırdığına ilişkin hipotezlere belirgin katkı sağlayan bir araştırma olarak göze çarpmaktadır. Bununla beraber daha önceki çalışmalarda belirtilmemiş olan okuma görevlerinin karmaşıklığının, KOOÖ sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin gösterdikleri okuma gelişimlerinde etkili olduğu bu çalışmayla ortaya konulmuştur.

Guthrie, Wagner, Wigfield, Tonks, Humenick ve Littles (2007) çalışmalarında okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerindeki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonları bilgilendirici metinler ve hikâye edici metinler bağlamında incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin genel okuma motivasyonlarının ve çeşitli durumlarda gösterdikleri okuma ilgisi motivasyonlarıyla ilişkisi ortaya konulmuştur. Çalışmayla birlikte okuma motivasyonuna ilişkin; ilgi, algılanan kontrol, öz yeterlilik, kendini okumaya verme ve işbirliği unsurları da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya 31 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler geleneksel öğretim yerine KOOÖ gerçekleştirilen 8 sınıftan öğretmenlerin yardımıyla seçilmiştir. Öğretmenler her bir sınıftan 1 adet yüksek okuma becerisi, 1 adet düşük okuma becerisine sahip öğrenciyi belirlemiştir. Diğer 2 kişi ise ortalama okuma becerisine sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırma başında okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ile ilgili ölçme araçlarını cevaplamışlardır. Bu araçlar Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu anketi ve okumaya adanmışlık indeksinden oluşmuştur. Uygulama sürecinde öğrenciler 12 hafta boyunca günlük 90 dakika KOOÖ almışlardır. Araştırma eşitlenmiş ön test-son test deneysel düzeneğinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma başında ve sonunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görev alan öğretmenler okumaya adanmışlık indeksi ile katılımcıları değerlendirmiş ve puanlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma motivasyonun çeşitli unsurları ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Çalışmayla beraber öğrencilerin herhangi bir konuya ilgi duymaları durumunda ilgi duydukları konuyla ilgili okumalara daha fazla motive oldukları ve daha fazla anlama becerisi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte algılanan kontrol ve okuma motivasyonu arasında da pozitif korelasyon görülmüştür. Buna göre okuma motivasyonu yüksek katılımcıların, okumak istedikleri kitabı seçme konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerin öz yeterliliği okuma metinlerinde karşılaştıkları zor paragraf veya bölümleri anlama becerisi olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bununla beraber araştırmacılar kendini okumaya verme ve okuma motivasyonu arasında da pozitif korelasyon bulmuşlardır. Araştırmada işbirliği ve motivasyon arasında bir ilişkiye ise net olarak rastlanılmamıştır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de öğrencilerin bilgilendirici veya hikaye edici metinlerdeki motivasyon durumlarının net olarak tespit edilememesidir. Öğrenciler bilgilendirici veya hikâye edici kitaplarla ilgili farklı ifadeler kullanmış olsalar da ilgili türlerdeki motivasyonlarının olası değişimleriyle ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiği fikrine varılmıştır.

Araştırmada; yapılan görüşmeler, okuma motivasyonu anketi ve okumaya adanmışlık indeksinin birbirleriyle olan ilişkileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre yapılan görüşmelerin analiziyle elde edilen veriler ve okumaya adanmışlık indeksi birbirleriyle

güçlü ve pozitif korelasyon gözlenmiştir. Okuma motivasyonu anketi ile diğer ölçme araçlarının sahip olduğu veriler anlamlı ilişki göstermemiştir. Bu noktada öğrencilerin motivasyonlarının belki de kendilerinin de farkında olmadıkları veya ifade edemedikleri değişkenlere bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise araştırmacılar ile yüksek durumlu öğrenme becerisine sahip öğrencilerin KOOÖ ile daha fazla motivasyonel gelişim göstermeleridir. Buna göre yüksek durumlu öğrenme becerisine sahip öğrencilerin farklı durumlardaki odaklanma ve adapte olma becerilerinin, onların hedef yönelimi yüksek olarak hızlı motivasyonel gelişim göstermelerine neden olabileceği söylenebilir. Bu çalışma motivasyon unsurlarının ayrı ayrı incelenmesi ve diğer okumaya adanmışlık etkenlerinin ayrı ayrı incelenmiş olması bağlamında kapsamlı ve önemli çalışmalardandır.

Guthrie, McRae ve Klauda (2007) kavram odaklı okuma öğretimi ile ilgili yapılmış 11 araştırmayla bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bahsi geçen 11 çalışmanın tamamı önceki bölümlerde de incelendiği üzere yarı deneysel desende kontrol ve deney grupları içeren ve KOOÖ'nin geleneksel öğretimle karşılaştırmasını yansıtan çalışmalardır. Çalışmada KOOÖ'nin motivasyona etkileri belirlenmeye çalışılmış, motivasyona etki eden KOOÖ faktörleri olarak: merak, mücadele, katılım, görev yönelimi, kitaplara kendini verme, okumadan kaçınma, öz yeterlilik, zevk için okuma, anlama, bilgi edinimi ve akıcılık faktörleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre KOOÖ'nin merak üzerindeki ortalama etkisi .47 olarak bulunmuştur. Bu durum KOOÖ'nin merak faktörü üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cohen, 1992) Merak öğrencilerin kitaplardan yeni şeyler öğrenmelerine ilişkin kişisel değerlendirmeleri ve farklı kitaplara ilgileri bağlamında tanımlanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre KOOÖ'nin mücadele üzerindeki ortalama etkisi .31 olarak bulunmuş ve bu durum KOOÖ'nin mücadele faktörü üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cohen, 1992). Çalışmada mücadele öğrencilerin zor kitapları okurken gösterdikleri direnç olarak tanımlanmıştır.

Bir diğer araştırma bulgusunda KOOÖ'nin görev yönelimi üzerindeki ortalama etkisi .29 olarak bulunmuş ve bu durum KOOÖ'nin görev yönelimi faktörü üzerinde düşük derecede etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cohen, 1992). Benzer şekilde KOOÖ'nin katılım ve okumaya kendini verme üzerindeki ortalama etkisi .29 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulguda, okumadan kaçınma faktörü üzerinde KOOÖ etkisi .12 bulunmuştur. Bu faktör KOOÖ'nin öğrencilerin okumadan kaçınma yönelimlerini azaltmaktadır. Buna paralel olarak KOOÖ'nin öğrencilerin okuduklarının zor olacağına dair önyargılarını da azalttığını öz yeterlilik faktörü üzerinde belirlemişlerdir. Öz yeterlilik faktörünün etki büyüklüğü .49 olduğunu ve orta düzeyde görülebileceğini ortaya koymuşlardır. Bunlara ek olarak zevk için okuma faktörünün etki büyüklüğü .49 olduğu ve noktada KOOÖ'nin öğrencilerin okuma alışkanlıklarının artmasında rol oynadığı söylenebilir.

Meta analiz sonuçlarına göre araştırmacılar KOOÖ'nin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini de incelemişler ve etki faktörünü .91 olarak, çoklu metin okumada .93 olarak bulmuşlardır. Bunlara ek olarak bilgilendirici ve hikaye edici metinlerde okuduğunu anlama faktörlerinin etki büyüklükleri sırasıyla, .73 ve .65 olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklükleri KOOÖ'nin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir model olabileceğini ortaya koymaktadır. Bir diğer analiz sonucu KOOÖ'nin öğrencilerin bilgi elde etme becerilerini de önemli şekilde artırabileceğini gözler önüne sermektedir. Bilgi edinimi faktöründe meta analiz sonuçlarına göre etki büyüklüğü 1.34 olarak bulunmuştur. Bu yüksek etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Okuma akıcılığı faktörüne KOOÖ'nin etkisi ise .75 olarak bulunmuştur. Buna göre KOOÖ okuma akıcılığına da önemli etki yapabilmektedir.

Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa (2008) yaptıkları çalışmada, okumaya adanmışlık modelinin, öğrencilerin okumalarına ve okuduklarını anlamalarını geliştirmeye etkisine bakmışlardır. Çalışmanın örneklemini dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama aşamasında kavram odaklı okuma öğretiminin yapıldığı bir sınıf ve çoklu strateji yönteminin uygulandığı iki sınıf belirlenmiştir. Araştırma, öntest sontest eşitlenmiş gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar uygulanan yöntemin okuduğunu anlama, okumaya adanmışlık ve strateji kullanımına etkilerini gözlemlemeye çalışmışlardır. Çalışmada Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş okuma stratejisi aracı ve okuma motivasyonu anketi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri öğrencilerin okumaya adanmışlıklarıyla ilgili, kendi algıları okumaya adanmışlık indeksi vasıtasıyla derecelendirmişlerdir.

Araştırmanın sonunda kavram odaklı okuma yönteminin yapıldığını sınıfın, kontrol sınıfına göre okuduğunu anlamada, okuma stratejilerini kullanmada ve okumaya adanmada pozitif

yönde anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte okumaya adanmışlığın, strateji kullanımı ve okuduğunu anlamadan etkilendiği gözlenmiştir. Buna göre düşük strateji kullanımı ve okuduğunu anlama becerisi olan öğrencilerin okumaya adanmışlıkları da düşük kalmıştır.

Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012)' in çalışmasında kavram odaklı okuma öğretiminin motivasyon ve bilişsel gelişime etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda KOOÖ, bir okul bölgesinde 6 hafta süresince uygulanmıştır. Uygulamanın örneklemini 1138 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuş, araştırmacılar katılımcıları okuma konusunda yeterli olanlar ve zorluk çekenler olmak üzere 2 gruba ayırmışlardır. Okuma konusunda zorluk çekenler 320 öğrenciden oluşurken, yeterli olanlar 818 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma bulgularına göre KOOÖ, geleneksel öğretime göre, bilgilendirici metinleri anlama becerilerinin kazandırılmasında daha etkili olmuştur. Bununla beraber kavram odaklı okuma öğretiminin; ilişki kurma, öğrencilere farklı seçimler sunma, işbirliği sağlama ve tematik ünitelerin seçilip sunulması gibi aşamaları ile beraber öğrencilerdeki motivasyonu arttırdığı ifade edilmiştir. KOOÖ, genellikle başarı ile ilişkilendirilen 4 önemli motivasyon unsurunu arttırmıştır. Bunlar “içsel motivasyon, öz-yeterlik, değer verme, akranlarına değer verme” den oluşmaktadır. Çalışmada KOOÖ'nin bazı motivasyon unsurlarını da azalttığı belirtilmiştir. Bunlar “algılanan zorluk, kaçınma, değersizleştirme ve akranlarına değer vermeme” den oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar farklı etnik kökendeki öğrenciler arasında küçük farklılıklar göstermiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde soru sorma, özetleme ve kavram haritası oluşturma ile ilgili alıştırmalar yoğun olarak kullanılmıştır. Bu üç etkinliğin öğrencilerin bilişsel becerilerini arttırdığı ortaya konulmuştur. Bununla beraber araştırmadaki ilgili yaş grubunun çoğunlukla, bilgilendirici kitapları okumaktan hoşlanmadıkları ortaya konulmuştur. Ancak okuma konusunda yeterli olan öğrenciler bilgilendirici kitaplara daha fazla ilgi göstermiştir. Bu durum da öğrencilerin içsel motivasyonlarını etkilemektedir. Okuma konusunda yeterli sayılan araştırma grubundaki öğrenciler kendilerini öğrenme olgusuna adayabilen bireylerdir. KOOÖ uygulaması sonucunda bu öğrencilerin toplam motivasyonları, geleneksel öğrenim görmüş öğrencilere oranla daha fazla artmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin içsel motivasyonu, öğretmenlerin KOOÖ ünitesindeki metinlerle ilgili farklı gözlem ve görselleri öğrencilerine sunması yoluyla artmaktadır. Bu

araştırma, KOOÖ'nin öğretmenler tarafından, karmaşık metinler üzerindeki üst düzey anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Guthrie ve Klauda (2014)'nın çalışmasında araştırmacılar, kavram odaklı okuma öğretimi sürecinde sınıf desteğinin, öğrencilerin bilgilendirici metin anlama becerileri, motivasyonları ve okumaya adanmışlıkları üzerindeki rolleri üzerinde durmuşlardır. Bahsi geçen sınıf destekleri; işbirliği, önem, yarışma, değer ve seçim konularındadır. Araştırma katılımcılarını 4 farklı okuldaki 615 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde geleneksel öğretim alan öğrencilerle KOOÖ alan öğrenciler karşılaştırılmış, uygulamalar 4'er haftalık KOOÖ üniteleri işlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma grupları rastlantısal olarak seçilmiş, katılımcılar hem geleneksel öğretimin sürdürüldüğü hem de KOOÖ'nin sürdürüldüğü gruplarda yer almıştır (Bir katılımcı ilk aşamada KOOÖ grubunda ise ikinci aşamada geleneksel öğretim grubunda, ilk aşamada geleneksel öğretim grubunda ise ikinci aşamada KOOÖ grubundadır). Çalışmada önceki araştırmalardan farklı olarak KOOÖ çerçevesi fen konuları yerine tarih konularıyla uyumlu bir biçimde ele alınmıştır. Araştırma soruları ise şu şekildedir;

- KOOÖ'nin okuma öğretiminde geleneksel öğretime göre, bilgilendirici metinleri anlama becerilerini geliştirmede daha etkili midir?
- Yarışma, işbirliği, değer anlama ve seçim destekleri gibi sınıf içi uygulamaların motivasyon ve adanmışlık üzerindeki etkileri, geleneksel öğretim ve KOOÖ'nde değişiklik göstermekte midir?

Araştırmada ölçme araçları olarak The Woodcock–Johnson–III okuma akıcılığı testi, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin okuma motivasyonları (inanç, değer ve amaçlar bağlamında) ile adanmışlıklarını (harcanan süre, gayret ve süreklilik bağlamında) ölçen anket (Guthrie, Wigfield ve You, 2012), yine araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama anketi ve öğrenci algısı belirleme aracı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, kavram odaklı okuma öğretiminin, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, bilgilendirici metin anlama becerisini arttırdığı belirlenmiştir. Öğrenci algılarına incelendiğinde; algılanan yarışma duygusu, içsel motivasyon, değer anlama gibi sınıf içi desteklerin okuma motivasyonu ve adanmışlık ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Bu çalışma orta derece olarak nitelenen yedinci sınıf öğrencileriyle yapılması bağlamında önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışma sınıf içi motivasyonel desteklerle ilgili öğrenci

algıları arasındaki ilişkiyi öğrencilerin adanmışlık ve motivasyonları ile beraber irdeleyen bir çalışma olması açısından önemli bir çalışmadır.

Azis ve Amri (2015) çalışmalarında, kavram odaklı okuma öğretiminin öğrenme süreci üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. İki basamaklı bir sınıf içi eylem araştırması olan çalışma, 24 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma aşamaları eylem araştırmalarındaki planlama, eylemi gerçekleştirme, gözlem ve yansıma aşamalarına göre düzenlenmiş, araştırma verileri; gözlem notları, alan notları, görüşmeler ve okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada, gelişimlerin tespit edilmesi okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalama puanların değişimine göre belirlenmiştir. Araştırmanın her iki aşamasında da kavram odaklı okuma öğretiminin, öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiğini arttırdığı görülmüştür. Bununla beraber öğrenme sürecinin etkililiğinin artmasında, KOOÖ süreciyle, öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi önemli rol oynamıştır. Ayrıca gözlenen bazı faktörler de strateji kullanımı bağlamında önemli faktörler olarak tespit edilmiştir. Bunlar sınıf yönetimi, sınıf etkinlikleri, öğretim materyalleri, kullanılan medya araçları ve öğretim yaklaşımıdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, uygulamanın yapılmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ön-test ve son-teste dayalı yarı deneysel modele uygun olarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, değişkenlerin kontrol alınmasının mümkün olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan deneysel desenlerdir (Cohen, Manion ve Marrison, 2000). Yarı deneysel desende çalışılacak olan deney ve kontrol grupları yansız atama ile seçilir. Seçilen bu gruplara uygulama öncesi ve sonrası sırasıyla ön test ve son test uygulanır (Büyüköztürk, 2011a). Buna göre araştırmada, gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi; bağımsız değişkeni kavram odaklı okuma öğretimidir. Araştırmanın desenine ilişkin bilgiler ve kısaltmalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	Deneysel Uygulama	Son test
Deney	R	OMÖ _{ÖT} OAT _{ÖT}	KOOÖ	OMÖ _{ST} OAT _{ST} G
Kontrol	R	OMÖ _{ÖT} OAT _{ÖT}	TDÖP	OMÖ _{ST} OAT _{ST}

R: Seçkisiz Atama

KOOÖ: Kavram Odaklı Okuma Öğretimi

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı (mevcut)

OMÖ_{ÖT}: Okuma Motivasyonu Ölçeği – Ön test

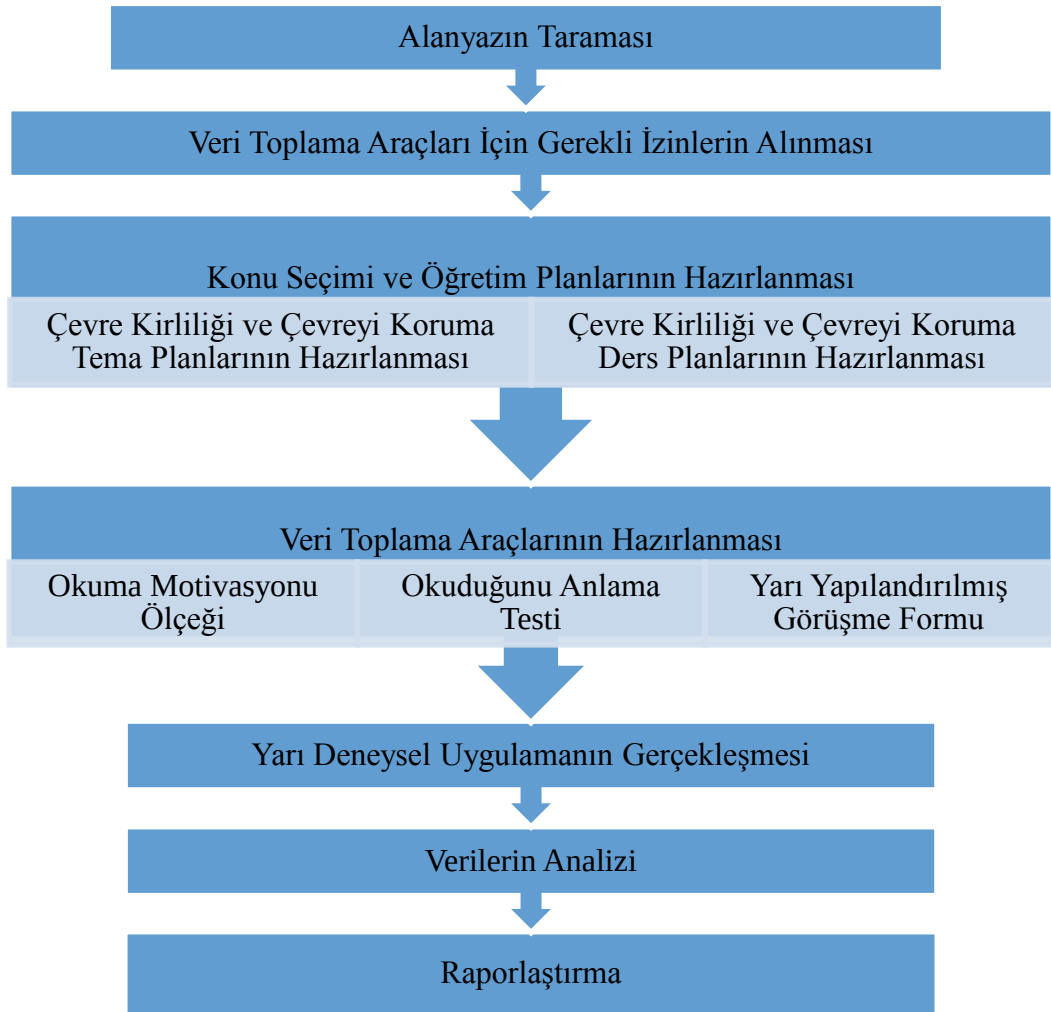
OAT_{ÖT}: Okuduğunu Anlama Testi – Ön test

OMÖ_{ST}: Okuma Motivasyonu Ölçeği – Son test

OAT_{ST}: Okuduğunu Anlama Testi – Son test

G: Görüşme

Araştırmada izlenen sürece ilişkin diyagram Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Araştırma süreci

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Burdur ili Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'na devam eden 4-A ve 4-B sınıflarındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Uygulamanın yapılacağı okulların belirlenmesinde öncelikle, il merkezindeki orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar belirlenmiş, bu okulların okul idaresi ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılmak isteyen okullar belirlendikten sonra, bir okulda karar verilmiştir. Uygulama yapılması için Burdur Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'nun seçilmesinin nedeni, okul yönetiminin ve dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olmasıdır. Ayrıca okulun fiziksel koşullarında uygulama için elverişli olmasıdır.

Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyi olarak dördüncü sınıfların seçilmesinin nedeni, araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan kavram odaklı okuma öğretiminin alanyazının öngördüğü biçimde bu sınıf düzeyinde kazandırılmasının önemli görülmesidir. Ayrıca “çevre kirliliği” ve çevreyi koruma” kavramsal temalarının dördüncü sınıftaki sınıf Türkçe Türkçe Ders kitabındaki “Sağlık ve Çevre” teması ile dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesindeki “Çevre Kirliliği” ve “Çevreyi Koruma” konuları ile örtüşmesidir. Öğretim programındaki akışı bozmamak adına programdaki ünite ile benzerlik gösteren bir konu kavramsal tema olarak seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiş ve buna göre iki sınıf arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucunda 4-B sınıfı deney grubu, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle sınıflar yansız olarak atanmıştır. Deney grubu olan 4-B sınıfında 30 öğrenci, kontrol grubu olan 4-A sınıfında 28 öğrenci bulunmaktadır. Başlangıçta 58 öğrencinin yer aldığı araştırmada altı katılımcı kaybı olmuş ve bu sayı 52 öğrenciye düşmüştür. Katılımcı kaybının nedenleri şunlardır:

- Başlangıçta 30 öğrenci olan 4-B sınıfından bir kişi kaynaştırma öğrencisi olduğundan, iki kişi ön teste katılmadığından, bir kişide son testlere katılmadığından araştırma dışında tutulmuştur. Bu durumda 4-B sınıfında 26 kişi araştırmaya katılmıştır.
- Başlangıçta 28 öğrenci olan 4-A sınıfından bir kişi kaynaştırma öğrencisi olduğundan, bir kişi ön teste katılmadığında katılmadığından araştırma dışında tutulmuştur. Bu durumda 4-A sınıfında 26 kişi araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’ ye göre deney grubunun %50’si erkek, %50’si kız, kontrol grubunun %53,84’ü kız, %46,16’sı erkek öğrencidir. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri %11,54’ü 0-1000 TL, %38,46’sı 1000-2000 TL, %23,08’i 2000-3000 TL, %26,92’si 3000 TL ve üzeridir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise ailelerinin aylık ortalama geliri %23,08’i 0-1000 TL, %38,46’sı 1000-2000 TL, %23,08’i 2000-3000 TL, %15,38’i 3000 TL ve üzeridir. Deney grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumu %23,08’i ilköğretim, %15,38’i ortaokul, %46,16’sı lise, %15,38’i üniversitedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumu %30,76’sı ilköğretim, %19,24’ü ortaokul, %30,76’sı lise, %19,24’ü üniversitedir. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumu %34,62’si ilköğretim, %19,24’ü ortaokul, %30,76’sı lise, %15,38’i üniversitedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin

annelerinin ise eğitim durumu %38,46'sı ilkokul, %26,92'si ortaokul, %23,08'i lise, %11,54'ü üniversitedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Gruplar	Deney Grubu (N=26)	Kontrol Grubu (N=26)
<i>Cinsiyet</i>	Kız	<i>f</i>	13	14
		<i>%</i>	50	53,84
	Erkek	<i>f</i>	13	12
		<i>%</i>	50	46,16
<i>Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumu</i>	0-1000 TL	<i>f</i>	3	6
		<i>%</i>	11,54	23,08
	1000-2000 TL	<i>f</i>	10	10
		<i>%</i>	38,46	38,46
	2000-3000 TL	<i>f</i>	6	6
		<i>%</i>	23,08	23,08
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	3000 TL ve üzeri	<i>f</i>	7	4
		<i>%</i>	26,92	15,38
	İlkokul Mezunu	<i>f</i>	6	8
		<i>%</i>	23,08	30,76
	Ortaokul Mezunu	<i>f</i>	4	5
		<i>%</i>	15,38	19,24
	Lise Mezunu	<i>f</i>	12	8
		<i>%</i>	46,16	30,76
	Üniversite Mezunu	<i>f</i>	4	5
		<i>%</i>	15,38	19,24
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	İlkokul Mezunu	<i>f</i>	9	10
		<i>%</i>	34,62	38,46
	Ortaokul Mezunu	<i>f</i>	5	7
		<i>%</i>	19,24	26,92
	Lise Mezunu	<i>f</i>	8	6
		<i>%</i>	30,76	23,08
	Üniversite Mezunu	<i>f</i>	4	3
		<i>%</i>	15,38	11,54

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulması için konuyla ilgili alanyazın taranmış ve araştırma problemini yanıtlamak için gereksinim duyulan farklı veri kaynaklarından bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, okumaya olan motivasyonlarını ölçmek için okuma motivasyonu ölçeği, anlama düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama testi, Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminden

yararlanılarak işlenmesine yönelik tema ve ders planları ve öğretim materyalleri, öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunların yanında video ve fotoğraf kayıtları ve öğrenci ürün dosyaları gibi veri toplama araçları da kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formları, okuduğunu anlama testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, tema ve ders planları ile öğretim materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarını ölçmek için kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş, Wang ve Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktör olarak yeniden modellenmiş, Yıldız (2010) tarafından da Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan form, dört sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, ailenin aylık gelir durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu önce taslak olarak hazırlanmış, hazırlanan taslak form uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda geliştirilerek son biçimi verilmiştir (EK 2).

Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan formu kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek üzerinde yapılan çalışmalar sonunda (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) ölçek, 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşmuştur. Guthrie ve Wang (2004) tarafından yeni bir analize tabi tutularak, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirmiştir. Bu hali de Yıldız (2010) tarafından uyarlanarak kullanılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonrada etik kurallara uygun bir şekilde bu araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek üzere kullanılmıştır.

Ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören ve ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfa

devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır (Yıldız, 2010, s. 75). Bu araştırmada da dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılacağından ölçeğin yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına gereksinim duyulmamıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilme sürecini Yıldız (2010, s. 72-83) şu şekilde açıklamıştır:

- Okuma motivasyonunun incelenmesinde kullanılan çok boyutlu bir ölçek Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin ilk formu 11 farklı boyutta ölçen 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerliliği kapsamında yürütülen dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 105 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucundan 28 madde silinerek 54 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır.
- Ölçeğin 54 maddelik biçimi Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher (1996) tarafından beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 650 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin çok boyutlu olduğu doğrulanmış ancak yalnızca 6 boyutun belirgin ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak boyutları oluşturan maddeleri belirtilmemiştir. Wigfield, Wilde vd. (1996) öğrencilerin cevaplarını yansıttığı için ölçeğin 6 faktörlü yapısının 11 faktörlü teorik ve kavramsal yapıdan daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Devam eden araştırmalarda ölçeğin bu 6 faktörlü yapısı göz ardı edilmiştir. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından ölçekle ilgili hazırlanan raporda, Wigfield, Wilde vd. (1996) tarafından yapılan eleştiri ve önerilerinin aksine Wigfield ve Guthrie tarafından 1995 yayımlanan orijinal form temel alınarak 11 faktörlü yapının okuma motivasyonunu ölçmede uygun olduğu belirtilmiştir.
- Baker ve Wigfield (1999) tarafından beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 576 öğrencinin katıldığı araştırmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırmacılar 205 öğrencinin zaman sınırlılığından dolayı ölçeği tamamlayamadıkları için analizlerin 371 katılımcıdan elde edilen verilerden hareketle yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada da ölçek bir bütün olarak 11 faktörlü yapısıyla doğrulanmak yerine üç ayrı DFA yapılmıştır. Yeterlik, zoru tercih ve işten kaçınma faktörlerinin dahil olduğu 13 maddeyi kapsayan ilk analizde 3 faktörlü yapının bir ve iki faktörlü yapıdan daha iyi uyum verdiği görülmüştür. Merak, ilgi, önem, tanınma, notlar ve rekabet faktörlerinden oluşan 27 maddeyi kapsayan ikinci analizde 6 faktörlü yapının daha iyi uyum verdiği

görülmüştür. Sosyal ve uyum faktörlerinden oluşan 12 maddenin dahil edildiği üçüncü analizde iki madde analizden çıkarıldıktan sonra 2 faktörlü yapının iyi uyum verdiği görülmüştür.

- Wang ve Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal olarak modellenen ölçek iki kategori ve 8 boyuttan oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olarak modellenen 8 boyut ve 45 maddeden oluşan yapısının iyi uyum verdiği belirlenmiştir.
- Ölçek, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeni bir analize tabi tutularak, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. Öncelikle, ölçeğin İngilizce formu 3 dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ortaya çıkan yapı bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için dil uzmanına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlık görülmüştür. Ortaya çıkan 49 maddelik formun anlaşılabilirliğini değerlendirmek üzere 4. ve 5. sınıfa giden 60 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ortaya çıkan 48 maddelik ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında 3., 4.ve 5. sınıfa devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon modeli temel alınarak yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, içsel motivasyon boyutu merak ve ilgi, dışsal motivasyon boyutu tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşan 21 maddelik, geçerli bir yapıya ve güvenilir ölçümler yapan bir ölçek formuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okudukları metni anlamaya yönelik bazı testler olmakla birlikte, geniş örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış okuduğunu anlama testleri bulunmamaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını belirlemek için “Okuduğunu Anlama Testi” araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacı ve alan uzmanları tarafından oluşturulmuştur (EK 4). Anlama testinin hazırlanması aşağıda verilen aşamaların izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir:

- İlk önce araştırmanın amaçları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları ve farklı kaynaklardan dört hikâye edici, dört de

bilgilendirici metin seçilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr/>; Gültekin ve Pekdemir, 2013; Öz ve Öz, 2012; Zülal, 2006). Metinlerin seçiminde kavram odaklı okuma öğretimini için seçilen “Çevre Kirliliği” ve “Çevreyi Koruma” kavramsal temalarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Yarı deneysel çalışmanın yapıldığı on iki hafta boyunca soru sorma, özetleme, kavram haritası ve araştırma yapma gibi uygulamalara yer verilmiş ve bu doğrultuda etkinlikler düzenlenmiştir. Okuduğunu anlama testinde de bu boyutların ölçülmesine imkan sağlayan soruların hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

- Seçilen metinler, mesleki deneyimleri 10-25 yıl arasında değişen 6 sınıf öğretmeni tarafından metinlerin içeriğini anlaşılır olması, metinlerin güçlük düzeyi, metinlerin uzunluğu ve metinlerdeki kelimelerin düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda dört metin dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun bulunmuştur. Daha sonra belirlenen bu metinler arasından bir hikâye edici, bir de bilgilendirici metin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için seçilmiştir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ölçmek için seçilen hikâye edici ve bilgi verici metinlerden anlama testi oluşturulmuştur. Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen 41 kazanım yer almaktadır (MEB, 2009). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesinin ilk aşamasında her bir kazanımın ölçülebilir özellikleri dikkate alınarak hangi okuduğunu anlama kazanımlarının değerlendirileceğine karar verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda okuduğunu anlama kazanımları içinden 25 kazanımın ölçülebilir özelliklere sahip olduğu kanaatine varılmış ve bu doğrultuda sorular hazırlanmıştır.
- Belirlenen kazanımların hem bilgi verici hem de hikaye edici metinler açısından uygunluğunu ve ölçülebilirliğini yeniden değerlendirmek amacıyla hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile iki uzmanın görüşleri alınmıştır. İlgili kazanımlar ve içerdikleri sorular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Metne Göre Okuduğunu Anlama Kazanımları

Okuduğunu Anlama Kazanımları		Mutlu Park (Hikaye)	Atıkları Tanıyoruz (Bilgilendirici)
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	7,9,11	6,10
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	8	8
3	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	7	12
4	Okuduklarını zihninde canlandırır.	7	11
5	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	2,3	14
6	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1,2,5	1,2,4
7	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	15	15
8	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2,3,5	4
9	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	11	12
10	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	13	15
11	Okuduklarının konusunu belirler.	16	7
12	Okuduklarının ana fikrini belirler.	17	3
13	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	18	18
14	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.	19	19
15	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	14	14
16	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	15	15
17	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	9	9
18	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	6,9	9
19	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	9	9
20	Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	10	15
21	Okuduğunu özetler	4	5
22	Yazarın amacını belirler.	20	20
23	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	12	1,2
24	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	11	12
25	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	19	18

- Belirlenen kazanımlar göz önünde bulundurularak 40 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında kazanımlar doğrultusunda Barrett Taksonomisi'nden yararlanılmıştır. Barrett, okuduğunu anlama öğretimi sürecinde öğrencilerin kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak, daha kontrol edilebilir ve

öğretilabilir bir anlama öğretimi için “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi”ni geliştirmiştir. Bu taksonominin geliştirilme sürecinde Bloom (1956), Sanders (1966), Letton (1958) ve Guszak (1965)’ in çalışmalarından faydalanmıştır (Yıldırım, 2012). Barrett taksonomisi Bloom’un (1956) taksonomisinden farklı olarak anlamanın ölçülmesinde duyuşsal özellikleri de yer vermiştir. Bu taksonomide okuduğunu anlama; *basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme* ve *memnuniyet* olmak üzere beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Her bir kategori içerdiği ve kapsadığı yeterliliğin güçlüğüne göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Barrett’in taksonomisine göre her kategoride anlamaya ilişkin birtakım görevler bulunmaktadır. Ayrıca bu görevlerle ilgili soru örneklerini de açıklamıştır. Bu bağlamda araştırmada anlamaya yönelik soruların hazırlanmasında Barrett’in hazırladığı basamaklar esas alınmıştır. Soruların hazırlanmasında Barrett taksonomisinin her basamağından en az dört soru hazırlanmasına ve dengeli bir dağılım oluşmasına özen gösterilmiştir. Hikaye edici metin için her basamaktan dörder soru olmak üzere 20 soru hazırlanmıştır. Yine bilgilendirici metin içinde her basamakta dörder soru hazırlanmış ve 20 soru elde edilmiştir. Hazırlanan sorular açık uçlu (kısa cevaplı ve uzun cevaplı) sorulardan oluşmuştur. Soruların puanlanmasında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi-PIRLS (2001)’ den ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (2003-2012)’ den yararlanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2009; <http://earged.meb.gov.tr>). Bu sınavlardaki açık uçlu sorular dereceli puanlamaya tabi tutulmuştur. Araştırmada da, açık uçlu soruların puanlanması için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlanmış ve öğrencilerin verdiği yanıtlar doğruluğuna göre “0-5” arasında puanlanmıştır.

- Hazırlanan anlama testinin asıl uygulama kullanmadan önce, ölçme aracının değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden toplanan denemelik formlar gerekli değerlendirmeler için yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşünü almak amacıyla taslak form üç Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda madde havuzunda yer alan bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda da hikaye edici metin için 10, bilgilendirici metin için de 10 açık uçlu soru olmak üzere toplam 20

soru okuduğunu anlama testine alınmıştır. Sorular seçilirken Barrett Taksonomisi'nin her düzeyinden soru olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 9'da Barrett Taksonomisine göre soru dağılımları yer almaktadır.

Tablo 9. Barrett Taksonomisine Göre Soru Dağılımları

Kategoriler	Mutlu Park (Hikaye)	Atıkları Tanıyoruz (Bilgilendirici)
<i>Basit Anlama</i>	Birinci, ikinci ve beşinci soru	Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü soru
<i>Yeniden Organize Etme</i>	Üçüncü, dördüncü ve altıncı soru	Beşinci ve altıncı soru
<i>Derinlemesine Anlama</i>	Yedinci ve sekizinci soru	Yedinci ve sekizinci soru
<i>Değerlendirme</i>	Dokuzuncu soru	Dokuzuncu soru
<i>Memnuniyet</i>	Onuncu soru	Onuncu soru

- 20 soruluk ilk taslak form pilot uygulama yapılmadan önce Burdur il merkezindeki bir ilkokuldaki 10 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden test sırasında anlaşılmayan soruları araştırmacıya belirtmeleri istenmiştir. Testi ilk bitiren öğrenci 40 dakikada son bitiren öğrenci ise 60 dakikada tamamlamıştır. Bu süreler göz önüne alındığında test için 50 dakika süre öngörülmüştür. Hazırlanan testin metin türlerine göre içerdiği kazanımlar ve sorular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular

	Okuduğunu Anlama Kazanımları	Mutlu Park (Hikaye)	Atıkları Tanıyoruz (Bilgilendirici)	Toplam
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	7,9	6,10	4
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	8	8	2
3	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	7		1
4	Okuduklarını zihninde canlandırır.	7		1
5	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	3		1
6	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1,2,5	1,2,4	6
7	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2,3,5	4	4
8	Okuduklarının konusunu belirler.		7	1
9	Okuduklarının ana fikrini belirler.		3	1
10	Okuduklarından çıkarımlar yapar.		8	1
11	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	6,9	9	3
12	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	9	9	2
13	Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	9	9	2
14	Okuduğunu özetler	4	5	2
15	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.		1,2	2
	TOPLAM	17	16	33

- Hazırlanan soruların cevap anahtarlarının hazırlanmasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (2003-2012)' dan yararlanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2009; <http://earged.meb.gov.tr>). Araştırmacı tarafından buna göre dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Her bir soruya ilişkin cevapların puanlaması “0-5” arasında yapılmıştır. Buna göre hikâye edici metinden alınabilecek en yüksek puan 50, bilgilendirici metinden alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir.

- Puanlama için yine uzman görüşü doğrultusunda değerlendirme formu hazırlanmış ve puanlama farklı iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Puanlamanın güvenilirliği için Holsti (1969)' nin uyum formülü ile hesaplanmış puanlayıcılar arasındaki uyum test edilmiştir. Holsti Güvenirlik formülü iki kodlayıcı arasındaki uyum puanları ile aralarındaki değerlendirmelerin ne derece anlamlı olduğunu test eder. Holsti Güvenirlik formülü $[2M/(N1+N2)]$ şeklinde hesaplanmaktadır. Bu formülde M iki kodlayıcının uyumlu oldukları değerlendirmeleri N1 ve N2 de birinci ve ikinci kodlayıcının toplam değerlendirmelerini göstermektedir (Holsti, 1969). Buna göre okuduğunu anlama soruları için yapılan analiz sonucunda iki farklı değerlendiricinin 52 öğrenci için yaptıkları değerlendirmeler arasında; hem ön testler sonunda ($H = 0.91$) hem de son testler sonunda ($H = 0.88$) istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu görülmüştür.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Gerçekleştirilen bu araştırmanın diğer bir veri toplama aracı, derinlemesine ve zengin bilgi edinmeyi sağlayan görüşmedir (McMillian, 2004, s. 167). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, soruların önceden hazırlandığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin veren bir tekniktir (Ekiz, 2009, s. 63).

Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin, Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK 5). Hazırlanan form ile öğrencilerin;

- deneysel çalışmaya,
- deneysel çalışmadaki öğrenme-öğrenme etkinliklerine,
- okuma motivasyonlarına olumlu ya da olumsuz etki eden durumlara,
- okuduğunu anlamalarına olumlu ya da olumsuz etki eden durumlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çerçevede görüşme soruları ve sonda soruları oluşturulmuştur. Görüşme forumunun hazırlanmasında kolay anlaşılır olma, odaklı sorular hazırlama, “açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular

hazırlama, soruları mantıklı biçimde düzenleme”, soruları geliştirme gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 156).

Alanyazın dikkate alınarak hazırlanan görüşme formu, beş öğrenci ile pilot uygulamaları yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek, anlaşılmayan maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu içerik geçerliği için alan uzmanlarına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen eleştiriler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

Deney grubunda yer alan 26 öğrenciden görüşme yapmak amacıyla örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.91). Araştırmada örneklem alınırken ölçüt araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmada ölçüt olarak deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testinden aldıkları son test puanları alınmıştır. Buna göre ölçme araçlarının her birinden üst, alt ve orta puana sahip 3’er öğrenci belirlenmiş ve toplam 18 öğrenci örnekleme alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerde ortam olarak okulda toplantı odası olarak kullanılan boş bir oda kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler verilerin onayı alınarak öğrencilerle birebir gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler yapılmadan önce öğrenciler bilgilendirilmiş ve “Görüşme Onay Formu” (EK 8) imzalatılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 12 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci (Kod Adı)	Cinsiyet	Düzenli Kitap Okuma Durumu	Ailelerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Durumu	Görüşme Süresi
Ö1	Kız	Evet	Evet	17 dakika
Ö2	Erkek	Evet	Hayır	15 dakika
Ö3	Erkek	Hayır	Evet	20 dakika
Ö4	Kız	Evet	Evet	18 dakika
Ö5	Erkek	Hayır	Hayır	16 dakika
Ö6	Kız	Hayır	Hayır	17 dakika
Ö7	Kız	Evet	Evet	14 dakika
Ö8	Kız	Evet	Hayır	18 dakika
Ö9	Erkek	Evet	Hayır	20 dakika
Ö10	Erkek	Hayır	Evet	15 dakika
Ö11	Kız	Evet	Evet	13 dakika
Ö12	Kız	Evet	Hayır	19 dakika
Ö13	Kız	Evet	Evet	16 dakika
Ö14	Erkek	Hayır	Hayır	12 dakika
Ö15	Erkek	Hayır	Hayır	18 dakika
Ö16	Erkek	Hayır	Hayır	15 dakika
Ö17	Erkek	Hayır	Evet	14 dakika
Ö18	Kız	Evet	Evet	16 dakika

Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri

Kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin ders planlarının ve öğretim materyallerinin geliştirilme sürecinde, öncelikli olarak öğrencilerin ilgisini seçebilecek bir konu yani kavramsal tema belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için dördüncü sınıf Türkçe ve Fen ve Teknoloji ders kitapları incelenmiş ve üniteler gözden geçirilmiştir. İncelemeler sonunda dördüncü sınıf Türkçe Ders kitabındaki “Sağlık ve Çevre” teması ile dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesindeki “Çevre Kirliliği” ve “Çevreyi Koruma” konuları içerikleri bakımından örtüştüğü görülmüştür. Buradan hareketle uygulama temalar “Çevre Kirliliği” ve “Çevreyi Koruma” olarak belirlenmiştir. Bu kavramsal temaların seçilmesinin bir nedeni hem fen hem de Türkçe dersinde benzer temaların yer alması ve buradan hareketle iki ders arasındaki bağlantının daha rahat yapılabileceği düşüncesi etkili olmuştur. Bir başka neden de Türkçe dersi öğretim programındaki akışı bozmamak adına programdaki ünite ile örtüşen bir konu olmasına dikkat edilmiştir.

Temalar belirlendikten sonra temalara uygun olarak öğrencilere hangi kavramların öğretileceğine karar verilmiştir. Kavram odaklı okuma öğretimi, belli bir kavramsal tema

içerisinde bazı kavramların öğrencilere öğretilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda dördüncü sınıf Türkçe ve Fen ve Teknoloji dersinde geçen kavramlar incelenmiş ve kavramlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Konu ile ilgili belirlenmiş kavramlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Kavram odaklı okuma öğretiminin temaları ve kavramları

Bu çalışmanın amacı, kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonuna ve okuduğunu anlamaya etkisini belirlemektir. Bu yüzden, araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmak için okuduğunu anlama kazanımlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. İlk olarak dördüncü sınıf okuduğunu anlama kazanımlarının tamamı listelenmiştir. Daha sonra bir Türkçe alan uzmanı birlikte hangi kazanımların yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Temaların, kavramların ve kazanımların belirlenmesinden sonra, tema ve ders planları hazırlanmıştır. Kavram odaklı okuma öğretiminin aşamalarına uygun olarak tema ve ders planları hazırlanmıştır (EK 9; EK 10). Ders planlarının ve öğrenme materyallerinin geliştirilmesi sırasında alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu kapsamda, okutulacak kitaplar, metinler, dergiler, görseller, gazete haberleri, belgeseller, vb. öğrenme materyalleri belirlenmiştir.

Kitapların daha etkin ve işlevsel kullanılabilmesi amacıyla, sınıfta öğrencilerin rahatça ulaşabilecekleri bir yere kütüphane kurulmuştur. Kitapların seçiminde “çevre kirliliği” ve “çevreyi koruma” konularına yer vermesinin yanı sıra bazı ölçütler getirilmiştir (öğrenci düzeyine uygunluk, dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programı’ndaki okuduğunu anlama kazanımlarını içermesi vb.). Kütüphane için seçilecek kitapların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için öncelikle araştırmacı tarafından temaya uygun kitaplar belirlenmiş ve bir liste oluşturulmuştur. Listenin belirlenmesinden sonra iki Türkçe eğitimi ve bir çocuk edebiyatı alanı uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda kitaplar belirlenmiştir (EK 11).

Uygulamanın Yapılması

Tema ve ders planlarının hazırlanması ve veri toplama araçlarının uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra ilgili makamlardan araştırma için gerekli izinler alınmış ve bu doğrultuda araştırmanın etik ilkelere uygun bir biçimde gerçekleştirilmesine önem verilmiştir (EK 1). Burdur Mehmet Akif Ersoy İlkokulu’ndaki 4-A ve 4-B sınıfları arasında deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonuna ve anlamaya etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma planlandığı ve kendilerinin de bu araştırmanın denekleri olduğu açıklanmıştır. Araştırma, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve sınıf öğretmenine de süreç boyunca neler yapılacağı ile ilgili olarak bilgiler verilmiştir. Daha sonra her iki gruba kişisel bilgi formu, okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları ön test puanları hesaplanmıştır.

Ön testten sonra öğretim uygulamasına geçilmiştir. İki haftalık uyum ve hazırlık aşamasının ardından; araştırmanın uygulaması pazartesi, salı ve cuma günleri haftalık 6 ders saatini kapsamıştır. 12 haftalık uygulama toplam 72 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulaması 8 Ekim 2014 – 3 Ocak 2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öngördüğü biçimde işlenmiştir. On iki hafta sonunda tema ile ilgili etkinlikler tamamlandığında her iki gruba da okuma motivasyonu ve anlama testleri son test olarak uygulanmış ve ölçme araçlarından aldıkları puanlar hesaplanmıştır.

Kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin öğretim uygulaması şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Deney grubunda öğretim, hazırlanan tema ve ders planları doğrultusunda yürütülmüştür. Buna göre araştırmacı, uygulamanın başında dersin kazanımları ve konusu belirlendikten sonra dersin konusunun kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanarak işleneceği ve bu doğrultuda ilgili yöntem ve etkinliklerle yer verileceğini açıklamıştır. Öğrencilerin dersin konusuyla ilgili olarak internetten, dergilerden, kitaplardan, gazete vb. kaynaklardan araştırmalar yapıp okumaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yaptığı okumalarla ilgili olarak gözlem yapmaları ve okudukları hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okumalarla ilgili özet yapmaları, soru sormaları, kavram haritası hazırlamaları gibi farklı anlama stratejileri kullanmaları konusunda desteklenmiştir. Bunun için öncelikli olarak bu stratejilerin doğru ve etkili kullanılmaları noktasında araştırmacı tarafından gerekli açıklama ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretim uygulaması boyunca öğrencilerin farklı kaynaklardan olabildiğince fazla okuma yapmaları konusunda cesaretlendirilmiştir. Özellikle uygulama için oluşturulan sınıf kütüphanesinden yararlanmaları sağlanmıştır. Kavram odaklı okuma öğretimi, öğrencilerin kavramlardan hareketle araştırma yapmalarına, hipotez oluşturmalarına ve hipotezlerini test etmek için bilimsel araştırma basamaklarını izlemelerine olanak sağlayan birtakım etkinlikleri barındırmaktadır. Bu yüzden araştırmada öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek için, her öğrenciden çevre kirliliği ile ilgili bir araştırma problemi belirlemeleri ve konularıyla ilgili araştırmalar ve okumalar yapmaları istenmiştir. Öğretim uygulaması boyunca öğrencilere etkinliklerini saklayabilmeleri için dosya dağıtılmıştır. Öğrencilere yaptıkları araştırmalar için iki ay kadar süre verilmiş, değişik kaynaklardan okuyarak hazırlanmaları istenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler konulara ilişkin sunu yapmış, kavram haritaları hazırlamış, hazırladıkları soruları ve özetleri okumuşlardır. Süreç boyunca grup çalışmalarına da önem verilmiş, öğrencilerin gruplara ayrılarak okumalar yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden yaptıkları okumalarla ilgili olarak öğrendiklerini paylaşmaları istenmiştir.

Sınıfın fiziksel koşullarının hazırlanmasında, araştırmanın bağımsız değişkeni olan kavram odaklı okuma öğretiminin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerini, öğretmeni ve kütüphanedeki kitaplara rahatça ulaşmalarına önem verilmiştir. Grup çalışmalarında öğrencilerin rahatça hareket edebilmeleri ve okuma araç-gereçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç doğrultusunda küme düzeni biçiminde oturmaları sağlanmıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen uygulamaların gerektiği biçimde yapılıp yapılmadığı sınıf öğretmeni tarafından izlenmiştir. Kontrol grubunda dersler mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü biçimde işlenmiş ve kavram odaklı okuma öğretimine yer verilmemiştir.

Deney grubunda on iki hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Deney Grubundaki Uygulama

Tarih	DENEY VE KONTROL GRUBU
22Eylül-03 Ekim 2014	1. Seçkisiz Atama ile Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması 2. Uygulama Hakkına Bilgilendirme 3. Ön testlerin Uygulanması (Kişisel Bilgi Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi)
DENEY GRUBU	
Tema: Çevre Kirliliği	
08-10 Ekim 2014 (1.Hafta)	1.Ön Bilgiyi Harekete Geçirme Çevre kirliliği ile ilgili bir kitap okur. (<i>Kitap 1: Başak'ın Çevre Günlüğü</i>) 2.Gözlem Öğrenciler çevrelerinde gördükleri bir çevre sorunu hakkında gözlem yapar ve okul bahçesini temizler. 3.Çevresel İlgiyi Başlatma Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır. 4.İlişki Kurma Öğrenciler, çevrelerinde gördüğü bir çevre sorununu ve okuduklarıyla ilişkilendirir.
13-17 Ekim 2014 (2.Hafta)	1.Soru Sorma Dünya'daki çevre kirliliği türleri hakkında sorular sorar. 2.Deney Tasarlama Çevre kirliliği hakkında bir hipotez oluştururlar ve bir araştırma tasarlar. 3.Öğrenci Seçimi Öğrenciler çevre kirliliği ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır. 4.Karşılaştırma ve Eşleştirme Gözlemlediği ve okudukları arasında karşılaştırma ve eşleştirme yapar.
20-24 Ekim 2014 (3.Hafta)	1.Araştırma Yapma Öğrenciler, daha fazla bilgi sahibi olmak için bilgilendirici metinler okur, medyada, internette araştırma yapar (<i>Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?</i>) 2.Veritoplama Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre veri toplar. 3.Çevresel İlgiyi Uzatma/Yayma

	Çevre kirliliği ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, ışık kirliliği vb. Bununla ilgili olarak öğretmen sınıfa metinler getirir. <i>4.İlginç Bilgileri Birleştirme</i> Öğrendiği ve gözlemlediği ilginç/ dikkat çekici bilgileri bir araya getirir.
27-31 Ekim 2014 (4.Hafta)	<i>1.Okuduklarıyla İlgili Özetleme Yapma</i> Okuduğu kitaptaki bilgileri çevre kirliliği kavramlarını dikkate alarak özetler (<i>Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?</i>) <i>2.Verileri Sunma/Gösterme</i> Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre topladıkları verileri histogramlarla ve grafiklerle gösterir. <i>3.İlgi Çekici Metin</i> Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur. <i>4.Temel Öğrenmelerini Eşleştirme</i> Öğrenciler, çevre kirliliği hakkında öğrendiği temel bilgileri bir araya getirir.
03-07 Kasım 2014 (5.Hafta)	<i>1.Grafikle Organize Etme</i> Okuduğu kitaptan çevre kirliliği ile öğrendiklerini bir kavram haritasında poster hazırlayarak gösterir. Bunu yaparken dokuz tane kavram kullanır. <i>2.Bir Araştırma Organize Etme</i> Araştırmalarını bilimsel bir metotla poster biçiminde sunar. <i>3.İşbirliği</i> Öğrenciler arasında materyal, fikir ve deneyim alışverişini sağlamak amacıyla işbirliği oluşturulmasına önem verilir. <i>4.Kavramsal Öğrenmelerini Tarama Yapar</i> Çevre kirliliği ile ilgili kitaptan öğrendiği bilgileri bir harita üzerinde gösterir.
10-14 Kasım 2014 (6.Hafta)	<i>1.Diğerleriyle Etkileşim</i> Hazırladıkları kavram haritasını diğer dinleyici gruba sunar. (<i>Serbest Kitap Okuma</i>) <i>2.Diğerleriyle Etkileşim</i> Altı hafta boyunca yaptıkları çalışmalarını bir dinleyici önünde sunar. <i>3.Motivasyonel Desteği Koordine Etme</i> Öğrencilerde iç motivasyon, öz-yeterlik, dış motivasyon ve sosyal motivasyon sağlanmaya çalışılır. <i>4.Okuma ve Fen Koordinasyonu</i> İlgisi sonunda öğrendikleri ve okuduklarıyla öğrendikleri çizelgede gösterir, karşılaştırır.
<i>Tema: Çevreyi Koruma</i>	
24-28 Kasım 2014 (7.Hafta)	<i>1.Ön Bilgiyi Harekete Geçirme</i> Çevre kirliliği teması ile öğrendiği bilgileri gözden geçirir. (<i>Kitap 3: Karatavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor</i>) <i>2.Gözlem Yapma</i> Öğrenciler çevreyi korumaya ilgili yapılan çalışma/yasa/kanun hakkında araştırma ve gözlem yapar. <i>3.Çevresel İlgiyi Başlatma</i>

	Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır. <i>4.İlişki Kurma</i> Çevreyi koruma ile okuduklarından öğrendikleri ile gözlemlediklerini ilişkilendirir.
01-05 Aralık 2014 (8.Hafta)	<i>1.Soru Sorma Ve Harekete Geçirme</i> Çevreyi korumayla ilgili yapılan çalışmalar hakkında sorular sorar. <i>2.Araştırma Tasarlama</i> Çevreyi korumayla ilgili (1-2 soru) sorulan sorular hakkında internette araştırma yapmaları istenir. <i>3.Öğrenci Seçimi</i> Öğrenciler çevreyi koruma ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır. <i>4.Karşılaştırma ve Eşleştirme</i> Çevre kirliliği türlerinin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır ve eşleştirir.
08-12 Aralık 2014 (9.Hafta)	<i>1.Araştırma Yapma, Soru Sorma Ve Harekete Geçme</i> Çevreyi koruma ile ilgili kitap okur (<i>Kitap 4: Neden Geri Dönüştürmeliyim?</i>) <i>2.Veritoplama</i> Sorularına cevap bulabilmek için veri toplar. <i>3.Çevresel İlgiliyi Uzatma/Yayma</i> Çevreyi koruma ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Çeşitli kirlilik türleri ve bunların önlenmesi için neler yapılabileceği tartışılır. <i>4.İlginç Bilgileri İlişkilendirme</i> Çevreyi korumayla ilgili yaptığı okumalardan elde ettiği ilginç bilgileri ilişkilendirir.
15-19 Aralık 2014 (10.Hafta)	<i>1.Özetleme, Harekete Geçirme, Soru Sorma</i> Okuduğu kitabı özetleme kurallarına uygun bir biçimde özetler, soru sorar ve diğer öğrendiği bilgilerle ilişkilendirir. <i>2.Verileri Sunma/Gösterme</i> Çevreyi korumayla ilgili tablo, histogram hazırlar, açıklar ve önemini vurgular. <i>3.İlginç Metin</i> Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur. <i>4.Öğrendiklerinde Çelişen Bilgileri Bulur</i> Okuduklarında ve gözlemlediklerinde çelişen bilgileri bulur.
22-26 Aralık 2014 (11.Hafta)	<i>1.Grafik Olarak Gösterme ve Soru Sorma</i> Öğrenciler, öğrendiklerini kavram haritasında gösterir ve okuduklarından öğrendiği bilgilere göre sorular hazırlar ve arkadaşlarına sınıfta sorar. <i>2.Bir Araştırma Organize Etme</i> İnternette yaptığı araştırmalar sonucu öğrendiklerini; araştırmanın aşamalarını, bulgularını, sonuçlarını ürün dosyası haline getirir. <i>3.İşbirliği</i> Öğrenciler küçük gruplar olarak bilgi alışverişinde bulunur, okuduklarını eleştirirler, örneklerle açıklarlar, derleme yaparlar. <i>4.Kavramsal Bilgileri Birleştirir</i>

29 Aralık 2014-03 Ocak 2015 (12.Hafta)	Okuduklarından ve gözlemlediklerinden öğrendiği bilgileri birleştirir.
	<i>1.Strateji Ve İletişimle İlgili Öğrendiklerini Sentez Yapar</i>
	Hazırladıkları ürün dosyalarını dinleyicilere (arkadaşlarına) okur (Serbest Kitap Okuma)
	<i>2.Diğerleriyle İletişim</i>
	Araştırma konularıyla ilgili dinleyici grubu bilgi verir.
05-13 Ocak 2015	<i>3.İçsel Motivasyon</i>
	Öğrenciler işbirliği yaparak seçtikleri konu hakkında gösteri, yarışma, bilmece düzenler.
	<i>4.Okuma ve Fen Koordinasyonu</i>
	Tüm öğrendiklerini ürün dosyasında düzenler.
	DENEY VE KONTROL GRUBU
05-13 Ocak 2015	1. Son testlerin Uygulanması (Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi)
	2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması (Deney grubu)

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından uygulamanın başında ve sonunda toplanmış ve kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda elde edilen bilgiler bilgisayara işlenmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri betimsel olarak sunulmuştur. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 alınmıştır. Aynı veri üzerinde ikiden fazla grup olduğunda güven düzeyinin yeniden düzenlenmesi için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Farklılığın büyüklüğünü belirlemek için ise eta kare (η^2) etki değerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değeri .06'ya kadar küçük, .14'e kadar orta, .14 ve üzeri ise büyük bir etki olarak kabul edilmektedir (Cohen'den aktaran Akbulut, 2010). Okuduğunu anlama testinin puanlanmasının güvenilirliği Holsti'nin uyum formülü ile hesaplanmış ve puanlayıcılar arasındaki uyum test edilmiştir.

Okuduğunu anlama testinin puanlanmasının güvenilirliği Holsti'nin uyum formülü ile hesaplanmış ve puanlayıcılar arasındaki uyum test edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlamalarına etkisinin deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için (grupları birden çok bağımlı değişken bağlamında karşılaştırmak için) Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) testi kullanılmıştır. Kavram Odaklı Okuma Öğretimi ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı gruplar içi faktörü, okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testine ait ön test ve son test sonuçları ise yinelenen ölçüm faktörünü oluşturmaktadır. MANOVA testinin uygulanabilmesi için öncelikli olarak örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu

doğrusal bağıntı ve teklik, varyans - kovaryans matrisinin homojenliği, hata varyanslarının homojenliği gibi ön şartlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir (Akbulut, 2010, s. 156-159):

1. *Örneklem Büyüklüğü*: Örneklem büyüklüğü ne kadar büyük olursa, ön şartların sağlanma olasılığı o kadar yüksek olacaktır. Analiz yapılırken her hücrede en az bağımlı değişken sayısı kadar katılımcı örneklem büyüklüğü için yeterlidir (Pallant'dan Akbulut, 2010, s.156-157). Analiz için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. *Normallik*: Normallik bağlamında en az 20 katılımcı bulunması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell'den aktaran Akbulut, 2010, s.157). Ayrıca tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartının tutturulması gerekmektedir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık, basıklık, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir.

Tablo 13. Normallik Tablosu

	Gruplar	Basıklık Kurtosis	Çarpıklık Skewness	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro- Wilk
OMÖ-Ön test	Deney	-1,042	-,029	,200*	,271
	Kontrol	,001	,307	,200*	,529
OMÖ-Son test	Deney	-,007	-,400	,200*	,587
	Kontrol	1,086	,773	,200*	,324
OAT-Ön test	Deney	-,751	-,328	,200*	,271
	Kontrol	,290	,621	,200*	,127
OAT-Son test	Deney	,105	-,631	,200*	,301
	Kontrol	-,313	,199	,200*	,712

Tablo 13 incelendiğinde bağımlı değişkenlerin normale yakın dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

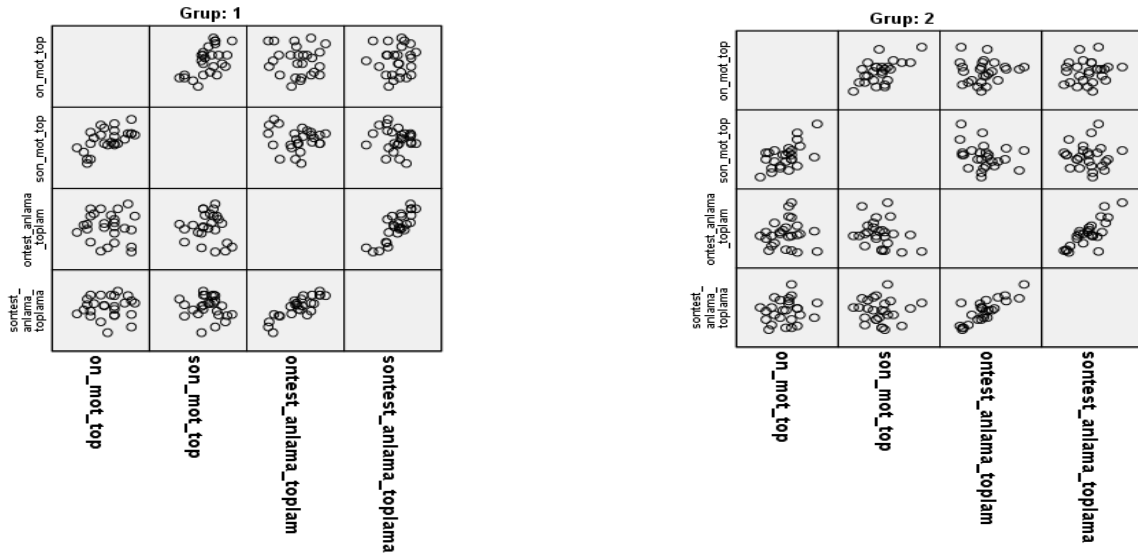
Çok değişkenli normal dağılım için Mahalanobis uzaklık değerleri ve uç değerler hesaplanmıştır.

Tablo 14. Mahalanobis Uzaklık Değerleri

Mahalanobis Uzaklığı		Katılımcı	Değer
En Yüksek	1	10	9,09673
	2	41	8,85597
	3	7	8,29883
	4	1	8,25712
	5	51	8,15021
En Düşük	1	6	,36951
	2	52	,43940
	3	43	,76758
	4	21	1,12723
	5	27	1,15091

Tablo 14’te görüldüğü gibi yüksek değerlerin dört değişken için kritik değer olan 18,47’den fazla olmadığı belirlenmiştir (Pearson ve Hartley, 1958).

3. *Doğrusallık*: “Veriler her bir bağımsız değişkene göre bölünmeli ve sürekli değişkenlerin farklı bağımsız değişken düzeylerinde dağılımlarının doğrusal olduğu görülmelidir” (Akbulut, 2010, s.158).



Şekil 6. Doğrusallık saçılım grafikleri

Şekil 6 incelendiğinde, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama testinin matriste eşleştirilen değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların şekillerinin elipse yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4. *Çoklu Doğrusal Bağlantı ve Tekillik*: MANOVA'nın iyi şekilde yorumlanabilmesi için, bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bağlantı olmaması (.90 ve üstü), bir başka deyişle bir değişkenin başka iki değişkenin bileşkesi olmaması gerekmektedir. Araştırmada, ölçüm zamanı ve gruplara göre Pearson korelasyon analizi yapılmış ,571 ve ,831 arasında değerler elde edilmiştir. Buna göre bağımlı değişkenler arasında teklik sorunu olmadığı anlaşılmıştır.

5. *Varyans - Kovaryans Matrisinin Homojenliği*: MANOVA'nın bu şartın tutturulup tutturulmadığının anlaşılması için Box'ın Varyans-Kovaryans Matrisine bakılmıştır.

Tablo 15. Varyans - Kovaryans Matrisinin Homojenliği

	Box' s M	Sd1	Sd2	F	p
Değer	16,419	10	11952,191	1,499	,132

Tablo 15'te de görüldüğü üzere anlamlılık değeri ,132 hesaplanmıştır. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik testi oldukça hassas bir test olduğundan ,05'ten çok ,025 ya da ,01 gibi daha katı manidarlık düzeyleri kullanılır (Mertler ve Vannatta, 2005). Box M Testi sonucu değerlendirilirken benimsenen manidarlık düzeyini aşan değerler, varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğunu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.32). Araştırmada, bu testten elde edilen sonuca bakıldığında varyans-kovaryans matrisinin homojenliği şartının tutturulduğu görülmektedir.

6. *Hata varyanslarının homojenliği*: Varyans eşdeşliği şartının değişkenler için sağlanıp sağlanmadığı kontrol etmek için Levene Testi'ne bakılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Hata Varyanslarının Homojenliğine ilişkin Levene Testi sonuçları

	F	Sd1	Sd2	p
OMÖ-Ön test	,076	1	50	,784
OMÖ-Son test	3,156	1	50	,082
OAT-Ön test	1,220	1	50	,275
OAT-Son test	3,406	1	50	,071

Tablo 16’da görüldüğü üzere tüm değişkenler için anlamlılık değeri $p>,05$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre hata varyansları homojendir.

Araştırma sonunda öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler öncelikle kavramsallaştırılması devamında da oluşturulan kavramlara göre belli bir sistematik içerisinde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. Kavramlar temalara ulaştırır, temalar da olgulara. Bu sayede olgular daha iyi düzenlenir ve anlaşılır hale gelir. Veriler tümevarımcı bir yaklaşımla organize edilerek yorumlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227). Bu süreç verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanması aşamalarında gerçekleşmektedir.

Araştırmada, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen ses dosyaları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına yazılı metin olarak aktarılmıştır. Elde edilen dijital veriler her bir görüşme sorusu için önce kodlanmış daha sonra temalaştırılmıştır. Bu süreçte araştırmacıdan farklı olarak bu konuda bir uzman daha dahil edilmiştir. Hem araştırmacı hem de uzman tarafından yapılan analiz sonuçları görüş birliği sağlanması açısından bir araya gelinerek yeniden gözden geçirilmiştir. İki kodlayıcı arasında ki oluşturulan temalar açısından tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994)’ ın “Görüş birliği/(Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)*100” formülü kullanılmıştır.

Birinci soru için güvenilirlik % 85,68; ikinci soru için güvenilirlik % 89,92; üçüncü soru için güvenilirlik %93,82; dördüncü soru için güvenilirlik %86,76; beşinci soru için güvenilirlik %94,40 ve ortalama güvenilirlik ise %90,11 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, güvenilirlik sonucunun %70 ve üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için geçerli kabul edilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacı ve uzman arasında görüş birliğine varıldığı söylenebilir.

Araştırmanın, nitel bulguları yorumlanırken öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda öğrenci kimliği gizli tutulmuş gerçek isimlerinin yerine önceden belirlenmiş kod isimler (Ö1, Ö2, Ö3,...) kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri ve betimsel analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak ele alınmıştır.

Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Farklı Öğretim Yöntemi ve Ölçüm Zamanına Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini artırmada kavram odaklı okuma öğretimi ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretimin gerçekleştirildiği grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna cevap bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Okuma Motivasyonu-Ön test	Deney	26	47,04	4,919
	Kontrol	26	46,88	4,975
	Toplam	52	46,96	4,899
Okuduğunu Anlama-Ön test	Deney	26	37,88	17,002
	Kontrol	26	34,38	14,224
	Toplam	52	36,13	15,621
Okuma Motivasyonu-Son test	Deney	26	55,73	7,697
	Kontrol	26	49,42	5,435
	Toplam	52	52,58	7,325
Okuduğunu Anlama-Son test	Deney	26	55,77	18,322
	Kontrol	26	36,15	12,383
	Toplam	52	45,96	18,379

Tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının ön test ve son testte kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanların grup değişkeni (deney ve kontrol grubu) ve ölçme zamanına (ön test-son test) göre istatistiksel farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. MANOVA testi, bir ya da birden çok faktöre göre oluşan grupların birden çok bağımlı değişkenin aynı anda karşılaştırılması gerektiği durumlarda kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2011b, s.137-138).

Araştırmada gruplar arası faktörü, kavram odaklı okuma öğretimi ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı; grup içi faktörü; ön test ve son test (Ölçüm Zamanı) oluşturmaktadır. Analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. Ancak birden fazla karşılaştırma gereken analizlerde (Grup değişkeni için farklılık karşılaştırılırken) anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak ,05/2=,025 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 18’de ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ortalama puanlarına ilişkin çok değişkenli varyans (MANOVA) analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo18. Ölçüm Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) Analizi

Varyansın kaynağı	Wilks' Λ	F	Denence sd	Hata sd	P	η^2
Grup	,779	6,936 ^b	2,000	49,000	,002	,221
Ölçüm Zamanı	,313	53,662 ^b	2,000	49,000	,000	,687
Ölçüm Zamanı * Grup	,481	26,407 ^b	2,000	49,000	,000	,519

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların, grup değişkenine göre (deney ve kontrol grubu) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. (Wilks' Λ = ,779; $F_{(2,49)}= 6,936^b$, $p<,025$). Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ise, uygulanan deneysel işlemin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamayı geliştirmede büyük bir etkiye ($\eta^2=,221$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998). Bu sonuca göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarındaki varyansın %22,1'i uygulanan yöntemden kaynaklandığına işaret etmektedir.

Tablo 18'de görüldüğü gibi ölçüm zamanı değişkenine (ön test ve son test) göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (Wilks' Λ = ,313; $F_{(2,49)}= 53,662^b$, $p<,025$). Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ön test ve son test sonuçlarının öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarında büyük bir etkiye ($\eta^2=,687$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998). Bu değere göre, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarındaki varyansın %68,7'si ölçüm zamanından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde ölçüm zamanı (ön test-son test) ve grup değişkeninin (ölçüm zamanı*grup) ortak etkisine göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Wilks' Λ = ,481; $F_{(2,49)}= 26,407^b$; $p<,025$). Buna göre öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanları uygulanan öğretim yöntemine göre farklılık göstermektedir. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=,519$) büyük bir etkiden söz edilebilir (Cohen, 1998). Bu sonuca göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarındaki varyansın %51,9'u ölçüm zamanı ve grup değişkeninin etkileşimi ile açıklanabilir.

Ölçüm zamanı ve grup değişkeninin ortak etkileşiminin ayrıntılı olarak incelenebilmesi için okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama değişkenleri tek tek ele alınarak 2x2 karma desen

ANOVA yapılmıştır. Karma desen ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin yapıldığı durumlarda uygulanan deneysel desenlerde işlemin etkililiğine ilişkin satırXsütun ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011b, s.79).

Okuma motivasyonu değişkenine ilişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi'ne (One Way Anova) ilişkin sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Ölçme Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Ortalama Puanlarına İlişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi

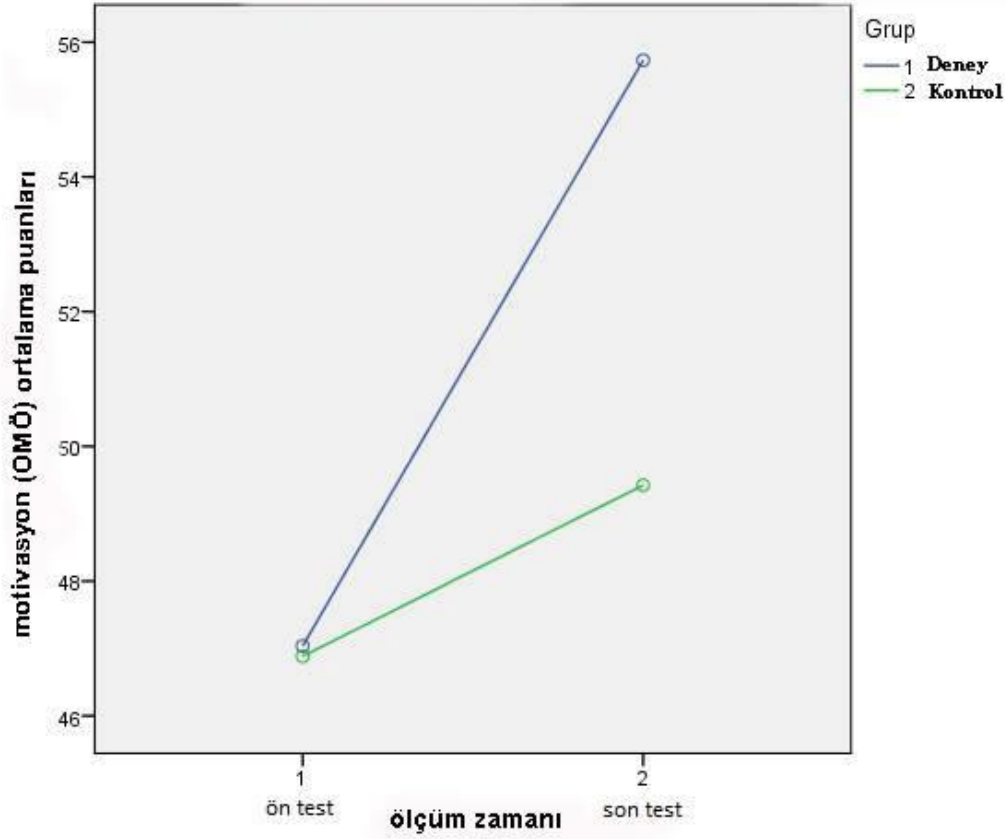
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar arası						
Grup	271,385	1	271,385	5,111	,028	,093
Hata	2655,077	50	53,102			
Gruplar içi						
Ölçüm Zamanı	819,846	1,000	819,846	52,021	,000	,510
Ölçüm Zamanı*Grup	246,154	1,000	246,154	15,619	,000	,238
Hata	788,000	50,000	15,760			
Toplam	4780,462	103,000				

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının grup değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1;50)}=5,111$; $p>,025$).

Tablo 19'da görüldüğü gibi, ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,000;50,000)}=52,021$; $p<,025$). Buna göre öğrencilerin okuma motivasyonu puanları ölçüm zamanına (ön test-son test) göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değeri incelendiğinde ($\eta^2=,510$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Tablo 19 incelendiğinde, ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkenin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(1,000;50,000)}=15,619$; $p<,025$). Buna sonuca göre öğrencilerin ön test ve son teste göre deney ve kontrol grubunun okuma motivasyonu puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=,238$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Ölçüm zamanına göre deney ve kontrol grubunun okuma motivasyonu puanlarını gösteren grafik Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Ölçüm zamanı ve gruplara göre okuma motivasyonu ortalama puanları grafiği

Şekil 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda okuma motivasyonu puanlarının sürekli artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Ön test okuma motivasyonu puanlarının iki grupta birbirine yakın olduğu görülmüştür. Son test okuma motivasyonu puanlarına bakıldığında ise, deney grubundaki puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Grafikte gözlenen puanlar arası değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi için bağımlı gruplar t testi ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her bir grupta ayrı ayrı bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Analiz gruplar ve farklı ölçme zamanına göre ayrı ayrı

yapıldığı için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden anlamlılık düzeyi yapılan analiz sayısına bölünerek ,025/4 =,006 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 20. Okuma Motivasyonu Puanları İçin Bağımlı Gruplar t Testi

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney Ön test-Son test	-8,692	6,323	25	-7,010	,000
Kontrol Ön test-Son test	-2,538	4,802	25	-2,696	,012

Tablo 20’de görüldüğü gibi, deney grubu ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -7,010$; $p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -2,696$; $p = ,012$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının ön testten ($\bar{X} = 47,04$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 55,73$) görülmektedir. Buna göre deney grubunda öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının uygulama sonunda arttığı söylenebilir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının birinci ölçümden ($\bar{X} = 46,88$) ikinci ölçüme doğru arttığı ($\bar{X} = 49,42$) görülmektedir. Kontrol grubunda da öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının uygulama sonunda arttığı görülmektedir (Tablo 17). Bu sonuçlara göre deney grubundaki deneysel çalışmanın öğrencilerin okumaya motivasyonlarına olumlu etki ettiği denilenilir.

Ön test ve son test sonuçlarına göre okuma motivasyonu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her bir grupta ayrı ayrı bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz gruplar ve farklı ölçme zamanına göre ayrı ayrı yapıldığı için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden anlamlılık düzeyi yapılan analiz sayısına bölünerek ,025/4 =,006 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 21. Okuma Motivasyonu Puanları İçin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test Deney	26	47,04	4,919	50	,112	,911
Ön test Kontrol	26	46,88	4,975			
Son test Deney	26	55,73	7,697	50	3,414	,001
Son test Kontrol	26	49,42	5,435			

Tablo 21’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)}=,112$; $p=,911$). Deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(50)}=3,414$; $p=,001$). Buna göre deney grubundaki deneysel çalışmanın öğrencilerin okumaya motivasyonlarına olumlu etki ettiği denilenilir.

Kısaca özetleyecek olursak; Şekil 7 incelendiğinde okuma motivasyonu puanlarının deney ve kontrol gruplarında ön testten son teste doğru bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış deney grubunun ön test ve son test puanları arasında 8,69 puan; kontrol grubunda ön test ve son test arasında 2,54 puan olarak hesaplanmıştır (Tablo 17). Ön test puanları gruplara göre karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubundan 0,16 puan fazla olduğu yani sonuçların çok yakın olduğu görülmüştür. Son test puanları gruplara göre karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubundan 6,31 puan fazla olduğu hesaplanmıştır (Tablo 17). Gruplardaki ön test ve son test sonuçlarına göre bu artışların anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise, deney grubundaki artışın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır.

Ölçüm zamanı ve grup değişkeninin birlikte etkileşiminin daha iyi incelenebilmesi için bir diğer bağımlı değişken olan okuduğunu anlama için yapılan tek değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 22’ de yer almaktadır.

Tablo 22. Ölçme Zamanı ve Grup Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarına İlişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi

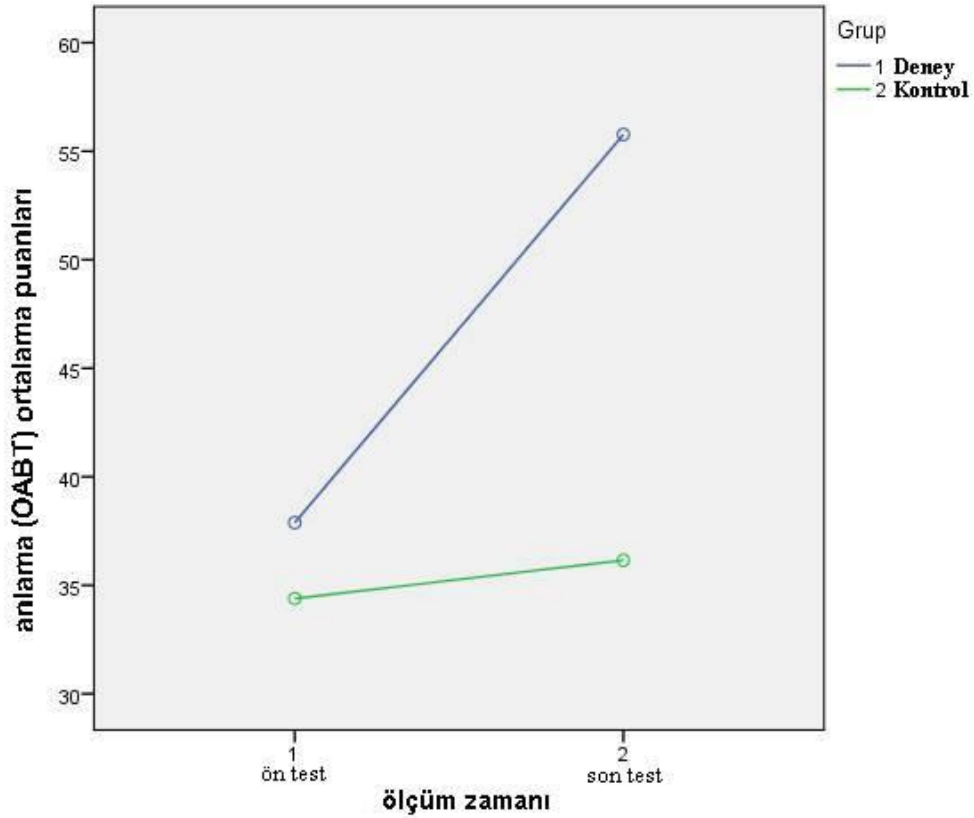
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar arası						
Grup	3473,087	1	3473,087	7,801	,007	,135
Hata	22260,173	50	445,203			
Gruplar içi						
Ölçüm Zamanı	2510,779	1,000	2510,779	55,779	,000	,527
Ölçüm Zamanı*Grup	1688,087	1,000	1688,087	37,502	,000	,429
Hata	2250,635	50,000	45,013			
Toplam	32183,318	103,000				

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının grup değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1;50)} = 7,801$; $p < ,025$). Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının öğretim yöntemine farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2 = ,135$) orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998).

Tablo 22’de görüldüğü gibi, ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1.000,50000)} = 55,779$; $p < ,025$). Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ölçüm zamanına (ön test-son test) göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değeri incelendiğinde ($\eta^2 = ,527$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Tablo 22 incelendiğinde, ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkenin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(1,000;50,000)} = 37,502$; $p < ,025$). Buna sonuca göre öğrencilerin ön test ve son teste göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2 = ,429$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Ölçüm zamanına göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarını gösteren grafik Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Ölçüm zamanı ve gruplara göre okuduğunu anlama ortalama puanları grafiği

Şekil 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu görülmüştür. Grafiğe göre öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının iki grupta birbirine yakın olduğu söylenebilir. Son test okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında ise, deney grubundaki puanların daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grafikte gözlenen puanlar arası değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi için bağımlı gruplar t testi ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her bir grupta ayrı ayrı bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Analiz gruplar ve farklı ölçme zamanına göre ayrı ayrı yapıldığı için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden anlamlılık düzeyi yapılan analiz sayısına bölünerek $,025/4 = ,006$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 23. Okuduğunu Anlama Puanları İçin Bağımlı Gruplar t Testi

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney Ön test-Son test	-17,885	10,351	25	-8,810	,000
Kontrol Ön test-Son test	-1,769	8,538	25	-1,057	,301

Tablo 23'te görüldüğü gibi, deney grubunda ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -8,810$; $p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test arasında ($t_{(25)} = -1,057$; $p = ,301$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ön testten ($\bar{X} = 37,88$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 55,77$) görülmektedir. Buna göre deney grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının uygulama sonunda arttığı söylenebilir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ön testten ($\bar{X} = 34,38$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 36,15$) görülmektedir (Tablo 17). Bu sonuçlara göre deney grubundaki deneysel çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etki ettiği denilenilir.

Ön test ve son test sonuçlarına göre okuduğunu anlama puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her bir grupta ayrı ayrı bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz gruplar ve farklı ölçme zamanına göre ayrı ayrı yapıldığı için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden anlamlılık düzeyi yapılan analiz sayısına bölünerek $,025/4 = ,006$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 24. Okuduğunu Anlama Puanları İçin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test Deney	26	37,88	17,002	50	,805	,425
Ön test Kontrol	26	34,38	14,224			
Son test Deney	26	55,77	18,322	50	4,523	,000
Son test Kontrol	26	36,15	12,383			

Tablo 24'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)} = ,805$; $p = ,425$). Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

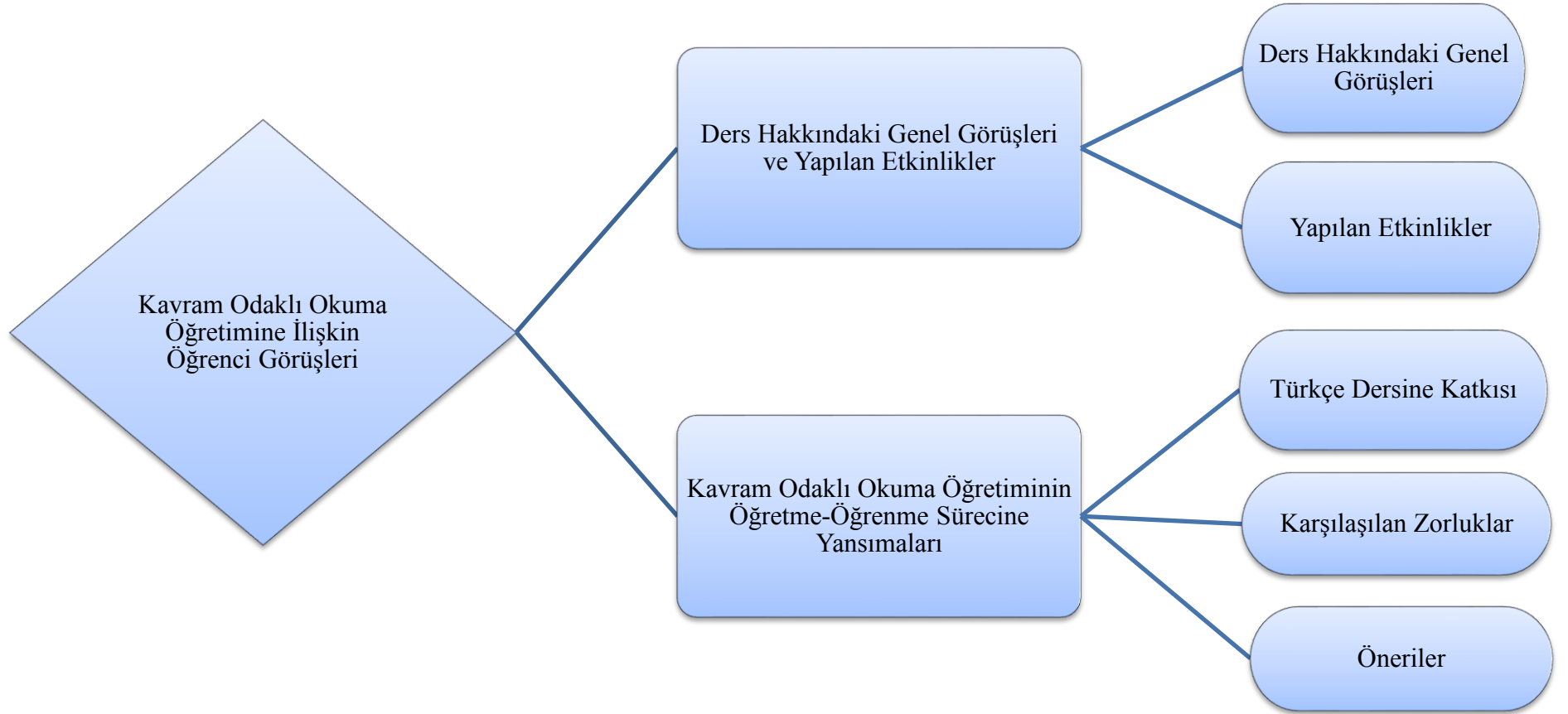
farklılık bulunmuştur ($t_{(50)} = 4,523$; $p = ,000$). Buna göre deney grubundaki deneysel uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etki ettiği denilenilir.

Kısaca özetleyecek olursak; Şekil 8 incelendiğinde okuduğunu anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarında ön testten son teste doğru bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış deney grubunun ön test ve son test puanları arasında 17,89 puan; kontrol grubunda ön test ve son test arasında 1,77 puan olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları gruplara göre karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubundan 3,50 puan fazla olduğu yani sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Fakat son test puanları gruplara göre karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubundan 19,62 puan fazla olduğu hesaplanmıştır (Tablo 17). Gruplardaki ön test ve son test sonuçlarına göre bu artışların anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise, deney grubundaki artışın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

Deney Grubunda Öğrencilerin Kavram Odaklı Okuma Öğretimine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve her bir soruya ilişkin tema ve alt temalar belirlenmiştir. Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerin sınıflandırılması Şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşleri; ders hakkındaki genel görüşleri ve yapılan etkinlikler, kavram odaklı okuma öğretiminin öğretme-öğrenme sürecine yansısı temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Ders hakkındaki genel görüşler ve yapılan etkinlikler temasında ders hakkında öğrencilerin genel olarak düşüncelerine ve ders süresince yapılan etkinliklere değinilmiş; kavram odaklı okuma öğretiminin öğretme-öğrenme sürecinde yansısı temasında ise Türkçe dersine katkısı, karşılaşılan zorluklar ve öneriler yer almıştır.



Şekil 9. Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin temalar

- **Ders Hakkındaki Genel Görüşleri ve Yapılan Etkinlikler**

Öğrencilerin ders hakkındaki genel görüşleri ve yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini içeren temalar ve bu temaların içerisinde yer alan alt temalar ve alıntılar Tablo 25 ve Tablo 26’da sunulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin genel anlamda ders hakkındaki genel görüşlerini içeren tema ve alt temalar Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Genel Anlamda Ders Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Olumlu	Eğlenceli İlgi çekici Bilgilendirici Öğrenmeyi kolaylaştırıcı Derinlemesine öğrenme
Olumsuz	Gürültü olması Zor olması

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri "olumlu" ve "olumsuz" temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin "olumlu" teması altında "eğlenceli olması", "ilgi çekici olması", "bilgilendirici", "öğrenmeyi kolaylaştırıcı" ve "derinlemesine öğrenme" temalarında toplandığı görülmektedir. "Olumsuz" teması altında ise öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin; "gürültü olması" ve "zor olması" alt temasında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin ders hakkındaki olumlu görüşleri incelendiğinde "eğlenceli olması", "ilgi çekici olması", "bilgilendirici", "öğrenmeyi kolaylaştırıcı" ve "derinlemesine öğrenme" ifadelerini kullanmışlardır.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “*eğlenceli*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö1: “Hem okumam geliyordu hem de eğlenceli oluyordu. Bazen bazı kelimeleri telaffuz edemiyorum siz yardımcı oluyorsunuz.”

Ö4: “Eskiden Türkçe dersinde bazen sıkılıyordum. Türkçe dersine daha çok yaklaşmaya başladım. Daha eğlenceli geliyor artık bana. Eskiden derste sıkılırdım. Zil bir an önce çalsa teneffüse çıksam diye bekliyordum. Artık beklemiyorum.”

Ö14: “Çok güzeldi. Hem eğlendim hem öğrendim. Okumam gelişti...”

Ö16: “Güzeldi. Eğleniyorum (...)”

Ö18: “Güzel etkinlikler. Bilgilendirici etkinlikler. Ben yaptığımız bütün etkinliklerde çok eğlendim. Okuduğum metinler sayesinde okumam da hızlandı. Türkçe dersini seviyordum. Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım (...)”

Ö7: “Şimdi eski ve yeniği karşılaştırmak gerekirse yani yaptığımız etkinlikler daha güzel. Eski yaptıklarımızı da seviyorum ama bu kadar değil. Şimdiki yaptıklarımız daha değişik ve daha eğlenceli. Arkadaşlarımızla da okuduklarımız paylaşıyoruz. Daha iyi anlaşmayı öğrendik, birbirimize okuduklarımızı falan anlatıyoruz.”

Görüşlerini “eğlenceli” biçiminde tanımlayan Ö1, Ö4, Ö14, Ö16 Ö18 ve Ö7 dersin güzel ve eğlenceli olması noktalarına dikkat çekerek tanımlamışlardır. Ö18, dersin kendisine güzel, bilgilendirici ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Farklı okuduğunu anlama stratejilerinin bir arada kullanılması, etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli olarak algılanmasına sebep olduğu söylenebilir.

Genel görüşlerini “ilgi çekici” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö16: “Eskiden Türkçe dersini pek sevmezdim. Öğretmenimiz hep aynı şeyleri yaptırıyorduk. Türkçe dersinde metinleri okurduk. Sonra da kitaptan soruları cevaplardık. Sıkıcı gelirdi bana. Ama sizin getirdiğiniz kitaplar falan çok güzeldi. Değişik etkinliklerdi ilgimi çekti. Türkçe dersinde böyle şeyler de mi yapılmış falan dedim kendi kendime.”

Ö4: “Etkinlikler benim çok ilgimi çekti. Daha önce yapmadığımız etkinliklerdi. Mesela kavram haritası hazırlamak, değişik kitaplarımızın olması falan çok güzeldi. Siz ne yapacağımız söyledikten sonra hemen yapmak için sabırsızlanıyordum (...).”

Görüşlerini “ilgi çekici” biçiminde tanımlayan Ö16 ve Ö4 dersi ilgi çekici bulduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler dile getirdikleri bu görüşlerini örnekler vererek açıklamaya çalışmışlar ve neden ilgi çekici olduğunu ifade etmeye çalışmışlardır. Etkinliklerin her zamankinden farklı oluşunun öğrencilerin ilgisi çekmede etkili olduğu söylenebilir.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “bilgilendirici” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö6: “Mesela ben “geri dönüşüm” ne onun anlamını bilmiyordum pek fazla. Bununla ilgili bir kitap vermiştiniz bize “Neden Geri Dönüştürmeliyim?” diye. Orada anlatılıyordu ne olduğu. Daha farklı şeylerde öğrendim. Mesela ben bir de çok heyecanlanıyordum onu yenmeyi öğrendim. İlk baştaki etkinliklerde pek fazla parmak kaldıramıyordum. Öğretmenimiz beni kaldırır bir soru sararsa ne yaparım diye korkuyordum. Çünkü kekeliyordum heyecanlanınca, arkadaşlarım da bana gülerse ne yaparım diye çok korkuyordum. Ama şimdi bu heyecanımı yendim. Artık çok mutluyum.”

Ö7: “Etkinlikler çok güzeldi, kitaplar çok güzeldi. Kitaplardan çok bilgi öğrendim. Geri dönüşümü, dünyayı neden önemsemeliyiz onu öğrendim, çevremizin çok kirli olduğunu öğrendim. Okumam hızlandı. Araştırmaya karşı biraz daha istekli oldum.”

Ö9: “Etkinlikleri çok sevdim. Çünkü bu etkinlikler benim her şeyi öğrenmemi sağladı. Daha önceki derslerde de yeni şeyler öğreniyorduk ama bu kadar eğlenceli değildi. Ben bu etkinliklerde pek çok şey öğrendim. Arkadaşlarımda da aynı fikirde olduğunu düşünüyorum. Eminim arkadaşlarım da böyle düşünüyordur.”

Ö10: “Güzel etkinliklerdi. Bilgilendik. Sera gazını, ozon tabakasını, CO2’yi öğrendim.”

Ö14: “Türkçe dersini aslında seviyorum ama çok fazla değil. Sizin dersiniz güzel bir dersti. Yeni bilgiler öğreniyorduk, okumamızı da geliştiriyorduk, bilgilerimizi artırıyorlardı. Hızlı okumayı öğreniyordu. Bilmediğimiz bazı kelimeleri de öğreniyorduk. Ben bu etkinliklerde birçok yeni bilgi öğrendim. Diğer derslere de faydası oldu. Mesela fen ve teknoloji dersinde de çevre kirliliği konusu var. Öğrendiklerimizi orada kullanabileceğim.”

Görüşlerini “bilgilendirici” biçiminde tanımlayan Ö6, Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö14 dersi bilgilendirici bulduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler dile getirdikleri bu görüşlerini örnekler vererek açıklamaya çalışmışlar ve dersin bilgilendirici olmasını vurgulamışlardır.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö12: “Benim daha kolay öğrenmeme yardımcı oldu. Eskiden bu kadar çok bilgiyi aklımda tutamazdım unutturdum. Sera gazı, su kirliliği, hava kirliliği, geri dönüşüm, asit yağmurları gibi bir sürü yeni bilgi öğrendik. Mesela kavram haritasının içinde ben bunların hepsini gösterdim. Sizde baktınız doğru yapmışım. Etkinlikler eğlenceli geldiğinden bana zorlanmadan öğrendim.”

Genel görüşlerini “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” biçiminde tanımlayan Ö12 dersin öğrenmeyi kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Ö12, öğrenmesini kolaylaştıran etkinliklerden örneklerde vererek bunun nasıl olduğunu açıklamaya çalışmıştır.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “derinlemesine bilgi” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö15: “Eskiden Türkçe dersinde konuyu okurduk sonra da kitabımızda etkinlikler vardı onları yapardık. Ama şuan etkinliklerimiz daha değişik. Konunun daha çok içine giriyoruz ve bunun için iyice öğreniyoruz. Onun için çok mutluyum”

Ö7: “Öğretmenim ben bu ders sayesinde pek çok bilgi öğrendim. Konu genelde hep aynıydı. Önce çevre kirliliği sonra çevreyi koruma konusunu yaptık. Bilgi düzeyim çok arttı. Artık bana biri gelip sorsa çevre ile ilgili bir konu cevaplarım diye düşünüyorum. Derinlemesine en ince ayrıntısına kadar öğrendim diyebilirim. Sizin bunda çok katkınız oldu. Teşekkür etmek istiyorum size (...).”

Görüşlerini “derinlemesine bilgi” biçiminde tanımlayan Ö15 ve Ö7 dersin derinlemesine öğrenmeye yardımcı olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Uygulama süresi boyunca öğrencilere temaya uygun olarak kavramların öğretilmesi hedeflenmiş ve süreç boyunca bunlara yönelik olarak okumalar ve etkinlikler yaptırılmıştır. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin derinlemesine bir şekilde artmasının nedeninin bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin ders hakkındaki olumsuz görüşleri incelendiğinde “gürültü olması” ve “zor olması” ifadelerini kullanmışlardır.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “gürültü olması” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö13: “Öğretmenim biz genelde kızlar olarak okumalarımızı daha dikkatli yapıyoruz. Ama bazı arkadaşlar okuma yapmamız gereken saatlerde çok gürültü yaptılar. Bu da benim dikkatimi çok dağıttı. Bir yeri üç dört kez okuyunca anca anlıyordum anca.”

Ö3: “Bazı arkadaşlarımızı çok gürültü yaptı öğretmenim. Biz siz çok üzdük. Belki bundan dolayı bir daha bizim sınıfta araştırmalar yapmazsınız. Arkadaşlarımız gürültü yaptığı için bazen bizde okuduklarımızı anlayamadık.”

Olumsuz görüşlerini “gürültü olması” biçiminde tanımlayan Ö13 ve Ö3 dersi bazen gürültülü bulduğuna dikkat çekmişlerdir. Bazı öğrenciler okumaya karşı isteksiz olduğundan özellikle sessiz okuma yaptığımız derslerde başka şeylerle ilgilenip sınıfın düzenini bozmuştur. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin sebebi bundan kaynaklanmış olabilir.

Ders hakkındaki genel görüşlerini “zor olması” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö3: “Pek yaşamadım ama biraz yazmakta zorlandım. Biraz yazmaya üşeniyorum galiba. Aslında ne yazacağımı çok iyi düşünüyorum ama yazarken zorlanıyorum.”

Ö5: “Özetler biraz sıkıcı geldi bana. Kitap okumayı severim ama yazı yazmayı sevmem. Ben bir yerden bakarak yazmayı sevmiyorum.”

Ö6: “Mesela kitap falan dağıttınız o kitapların eğlenceli falan olması çok güzeldi. Bize dönem başında ve dönem sonunda testler yaptınız ya onlarda biraz zorlandım. Metinler aklımda kalmıyor genelde. Siz metinleri topluyordunuz biz okuduktan sora sonra soruları cevaplıyorduk. Ben genelde unutuyordum ne yazdığını sonrada sorulara cevap veremiyordum.”

Ö7: “Evet biraz ilk araştırma yaparken zorlandım. Eskiden pek araştırma yapmazdım öğretmenimiz ödev verdiğinde bazen yapıyordum. Ama şimdi her gün araştırma yapıyorum. İlk başta nasıl araştırma yapılır onu araştırdım ondan sonra nasıl araştırma yapılır öğrendim. Sonra bir gün arayla yapmaya başladım araştırmalarımı.”

Olumsuz görüşlerini “zor olması” biçiminde tanımlayan Ö3 ve Ö5 özet yazmakta; Ö6 dönem başında ve dönem sonunda uygulanan testlerde; Ö7 ise araştırma yaparken ilk günlerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde nasıl özet yazacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrenciler daha önce araştırma yapmadıkları için araştırma yapma ve veri toplamada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bundan dolayı öğrencilerin bu etkinliklerde zorlandığı düşünülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders süresince yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. Öğrencilerin Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Yapılan Etkinlikler	Özet Yazma Kitap/Metin Okuma Soru Sorma Kavram Haritası Araştırma Yapma Video İzleme Gözlem Yapma Bahçeyi Temizleme

Tablo 26’da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin derste yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerinin “özet yazma”, “kitap/metin okuma”, “soru sorma”, “kavram haritası”, “bahçeyi temizleme”, “araştırma yapma”, “video izleme”, “gözlem yapma” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “özet yazma” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö7: “Özet yazmak bana eskiden çok zor geliyordu. Siz bize önce nasıl özet yazılır onu gösterdiniz tahtada. Özet yazarken nelere dikkat etmemiz gerekir onları öğrendik. Metni ilk önce en ince ayrıntısına kadar tekrar okuyordum. Daha sonra da ona göre özet yazmayı öğrendim (...).”

Ö9: “Öğretmenim kitap okuma etkinliklerini çok beğendim ben. “Başak’ın Çevre Günlüğü” diye bir kitap okumuştuk. O kitaptan anlatılan hikayeler benim çok hoşuma gitti. Sona onunla ilgili özet yazmıştık. İlk başta özet yazmak bana

zor geldi ama daha sonra anasıl yazılacağını öğrendim. Artık daha kolay özet çıkartıyorum.”

Ö6: “Güzeldi. Hoşuma gitti. Mesela kitaplarla ilgili özetler çıkarmamız altına resimler çizmemiz hoşuma gitti (...).”

Etkinlikler hakkındaki görüşlerini “özet yazma” biçiminde tanımlayan Ö7, Ö9 ve Ö6 özet yazma etkinliğini beğendiklerini belirtmişlerdir. Ö7 ve Ö9 özet çıkarmanın eskiden onlara zor geldiğini ama zamanla nasıl özet yazmalarını gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler nasıl özet çıkarmalarını gerektiğini daha önce bilmediklerinden ilk başlarda zorlanmışlardır. Zamanla bu zorluğu aşmışlar ve özet yazmaktan keyif alır hale gelmişlerdir. Öğrenciler, uygulama boyunca okudukları kitap ya da metinlerin özetini çıkarmışlar ve tahtaya çıkıp okumuşlardır. Arkadaşlarından ve öğretmeninden aldığı eleştiriler doğrultusunda da özetlerini gözden geçirmişlerdir. Yapılan bu etkinliğin öğrencilerin özetleme becerisini geliştirdiği ve öğrencilerin de bu konuda kendini daha yeterli hissetmesine yol açtığı söylenebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “*kitap/metin okuma*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö3: “Okuduğum kitaplar çok hoşuma gitti. Özellikle ikinci kitap “Neden dünyayı önemsemeliyim”i çok sevdim. Ondan sonra yaptığımız etkinlikler hoşuma gitti. Yaptığımız sınavlar hoşuma gitti. Bahçeye çıkmak çok hoşuma gitti. Hepsini çok beğendim.”

Ö13: “Öğretmenim kitap okuma etkinliklerini çok beğendim ben. “Başak’ın Çevre Günlüğü” diye bir kitap okumuştuk. O kitaptan anlatılan hikayeler benim çok hoşuma gitti. Sona onuna ilgili özet yazmıştık. İlk başta özet yazmak bana zor geldi ama daha sonra anasıl yazılacağını öğrendim. Artık daha kolay özet çıkartıyorum.”

Ö15: “Hikâyeler okuduk. Hikâye okumak çok güzeldi, çünkü hikâye okumayı çok seviyorum. İlk başta herkes sessiz olarak içimizden okuyorduk, daha sonra okuduklarımızla ilgili sorular hazırlıyorduk. Hazırladığımız soruları da arkadaşlarımıza soruyorduk (...).”

Ö16: “Sizin verdiğiniz kitaplar çok güzeldi, metinlerde güzeldi. Çevre kirliliği konusunu öğrendim çok güzel geçti (...).”

Ö4: “Güzeldi hepsi (...) Sonra gazete haberleri getirdiğiniz ya Burdur’la ilgili ya da başka şehirlerle ilgili burada yazan haberleri okuduk. Yeni şeyler öğrenmek hoşuma gitti.”

Ö1: “Öğretmenim sizin yaptırdığınız okumalarda artık hepimiz okuma yapabiliyoruz. Eskiden herkes okuma yapamıyordu. Öğretmenimiz bir kişiyi seçiyor ve ona okuma yaptırıyordu. Herkes okuma yapamıyordu. O zaman okuyamayanlar üzüliyordu hem de okumamız gelişemiyordu.”

Görüşlerini “kitap/metin okuma” biçiminde tanımlayan Ö3, Ö13, Ö15, Ö16, Ö4 ve Ö1 kitaplar, hikâyeler, gazeteler ve metinler okumaktan çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, uygulama boyunca birçok kitap ve metin okumuşlardır. Yeni kitapların öğrencileri mutlu ettiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Yeni kitaplar ve farklı türde metinler okutmanın, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini olumlu bir biçimde etkilediği söylenebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “kavram haritası” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö5: “Kavram haritası hazırlamak çok hoşuma gitti. Aslında yeni bir kavram haritasının nasıl olması gerektiğini öğrendik o bana değişik geldi. (...)”

Ö7: “Kavram haritasını çok beğendim. Biz kavram haritasını başka şekilde yapıyorduk. Bu sefer biraz değişik yaptık hem yeni bir bilgi öğrendim. Kavram haritasını eskiden pek iyi yapamıyordum ama şimdi daha iyi öğrendim (...)”

Ö1: “Etkinlikler (...) Mesela kavram haritası hazırlattınız bize ben kavram haritasının öyle olduğunu bilmiyorum. Böyle olması gerektiğiniz sizden öğrendim.”

Etkinlikler hakkında görüşlerini “kavram haritası” hazırlama biçiminde tanımlayan Ö5, Ö7 ve Ö1 kavram haritası yapmaktan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Eskiden de kavram haritası hazırladıklarını bundan farklı olduğunu, kavram haritasının bu biçimini daha iyi yapabildiklerini belirtmişlerdir. Yeni bir kavram haritası hazırlatmanın öğrencilerin kavram haritasına olan ilgilerini artırdığı söylenebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “araştırma yapma” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö8: “Araştırma yapmak bilgi toplamak onları dosyada toplamak hoşuma gitti.”

Ö15: “Araştırma yaparken çok fazla bilgi öğrendim. Herkesin konusu farklıydı. Herkes araştırma konusuna göre okumalar yapıyordu. Benim konum su kirliliği idi. Su kirliliği ile ilgili kütüphaneden, internetten falan araştırmalar yaptım. Daha sonra araştırmalarımızı sizin verdiğiniz dosyalarda biriktirdim. Resimler, fotoğraflar falan da koydum. Daha sonra yaptığımız araştırmaları sınıfta sunduk. Birçok bilgi öğrenmiş oldum. Hem de arkadaşlarımın araştırmalarını dinlerken yeni bilgiler öğrendim. Çok öğretici oldu.”

Ö13: “Araştırma yapmayı çok sevdim. Araştırma yaparken okumam hızlandı (...).”

Ö14: “Eskiden çok araştırma yapmazdım ama siz geldiniz araştırmayı çoğalttım. Eskiden yavaş okurdum ama şimdi biraz hızlandı. Eskiden çok hecelerdim şimdi hecelemeden okuyorum.”

Ö16: “(...) Eskiden araştırma yapmayı çok sevmiyordum ama artık araştırma yapmayı sevmeye başladım.”

Ö5: “(...) Araştırma yapmak güzeldi birde. Bilim adamı gibi hissettirdi bana.

Görüşlerini “araştırma yapma” biçiminde tanımlayan Ö8, Ö15, Ö13, Ö14, Ö16 ve Ö5 araştırma yapmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ö8 ve Ö15 araştırma yaparken yeni bilgiler öğrendiklerini; Ö13 ve Ö14 araştırma yaparken okuma hızlarının arttığını belirtmişlerdir. Araştırma yaparken öğrenciler kendi öz denetimlerinde bilgiye ulaşmakta ve bilgilerini düzenlemektedirler. Araştırma yapmak çok okumayı ve okudukları arasında anlamlı olanı ayırt etmeyi gerektirmektedir. Bu sebeple öğrencilerin araştırmaya olan motivasyonlarının arttığı ve çok okumakla da okuma seviyelerinin geliştiği söylenebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “video izleme” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır

Ö2: “Belgesel izlemek benim çok hoşuma gitti. Bir de hani bize bir animasyon izletmiştiniz, adam eline geleni doğaya atıyordu, hayvanlara kötü davranıyordu. Onu çok sevmiştim (...).”

Ö6: “(...) Mesela en son bize bir klip izletmiştiniz. Şarkıcı konserde şarkı söylerken biri yere çöp atınca şarkı söylemeyi bırakıp çöprü yerden alıp çöp kutusuna atıyordu. Ondan çok etkilendim.”

Etkinlikler hakkındaki görüşlerini “video izleme” biçiminde tanımlayan Ö2 ve Ö6 video izlemenin çevreye olan bilinçlerini artırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Video izlemek, hem işitsel hem de görsel zekâyâ hitap etmektedir. Birden çok zeka alanını kapsayan öğrenme araçlarının öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “gözlem yapma” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö1: “Öğretmenim siz bize ilk hafta geldiğinizde hangi konuyu işleyeceğimizi söylemiştiniz. Ondan sonra da bizden çevre kirliliği ile ilgili çevremizde gözlemler yapmamızı ve bunları not almamızı istemiştiniz. Ben okuldan çıktım eve giderken neler gördüğümü not aldım. Yollar falan hep çöp doluydu, çöp kutuları ağzına kadar dolmuştu hatta taşmıştı etrafında da falan çöpler vardı. Çok tiksindim. Hiç dikkat etmiyormuşum onu anladım (...)”

Görüşünü “gözlem yapma” biçiminde tanımlayan Ö1 gözlem yapmanın çevre kirliliğine olan dikkatlerini artırdığını ifade etmiştir. Gözlem yapma ve elde ettiği verileri kaydetmek ilkokul düzeyinde öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırmada etkili olduğu denilebilir.

Yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini “bahçeyi temizleme” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö10: “Güzel oldu. Bahçeye çıkıp çöpleri temizlemek hoşuma gitti. Etrafa zarar veren şeyleri topladık (...)”

Ö11: “Çok güzeldi etkinlikler öğretmenim. Çevreyi temiz tutmamız gerektiğini öğrettiniz. Sizin yaptırdığınız etkinliklerden çok etkilendim, daha önce çevreyi bende kirletirdim şimdi hiç kirletmiyorum. Mesela bize bahçeyi temizletmiştiniz. Onu çok sevdim. Kendimi doğa için yararlı biri olarak gördüm.”

Görüşlerini “bahçeyi temizleme” biçiminde tanımlayan Ö10 ve Ö11 bahçeyi temizleme etkinliğinden çok etkilendiğini ifade etmiştir. Birebir yaparak yaşayarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

- **Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yansımaları**

Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkındaki genel görüşlerine ilişkin temalar ve bu temaların içerisinde yer alan alt temalar ve alıntılar Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29’da sunulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısı hakkındaki genel görüşlerini içeren tema ve alt temalar Tablo 27’de belirtilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Gerçekleştirilen Etkinliklerin Türkçe Dersine Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Türkçe Dersine Katkısı	Kavramsal Bilgi Okuduğunu Anlama Motivasyon Sosyal Etkileşim Araştırma Yapma

Tablo 27’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısına ilişkin görüşleri “kavramsal bilgi”, “okuduğunu anlama”, “motivasyon”, “sosyal etkileşim” ve “araştırma yapma” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Yapılan etkinliklerin Türkçe dersine katkısı hakkındaki görüşlerini “*kavramsal bilgi*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö6: “Mesela ben “geri dönüşüm” ne onun anlamını bilmiyordum pek fazla. Bununla ilgili bir kitap vermiştiniz bize “Neden Geri Dönüştürmeliyim?” diye. Orada anlatılıyordu ne olduğu. Daha farklı şeylerde öğrendim (...)”

Ö3: “Bazı yeni kelimeler öğrendim. Mesela sera gazı, küresel ısınma gibi. “Neden Dünyayı Önemsemeliyim?” kitabında geçiyordu. Başka kitaplardan da bir sürü yeni kelime öğrendim. Bilgi düzeyim arttı.”

Ö9: “Bir sürü yeni kelime öğrendim. Bana faydası olduğunu düşünüyorum. Bir de Türkçe dersinden yaptıklarımız diğer derslerimizde de işimize yarıyor. Mesela geçen de Fen ve Teknoloji dersinde çevre kirliliği konusunu işliyorduk. Hepimiz konuşmak için parmak kaldırdık. Öğretmenimiz aferin size güzel

öğrenmişsiniz dedi. Diğer derslerimize faydası oluyor burada öğrendiklerimizin.”

Yapılan etkinliklerin Türkçe dersine katkısını “kavramsal bilgi” biçiminde tanımlayan Ö6, Ö3 ve Ö9 yeni kelimeler bir başka ifadeyle kavramlar öğrendiklerini vurgulamışlardır. Ö9, Türkçe dersinde öğrendikleri kavramların başka derslerde de işlerine yaradığına değinmiştir. Kavram odaklı okuma öğretimi öğrencilerin kavram bilgisini artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda uygulamanın öğrencilerin kavramsal bilgi düzeyini artırdığı söylenebilir.

Etkinliklerin Türkçe dersine katkısı hakkındaki görüşlerini “*okuduğunu anlama*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö6: “Bu etkinlikler bende daha çok hızlı okumayı, hızlı okurken atlayıp geçememeyi, anlamayı öğretti.”

Ö8: “Okumamı biraz hızlandırdım. Okuduğunu anlama becerimi geliştirdim. Çünkü okuduğunu anlama çalışmaları ile ilgili şeyler yapıyorduk. Okuduklarımla ilgili soruları cevapladık. Özetler yazdık”

Ö14: “Şimdi okurken daha dikkatli ve anlamlı okuyorum. Nasıl okuyacağımı, virgül ve noktalama işaretlerine bakarak okuyorum (...). Yani önceki Ayşe ile şimdiki Ayşe arasına baya fark var (...)”

Ö7: “Okuduklarım sayesinde yeni bilgiler öğrendim. Biraz daha hızlı okumaya başladım. Birde eskiden ilk okuduğumda fazla anlayamıyordum ondan sonra okudukça daha iyi anlamaya başladım.”

Ö17: “Okumam hızlandı. Okuduğumu artık daha iyi anlıyorum (...)”

Görüşlerini “*okuduğunu anlama*” biçiminde tanımlayan Ö6, Ö8, Ö14, Ö7ve Ö17 uygulamanın anlama düzeyini geliştirmede olumlu bir biçimde katkı yaptığını vurgulamışlardır. Kavram odaklı okuma öğretimi öğrencilerin anlama düzeyini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, araştırmada öğrencilerin anlama düzeyini geliştirmek için özet yazma, soru sorma, kavram haritası hazırlama ve tahmin etme gibi okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır. Bu bağlamda uygulamanın amacına ulaştığı söylenebilir.

Etkinliklerin Türkçe dersine katkısı hakkındaki görüşlerini “*motivasyon*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö16: “Eskiden pek fazla okumak istemezdim. Öğretmenimiz ödev olarak okuma ödevi verdiğinde genelde okumazdım. Annem de çok kızardı. Anneme okuturdum annemde bana kızardı ama yine okurdu. Şimdi okuldan gelir gelmez hemen okumaya başlıyorum (...)

Ö18: “Okumalarımın daha çok arttığını düşünüyorum. Ailece kitap okuyoruz zaten. Babamla anneme demiştim ki Zuhal öğretmen bugün gazete haberleri gösterdi bize demiştim. Annemle babama anlattım onlarda aferin işte doğayı kirletmemeyi geri dönüşümle ilgili şeyler öğreniyorsunuz diyor. İlk başlarda çok iyi okuyamıyordum. Annemle babama okumuştum sizin verdiğiniz ilk kitabı, onlarda dinledi. İlk başta çok iyi okuyamadım. Sonra birkaç hafta sonra aynı kitabı bir daha okudum anneme babama sonra daha iyi okudum.”

Ö11: “Okumayı artık çok seviyorum. Eve gidince üstümü bile çıkarmadan hemen verdiğiniz kitapları okumak istiyorum.”

Ö13: “Eskiden küçük yazılı bir kitap gördüğümde bu galiba uzun zordur okuyamazsam ne olur diye düşünürdüm. Artık elime geçen her kitabı okuyorum. Küçük yazılı bile olsa hemen okuyorum.”

Ö2: “Mesela o zamanlar siz gelmeden önce çok kitap okumuyordum. Günde 20 sayfa 16 sayfa falan okuyordum. Siz geldiniz en az kırk oldu. Eskiden boş zamanlarımda ben hep bilgisayar oynuyorum telefon oynuyordum. Artık yarısını bilgisayar ve telefon oynuyorum. Yarısını kitap okuyorum.”

Ö4: “Mesela önceden kitap okumaya çok alışkın değildim sıkıcı geliyordu ama siz geldiğinizden sonra kitap okumanın bizim için çok yararlı olduğunu öğrendim. Mesela ileride öğretmen olacaksın öğrencilerine bir sürü şeyler anlatman gerekiyor bunları zaten kitaplardan öğrenebiliriz.”

Ö6: “Türkçe dersini çok sevmiyordum. Okuma yapıyorduk, sonra sorularını yapıyorduk. Bana sıkıcı geliyordu. Benim fen ve matematiğe yatkın bir beynim var, sayısal dersleri daha çok seviyorum. Sizin yaptırdığınız etkinliklerle derse çok ilğim arttı. Sizin verdiğiniz kitaplar sayesinde Türkçe dersini daha çok seviyorum. Akşamları falan kitap okuyorum. Bu beni çok mutlu etti (...)

Görüşlerini “motivasyon” biçiminde tanımlayan Ö14, Ö18, Ö11, Ö13, Ö2 ve Ö4 uygulamanın okuma motivasyonlarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ö6 uygulamanın

Türkçe dersini sevmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler eskiye göre okumayı daha çok sevdiklerini ve daha çok okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle uygulamanın öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Yapılan etkinliklerin Türkçe dersine katkısı hakkındaki görüşlerini “sosyal etkileşim” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö8: “Okuduklarımızı birbirimize anlatıyorduk bu benim çok hoşuma gidiyordu. Eskiden olsa pek fazla kimse okuduğunu falan anlatmazdı. Şimdi herkes birbirinin ne okuduğunu takip ediyor. Hatta aramızda bir yarış başlamıştı “okuma yarışı”. Herkes en çok kitabı okuma istiyordu. Ama anlamak da önemliydi okuduğumuz kitapları. Hatta siz bize her okuduğumuz kitapla ilgili özetler çıkartıyordunuz. Bu yüzden herkesin ne okuduğu özetinden belli oluyordu. Ben de çok kitap okuyanlar arasındayım. Okumam çok hızlandı. Artık takılmadan akıcı bir şekilde okuyabiliyorum. Annemde fark etti bunu su gibi okuyorsun diyor bana. Bende çok mutlu oluyorum.”

Ö11: “Öğrendiğim bilgileri daha başka kişilere de anlatmak istedim. Benim kardeşim üçüncü sınıfta okuyor onların öğretmeni ile konuşup o sınıfta sunu yaptım. En iyi dinleyene de çevre ödülü verdik hatta. Eskiden olsa ben utanırdım böyle şeylere. Zaten bu okula bu sene yeni geldim. Arkadaşlarıma kendimi iyi ifade edemiyordum. Siz geldiniz artık kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.”

Ö13: “(...)Toplu nasıl hareket edebiliriz onu öğrendim çünkü grup etkinlikleri vardı. Güzel geçti aslında etkinlikler arkadaşlarımda sevdi öyle olduğunu düşünüyorum. Biz heyecanla sizi bekledik. Yeni etkinlikler ne olacak diye.”

Görüşlerini “sosyal etkileşim” biçiminde tanımlayan Ö8 ve Ö11 okuduklarını başka kişilerle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ö13 de grup etkinliklerinin birlikte hareket etmeye yardımcı olduğuna değinmiştir. Yapılan okumalarla ilgili olarak öğrencilerin paylaşımda bulunması sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluştuğu biçiminde yorumlanabilir.

Etkinliklerin Türkçe dersine katkısı hakkındaki görüşlerini “araştırma yapma” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö9: “Öğretmenim ben sizin yaptırdığınız etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok seviyorum. Sizin yaptırdığınız etkinliklerde sadece okuma, yazma yok. Başka şeylerde yapıyoruz. Mesela araştırma yapmak benim

çok hoşuma gidiyor. Sizin sayenizde araştırma yapmayı öğrendim. Artık aklıma ne gelse hemen araştırmak istiyorum. Ben eskiden sevmezdim araştırmayı zor gelirdi.”

Ö12: “Beni araştırma yapmak çok heyecanlandırdı. Hep daha çok araştırma yapmak istiyorum. Eskiden araştırma yapmazdım.”

Ö14: “Eskiden çok araştırma yapmazdım ama siz geldiniz araştırmayı çoğalttım. Eskiden yavaş okurdum ama şimdi biraz hızlandı. Eskiden çok hecelerdim şimdi hecelemeden okuyorum.”

Ö16: “Okumamı hızlandırdı. Eskiden araştırma yapmayı çok sevmiyordum ama artık araştırma yapmayı sevmeye başladım. “

Ö5: “Yazı hızım gelişti. Son günlerde bir sınav yapmıştık onda da ilk ben yazdım bitirdim sınavı. Araştırma yapmak güzeldi birde. Bilim adamı gibi hissettirdi bana.”

Ö10: “Öğretmenizin verdiği daha öncede araştırmalar oluyordu. Ama böyle araştırmıyordum. Artık aklıma takılan bir konuyu araştırıyorum. Önceden araştırmazdım üşenirdim. Mesela geçende merak ettim susamın ağaçta mı yoksa bitkide mi yetiştiğini merak ettim. Öncede olsa bana ne ben nasıl olsa yiyorum derdim. Ama şimdi araştırdım. Bitkilerde yetişiyormuş. Bilgilerim arttıkça bir de nasıl araştırma yapılacağını öğrendikçe araştırmaya olan ilgim artmaya başladı.”

Görüşlerini “araştırma yapma” biçiminde tanımlayan Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö5 ve Ö10 uygulamanın araştırma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamada karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar	Söz Hakkı Yönlendirme Eksiği Bazı Öğrencilerin İlgisizliği Araç-Gereç Sorunu Yanlış Yapma Korkusu

Tablo 28’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamada karşılaştıkları zorluklarla ilişkin görüşleri “söz hakkı yönlendirme eksikliği”, “bazı öğrencilerin ilgisizliği”, “araç-gereç sorunu” ve “yanlış yapma korkusu” alt temasında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, bu sorunları öğrencilerin kendisinden ve öğretmenden kaynaklandığı, öğrencilerin kimi etkinliklerden kendi kişiliğinden kaynaklı, kimi etkinliklerde arkadaşlarından kaynaklı zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenden kaynaklı sorun olarak yönlendirme eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulamada karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşlerini “*söz hakkı yönlendirme eksikliği*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö13: “Bir keresinde öğretmenim özetlerimizi okuyorduk. Sizde birini seçip söz veriyordunuz. Ama öğretmenim siz beni görmediniz herhalde tahtaya kalkamadığımız için çok üzıldüm”

Uygulamada “söz hakkı”nın eşit olmadığını düşünen Ö13, etkinliğe katılamadığı için üzüldüğünü ifade etmiştir. Elde edilen bu bulguya ilişkin olarak, öğrencilerin tüm etkinliklere etkin olarak katılmayı istediği söylenebilir.

Karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerini “*bazı öğrencilerin ilgisizliği*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö7: “(...)Bazı arkadaşlarımız ödevlerini yapmıyorlardı. Bazıları yapmıştı o yüzden çok fazla eğlenceli olmamıştı ama yine de eğlendik (...)”

Ö3: “Kitaplarımız okurken içimizden bazı arkadaşlarımız okuma yapmıyordu. Gürültü yapıp bizimde dikkatimizi dağıtıyordu”

Ö1: “Bazen grup etkinlikleri yaptık. İlk başta grup etkinlikleri bana biraz zor geldi. Çünkü gruptaki herkesle anlaşıyordum. Bazıları hep sorun çıkarıyordu. Ama zamanla grup çalışmasına alıştık (...)

Ö15: “Yaptığımız ödevleri tahtaya çıkıp sunarken bazı arkadaşlarımız hiç dinlemiyordu başka şeylerle uğraşıyordu. Bizim de moralimiz bozuluyordu.”

Görüşlerini “bazı öğrencilerin ilgisizliği” biçiminde tanımlayan Ö7, Ö3, Ö1 ve Ö15 etkinleri yaparken bazı öğrencilerin ilgisiz davrandığını, onların bu davranışının da sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin böyle düşünmelerinde sınıf içerisinde yapılan bazı etkinliklerin tüm sınıfın ilgisini çekmemesinin ya da bazı öğrencilerin yapması gereken ödevleri yapmamasının etkisi olabilir.

Uygulamada karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşlerini “araç-gereç sorunu” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö13: “Öğretmenim siz bize ödevler veriyordunuz. Özet çıkarma, kavram haritası falan. Ben ödevlerimi yapıyordum ama okula getirmeyi unutuyordum. Üzüliyordum sonra sonuçta o kadar emek veriyordum (...)

Ö4: “Öğretmenim bazı arkadaşlar kütüphaneden aldıkları kitapları geri yerine bırakmıyorlardı. Böyle olunca da okumak isteyenler okuyamıyordu (...)

Karşılaşılan zorlukları “araç-gereç sorunu” biçiminde tanımlayan Ö13, yaptığı ödevlerini evde unuttuğundan dolayı sıkıntıya düştüğünü, Ö4 de kütüphanedeki kitapları bazı öğrencilerin alıp yerine bırakmamasından dolayı okuyamadığını belirtmiştir.

Uygulamada karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşlerini “yanlış yapma korkusu” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö11: “Ben çok heyecanlanıyordum tahtaya çıktığında, yanlış yaparım diye korkularım vardı. Birde sınavlar yapmıştınız ya bize dönemim başında ve sonunda onlarda da yanlış yaparım diye çok korkmuştum (...)

Ö12: “Öğretmenim ben sizin yaptırdığınız etkinlikleri çok sevdim. Ama ilk başlar da hiç katılamadım derslere söz falan almıyordum. Yanlış bir şey söylersem arkadaşlarım benimle dalga geçer diye korkuyordum. Hatta sizde fark etmişsiniz. Sonra zamanla bu korkumu yendim. Eskisine göre daha çok söz alıyorum artık.”

Görüşlerini “yanlış yapma korkusu” biçiminde tanımlayan Ö11 ve Ö12 yanlış yapmaktan korktuğu için söz almaktan çekindiğini dile getirmişlerdir. Ö12 zamanla bu zorluğun aştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin böyle duygulara sahip olma nedenlerinde özgüven eksikliği ya da önce yaşadıkları deneyimler etkili olabilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya ilişkin önerilerine ait tema ve alt temalar Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Öğrencilerin Uygulama Hakkındaki Önerilerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Öneriler	Fiziksel ortam Etkinlikler Araştırmaya ilişkin

Tablo 29’da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin getirdikleri önerileri “fiziksel ortam”, “etkinlikler”, “araştırmaya ilişkin” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Uygulama hakkındaki önerilerini “*fiziksel ortam*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö11: “Öğretmenim hangi kitapları okuyacağıma karar veremiyordum bazen. İlk başta gruplara ayırmıştınız siz. Ama daha sonra karıştı biz okurken. Kütüphanedeki kitapları gruplara ayırsak daha güzel olabilirdi (...).”

Önerilerini “fiziksel ortam” biçiminde tanımlayan Ö11, kütüphanedeki kitapların karışık olduğunu, sınıflamanın yararlı olabileceğini belirtmiştir.

Uygulamaya ilişkin önerilerini “*etkinlikler*” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö1: “Hayır yok öğretmenim. Hepsini beğendim. Gayet güzeldi, eğlenceliydi.”

Ö3: “Bence güzel hepsi. Benim sadece bahçeyi toplamaya bir yorumum olacaktı. Onu bütün okulla birlikte yapabilirdik çünkü sadece biz kirletmedik okulu. Okuldaki öğrencileri bilinçlendirebilirdik.”

Ö14: “Güzeldi, yeni şeyler öğrendik. Kendi araştırma konularımıza göre kitaplar okuduk. Okuduklarımız hakkında sorular hazırladık. Sorular hazırlamak güzeldi. Bazı bilmediğimiz kelimeleri öğrendik. Birbirimize sorular sorduğumuzda da bu kelimelerin anlamını daha iyi öğrendik.”

Ö12: “Her şeyi yaptık gibi geliyor bana aklıma başka bir şey gelmiyor.”

Ö13:” (...) mesela sınıfça okuyoruz ama okurken sıkılıyoruz bazen oyunlarla bunu eğlenceli yapabilirdik. Oyunlaştırabilirdik.”

Ö16: “Hepsi hoşuma gitti öğretmenim. Hoşuma gitmeye şuan yok aklıma gelmiyor. Hepsini çok beğendim ben neler yapılabileceğini düşünmedim. Sizin verdiğiniz etkinlikler hiç sıkılmadan zevk alarak yaptım.”

“Etkinlikler”i beğendiklerini söyleyen Ö1, Ö3, Ö14, Ö12, Ö13 ve Ö16 bu etkin yeni bilgiler öğrendiklerini, derslerin daha eğlenceli geçtiğini, derslerde sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Ö3 bahçe temizleme etkinliğini okul olarak yapılabileceği, Ö13’te okumaların oyunlaştırılarak eğlenceli olabileceği konularında öneriler getirmişlerdir. Öğrencilerin tüm etkinlikleri sevmelerinde farklı okuma stratejilerinin bir arada kullanılması, okumaların fen konuları ile iç içe olması ve derslerin etkinliklerle daha eğlenceli olması ve etkinliklerin öğrencilere değişik gelmesi etkili olabilir.

Uygulama hakkındaki önerilerini “araştırmaya ilişkin” biçiminde tanımlayan öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö12: “Öğretmenim biz bu sene Türkiye’ye geldik, daha önce Hollanda’da yaşıyorduk. Hollanda da mesela türk arkadaşlarım vardı onlarla hep Türkçe konuşurduk. Ama yine de Türkçem çok iyi değildi(...) Eskiden okuma yapıyordum annem bana kitap verirdi, bende anne ben zaten anlamam ben okumayayım bari derdim. Ama sonra siz bize çok kitap getirince onları okudukça okuduğumu anlamaya başladım. Okumam hızlandı, yeni kelimeler öğrendim. Sonrada okuma isteğim arttı. Bu ders benim gibi öğrenciler için çok yararlı (...)”

Önerilerini “araştırmaya ilişkin” biçiminde tanımlayan Ö12 derste yapılan okumalar sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini ve okumasının hızlandığını ifade etmiştir. Türkçe dersinde başarılı olamayan veya okuma güçlüğü olan öğrencilerde kavram odaklı okuma öğretiminin yararlı olabileceği söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili alanyazın doğrultusunda yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak gerekli tartışmalar yapılmıştır. Son olarak araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve okuduğunu anlamalarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Burdur ili Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'na devam eden 4-A ve 4-B sınıflarındaki 52 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiş ve buna göre 4-B sınıfı deney grubu, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından öğretim programının öngördüğü biçimde işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, okumaya olan motivasyonlarını ölçmek için okuma motivasyonu ölçeği, okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama testi, Türkçe dersinde öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. On iki haftalık uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), tek değişkenli varyans analizi

(ANOVA), bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında şu sonuçlar ortaya konmuştur:

Çok Değişkenli Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar

- ❖ Öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların, grup değişkenine göre (deney ve kontrol grubu) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur.
- ❖ Ölçüm zamanı değişkenine (ön test ve son test) göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
- ❖ Ölçüm zamanı (ön test-son test) ve grup değişkenin (ölçüm zamanı*grup) ortak etkisine göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Motivasyon Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- ❖ Yapılan tek değişkenli varyans analizi sonucuna göre; öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının grup değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
- ❖ Yapılan tek değişkenli varyans analizi sonucuna göre; ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
- ❖ Yapılan tek değişkenli varyans analizi sonucuna göre; ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkenin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.
- ❖ Ölçüm zamanı ve grup değişkeninin ortak etkisinin daha iyi incelenebilmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre:
 - Deney grubunun ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -7,010$; $p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
 - Kontrol grubunda ise ön test ile son test arasında ($t_{(25)} = -2,696$; $p = ,012$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

- Deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)}=,112$; $p=,911$).
- Deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Gruplardaki ön test ve son test sonuçlarına göre bu artışların anlamlı olup olmadığına bakıldığında, deney grubundaki artışın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır.

Okuduğunu Anlama Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- ❖ Yapılan varyans analizi sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının grup değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.
- ❖ Yapılan varyans analizi sonucuna göre; ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
- ❖ Yapılan varyans analizi sonucuna göre; ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.
- ❖ Ölçüm zamanı ve grup değişkeninin ortak etkisinin daha iyi incelenebilmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre:
 - Deney grubunda ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)}= -8,810$; $p=,000$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
 - Kontrol grubunda ise ön test ile son test arasında ($t_{(25)}= -1,057$; $p=,301$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.
 - Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)}=,805$; $p=,425$).
 - Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(50)}= 4,523$; $p=,000$).
 - Gruplardaki ön test ve son test sonuçlarına göre bu artışların anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise, deney grubundaki artışın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin Kavram Odaklı Okuma Öğretimi Hakkında Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılmasına ilişkin görüşleri genelde olumlu yöndedir. Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşleri; ders hakkındaki genel görüşleri ve yapılan etkinlikler, kavram odaklı okuma öğretiminin öğretme-öğrenme sürecine yansımaları çerçevesinde ele alınmıştır. Ders hakkındaki genel görüşler ve yapılan etkinlikler temasında ders hakkında öğrencilerin genel olarak düşüncelerine ve ders süresince yapılan etkinliklere değinilmiş; kavram odaklı okuma öğretiminin öğretme-öğrenme sürecinde yansımaları temasında ise Türkçe dersine katkısı, karşılaşılan sorunlar ve öneriler yer almıştır. Bu görüşlere göre çıkan sonuçları şöyle belirtmek olanaklıdır:

Ders Hakkındaki Genel Görüşleri ve Yapılan Etkinlikler

- ❖ Öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri "olumlu" ve "olumsuz" olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin "olumlu" teması altında "eğlenceli olması", "ilgi çekici olması", "bilgilendirici", "öğrenmeyi kolaylaştırıcı" ve "derinlemesine öğrenme" temalarında toplandığı görülmektedir. "Olumsuz" teması altında ise öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin; "gürültü olması" ve "zor olması" alt temasında toplandığı görülmektedir.
- ❖ Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerinin "özet yazma", "kitap/metin okuma", "soru sorma", "kavram haritası", "bahçeyi temizleme", "araştırma yapma", "video izleme", "gözlem yapma" alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yansımaları

- ❖ Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısına ilişkin görüşleri "kavramsal bilgi", "okuduğunu anlama", "motivasyon", "sosyal etkileşim" ve "araştırma yapma" alt temalarında toplandığı görülmektedir.
- ❖ Öğrencilerin uygulamada karşılaştıkları zorluklarla ilişkin görüşleri "söz hakkı yönlendirme eksikliği", "bazı öğrencilerin ilgisizliği", "araç-gereç sorunu" ve "yanlış yapma korkusu" alt temasında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin

kavram odaklı okuma öğretimin uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde, bunların öğrencilerin kendisinden ve öğretmenden kaynaklandığı, öğrencilerin kimi etkinliklerde kendinden kaynaklı, kimi etkinliklerde de arkadaşlarından kaynaklı zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenden kaynaklı sorun olarak yönlendirme eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

- ❖ Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin getirdikleri önerileri “fiziksel ortam”, “etkinlikler”, “araştırmaya ilişkin” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanmanın öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarını ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılması konusunda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, genel olarak okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaya ilişkin alanyazın bilgileri, okumaya adanmışlık kuramı ve kavram odaklı okuma öğretimi perspektiflerinden ele alınmış ve bu doğrultuda tartışılmıştır.

İçinde yaşadığımız bilgi çağını ile birlikte birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma, kullanma ve üretme becerilerinin kazanılması ve bunların hayat boyu kullanılması çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bunun için uygulanan eğitim yaklaşımları ve bu yaklaşımları barındıran eğitim programları oldukça önem taşımaktadır. Eğitim alanındaki gelişmeler günümüzdeki gelişmelerden etkilenmektedir. Bu da eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Günümüzde geleneksel eğitim yaklaşımlarının çağa yakalamakta yetersiz kalmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar davranış odaklı olmaktan çok öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (MEB, 2009). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için Türkçe dersi öğretim programında da vurgulandığı gibi öğrenciler farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Okuryazarlık standartlarının yükseltilmesi için yapılan programlar, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemine veya öğretmenin davranışına göre şekillenmektedir (Topping ve Ferguson, 2005). Bu yüzden hangi eğitim yaklaşımı uygulanırsa uygulansın, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde; öğretmenlerin yeteneği ve yaklaşımı etkili olacaktır. Türkçe dersi öğretim programı temalar ve temalar içerisinde metinlerden oluşmaktadır. Ders kitapları, öğrenci, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları dördlüsünde dersler yürütülmektedir. Bunların Türkçe dersinin genel amaçları, programda ulaşılması beklenen temel hedefleri gerçekleştirilebilmesi noktasında yeterliği ayrı bir tartışma konusudur (Ateş, 2011, s.232). Özkara ve Ateş (2007) tarafından yapılan bir araştırmada 2005- 2006 öğretim yılı itibariyle okullarda kullanılan dört farklı öğrenci çalışma kitabının öğretim programında yer verilen kazanımları karşılamada eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Yine Zorbaz (2007) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarına alınan masalların kelime ve özellikle cümle uzunluklarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği ve genel olarak ilköğretimde, metinlerin okunabilirlik düzeyinin kolay olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlere, materyallerin seçimi, öğrencilere alternatif materyaller sunması ve eğitim-öğretim sürecini yönetmesi noktasında büyük sorumluluklar düşmektedir.

Araştırmada temel olarak kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerinde etkileri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuma motivasyonlarının hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği ancak bu artışın deney grubunda anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle deney grubunda uygulanan kavram odaklı okuma öğretimi etkinlikleri öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmada etkili olmuştur. Bu bulgu, Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi ve Tonks (2004) tarafından gerçekleştirilen KOOÖ alan öğrencilerin, strateji öğretimi alan öğrencilere göre içsel motivasyonlarının arttığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde, KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012) çalışmasında kavram odaklı okuma öğretiminin içsel motivasyon, öz-yeterlik, değer verme, akranlarına değer verme gibi dört motivasyon unsurunu arttırdığını; Guthrie, Wigfield ve Von Secker (2000), Guthrie vd. (2004) ve Wigfield vd.(2004)' nin kavram odaklı okuma öğretiminin içsel motivasyonu arttırdığı; Guthrie ve Cox (2001)' un KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarının geleneksel sınıflara göre arttığı bulgularıyla

örtüşmektedir. Ayrıca Guthrie, McRae ve Klauda (2007) yaptıkları meta analiz çalışmasında motivasyona etki eden merak, mücadele, katılım, görev yönelimi, kitaplara kendini verme, okumadan kaçınma, öz yeterlilik, zevk için okuma ve akıcılık faktörlerin etki büyüklüklerini orta ve yüksek düzeyde bulmuşlardır.

Araştırma sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlarda, kavram odaklı okuma öğretimi etkinliklerinin; eğlenceli, ilgi çekici, uygulamaya dönük olması gibi sağladığı üstünlükler ile motivasyonu arttırdığı belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak deney grubundaki Ö2 Kodlu öğrenci; *“Mesela o zamanlar siz gelmeden önce çok kitap okumuyordum. Günde 20 sayfa 16 sayfa falan okuyordum. Siz geldiniz en az kırk oldu. Eskiden boş zamanlarımda ben hep bilgisayar oynuyorum telefon oynuyordum. Artık yarısını bilgisayar ve telefon oynuyorum. Yarısını kitap okuyorum.”* şeklinde, Ö6 kodlu öğrenci *“Türkçe dersini çok sevmiyordum. Okuma yapıyorduk, sonra sorularını yapıyorduk. Bana sıkıcı geliyordu. Benim fen ve matematiğe yatkın bir beynim var, sayısal dersleri daha çok seviyorum. Sizin yaptırdığınız etkinliklerle derse çok ilgim arttı. Sizin verdiğiniz kitaplar sayesinde Türkçe dersini daha çok seviyorum. Akşamları falan kitap okuyorum. Bu beni çok mutlu etti (...)*” şeklinde, Ö16 kodlu öğrenci *“Eskiden pek fazla okumak istemezdim. Öğretmenimiz ödev olarak okuma ödevi verdiğinde genelde okumazdım. Anneme okuturdum annemde bana kızardı ama yine okurdu. Şimdi okuldan gelir gelmez hemen okumaya başlıyorum (...)*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın diğer veri toplama aracı olan okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen sonuçları da destekler niteliktedir. Tüm veriler ışığında, kavram odaklı okuma öğretimini öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun nedeni katılım, merak, sosyal etkileşim, duygusal denge ve öz yeterlik vasıtasıyla içsel motivasyonun artması olabilir (Guthrie vd., 1996; Guthrie, Wigfield ve Von Secker, 2000). Kavram odaklı okuma öğretimi öğrencilere uygulamalı etkinlikler sunmaktadır. Kitap seçme, araştırma yapma, gözlem yapma, farklı anlama stratejilerini kullanma (soru sorma, özetleme, kavram haritası) gibi öğrencilerin birebir aktif katılımı ile gerçekleşen etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse olan motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Bu etkinlikler sayesinde derslerin daha eğlenceli bir hal aldığı, bunun da öğrencilerin motivasyonlarını artırmasına neden olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak araştırmanın nitel bulgularında öğrenciler uygulama boyunca kitaplar, hikâyeler, gazeteler ve metinler okumaktan çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, uygulama boyunca birçok kitap ve metin okumuşlardır. Kendi okuma tercihlerine göre farklı kitaplar okumak, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini olumlu bir biçimde etkilediği

söylenbilir. Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perenich (2006) araştırmalarında kitap seçimiyle ilgili motivasyonlarının öğretim süreci sonunda daha da ilerlediğini gözlemlemişlerdir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin kitap seçimleriyle ilgili tercihlerinin ve kitap okuma nedenlerinin onların okuma motivasyonlarıyla pozitif korelasyon içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Tüm bu bulguların araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenbilir.

Araştırma sonunda elde edilen diğeri bir sonuç ise, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği, ancak bu artışın deney grubu lehine anlamlı olduğudur. Buradan da anlaşılacağı üzere; deney grubunda uygulanan kavram odaklı okuma öğretiminin, kontrol grubundaki uygulanan mevcut Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında daha etkili olduğu söylenbilir. Bu bulgu Guthrie ve Cox (2001) tarafından kavram odaklı okuma öğretimi, geleneksel öğretimden daha etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın okuma motivasyonunun artmasıyla birlikte okuduğunu anlamının artması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Guthrie vd. (2004) kavram odaklı okuma öğretimi alan öğrencilerin, strateji öğretimi alan öğrencilere göre okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olması; Lutz, Guthrie ve Davis (2006) KOOÖ sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlamada, geleneksel öğretimin gerçekleştiği bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca Guthrie, McRae ve Klauda (2007) kavram odaklı okuma öğretimi ile ilgili yapılmış 11 araştırmayla bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Meta analiz sonuçlarına göre, araştırmacılar KOOÖ'nin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini de incelemişler ve etki faktörünü yüksek bulmuşlardır. Bu etki büyüklüğü KOOÖ'nin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir model olabileceğini ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuca göre kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler kavram odaklı okuma öğretiminin yeni kelimeler/kavramlar öğrenmelerine ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak deney grubundaki Ö8 Kodlu öğrenci; *“Okumamı biraz hızlandırdım. Okuduğunu anlama becerimi geliştirdim. Çünkü okuduğunu anlama çalışmaları ile ilgili şeyler yapıyorduk. Okuduklarımla ilgili soruları cevapladık. Özetler yazdık”* şeklinde, Ö7 kodlu öğrenci *“Okuduklarım sayesinde yeni bilgiler öğrendim. Biraz daha hızlı okumaya başladım. Birde eskiden ilk okuduğumda fazla anlayamıyordum ondan*

sonra okudukça daha iyi anlamaya başladım.” şeklinde Ö17 kodlu öğrenci “*Okumam hızlandı. Okuduğumu artık daha iyi anlıyorum (...)*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın diğer veri toplama aracı olan okuduğunu anlama testinden elde edilen sonuçları da destekler niteliktedir. Tüm bu bulgular incelendiğinde kavram odaklı okuma öğretimini öğrencilerin anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun nedeni birden fazla metin okunması olabilir (Guthrie vd., 2004). Uygulama boyunca; soru sorma, özetleme, kavram haritası hazırlama gibi anlama stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu stratejilerin öğrencilerin anlamalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Guthrie ve Cox (2001) okuma motivasyonu yükselen öğrencilerin hepsinin okuduğunu anlamada artış olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan hareketle araştırmada öğrencilerin motivasyonun artmasının anlamayı etkilediği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin eğlenceli olmasına ilişkin görüşleri; Guthrie vd. (1996) veri toplama sürecinde öğrencilerle yaptığı görüşmelerden elde ettiği okumadaki eğlenceli öğeler olması bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretimini eğlenceli bulmasının nedeni öğrenci merkezli farklı birçok etkinliğe yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Yine, öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin bilgilendirici olmasına ilişkin görüşleri; Guthrie, McRae ve Klauda (2007) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında KOOÖ’nin öğrencilerin bilgi elde etme becerilerini önemli şekilde artırabileceği bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, kavram odaklı okuma öğretimi etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilere göre eğlenceli ve bilgilendirici olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerle ilgili özet yazma, soru sorma, kavram haritası hazırlamaya ilişkin görüşlerinin; Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012)’ un uygulama sürecinde çıkarım yapma, özetleme ve kavram haritası oluşturma etkinliklerinin sıklıkla kullanılması bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Özetleme, soru sorma, kavram haritası okuduğunu anlamayı geliştirici stratejilerdir. Araştırmada, bu stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirdiği ve beraberinde okuduğunu anlamayı geliştirdiği ortaya konulmuştur. Özet yazmak bir metnin anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde kısaltmak anlamına gelmektedir. Özetleme, belli bir birikim sonucu, belli stratejileri kullanmakla mümkündür. Bu yüzden araştırmada öğrencilere öncelikli olarak nasıl özet yazmaları gerektiği öğretilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö7 kodlu öğrenci “*Özet yazmak bana*

eskiden çok zor geliyordu. Siz bize önce nasıl özet yazılır onu gösterdiniz tahtada. Özet yazarken nelere dikkat etmemiz gerekir onları öğrendik. Metni ilk önce en ince ayrıntısına kadar tekrar okuyordum. Daha sonra da ona göre özet yazmayı öğrendim (...).” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğrenci ifadesinden de anlaşılacağı üzere; öğrenciler araştırma sonunda hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinleri özetlemekte eskiye göre daha az zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerle ilgili gözlem yapma ve video izlemeye ilişkin görüşlerinin; Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012)’ un öğretmenlerin KOOÖ ünitesindeki metinlerle ilgili farklı gözlem ve görselleri öğrencilere sunmasıyla motivasyonların artması bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma sürecinde, öğrencilere çevre kirliliği ve çevreyi koruma ile ilgili belgesel izletmenin, öğrencilerin temadaki metni okuma konusunda isteğini artırdığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısına kavramsal bilgiye arttırdığına ilişkin görüşleri, Guthrie vd. (1998) ’nin KOOÖ alan öğrencilerin strateji kullanma becerilerinin artması sonucunda daha fazla kavramsal bilgiye sahip olma ve Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart (1999)’ ın KOOÖ’nin bilimin gündelik uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin kavramsal bilgilerinin artması bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Okumaya adanmışlık modelinin bir bileşeni kavramsal bilgidir. Kavramsal bilgi, özel gerçekler, özellikler, yapılar ve fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi anlamaktır (Alexander, Kulikowich ve Jetton, 1994). Bir konu hakkındaki bilgilerin kavramsal olarak organize edildiğinde bilgi düzeyinde artış olduğu görülmüştür (Alexander ve Judy, 1988). Bir başka deyişle, temaya uygun olarak seçilmiş kitaplar, metinler ve etkinlikler yoluyla öğrencileri aşamalı bir bilgi akışına dahil etmek, öğrencilerin kavramsal bilgi düzeyinde artışa neden olacaktır.

Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısına sosyal etkileşime katkısına ilişkin görüşleri Guthrie vd. (1999)’ nin adanmışlıkla birlikte sosyal etkileşimin arttığı görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Yine Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012) araştırmalarında kavram odaklı okuma öğretiminin işbirliği sağlama ile birlikte motivasyonu sağladığı bulgusu, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Kavram odaklı okuma öğretiminde sosyal etkileşim oldukça önemlidir. Öğrencilerin süreç boyunca öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmasına imkan sunulur. Öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşan öğrenci diğerlerinin tepkisini bekler, yaptıkları beğeni görür ve takdir edilirse

öğrenmeye karşı daha motive olurlar. Kendini ifade edebilen öğrenciler okumaya karşı içsel olarak daha motive olacaklardır (Oldfather ve Dahl, 1994).

Öğrencilerin kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersine katkısına araştırma yapmaya katkısına ilişkin görüşleri Guthrie vd. (1996)' nin üçüncü ve beşinci sınıftaki öğrencilerin okumaya adanmışlığın araştırma yapma ve gerekli bilgiyi bulma becerilerinde artış görülmesi bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Kavram odaklı okuma öğretiminde kullanılan okuma stratejisi olarak kabul edilen araştırma yapma sayesinde öğrenciler, daha fazla bilgi sahibi olabilmek için bilgilendirici metinler okur, medyada ya da internetten araştırma yaparlar. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar da bilgilendirici metinlerin öğrencilerin araştırma becerilerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdiğini göstermektedir (Symons, MacLatchy-Gaudet, Stone ve Reynolds, 2001).

Sonuç olarak; Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin, okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlamayı artırdığı görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin görüşleri doğrultusunda; kavram odaklı okuma öğretiminin eğlenceli, ilgi çekici ve bilgilendirici olduğu; özetleme, soru sorma, kavram haritası hazırlama, araştırma yapma gibi birtakım stratejileri barındırdığı; Türkçe dersine kavramsal bilgi, okuduğunu anlama, motivasyon, sosyal etkileşim gibi konularda katkılar sağladığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve tartışılan alanyazın bilgileri doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma genel olarak kavram odaklı okuma öğretimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuma motivasyonunun ve okuduğunu anlamının geliştirilmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Dolayısı ile bu yaklaşım öğretmenler tarafından ilköğretim düzeyinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.
2. Bu araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için kavram odaklı okuma öğretimi çerçevesinde soru sorma, özetleme, kavram haritası hazırlama gibi anlamayı geliştirici stratejileri uygulayabilmelerine fırsat vermiştir.

Özellikle sınıf öğretmenleri bu etkinlikleri sınıf içi uygulamalara dahil ederek öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilirler.

3. Bu araştırmanın en önemli özelliklerinden biri de farklı bakış açılarından Türkçe eğitime bakılabilmesini sağlayabilmektir. Öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarının geliştirilmesinde, öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri materyalleri okuyabilmeleri oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenler Türkçe dersine denge programı uygulayabilirler. Milli eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği ders kitaplarındaki metinler yerine veya onlara ek olarak temadaki kazanımlarla ilişkili öğrencilerin ilgileri doğrultusunda sınıflarda farklı özgün okuma materyalleri kullanabilirler.
4. Sınıf kütüphanelerinin oluşturulmasında öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalı ve bu doğrultuda roman, masal, hikaye gibi farklı türlerde kitaplar tercih edilmelidir.
5. Okuma eğitimi, anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte kullanılabilecek stratejiler konularında çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Ancak bu araştırmaların sonuçlarının duyurulması genellikle akademik çevreyle sınırlı kalmaktadır. Bilimsel araştırmaların çeşitli yayın organları aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılması sağlanmalıdır.
6. Araştırma sonuçlarına göre uzun süreli okumaya adanmışlık sağlamak isteyen öğretmenler KOOÖ modelinin unsurlarını tam olarak yerine getirerek sürdürülebilir bir içerik programı oluşturulabilir.
7. Öğretmen yetiştiren kurumların programında okuma ile ilgili alanlara ağırlık verilerek öğretmen adaylarının daha donanımlı mezun olmaları konusunda iyileştirmeler yapılabilir.
8. Mesleklerinde çalışmakta olan öğretmenlere okuma becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracakları, geliştirecekleri konusunda mesleki gelişimlerine yönelik olarak daha ciddi ve doyurucu seminerler düzenlenebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada kavram odaklı okuma öğretimin daha çok okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama boyutları üzerinde durulmuştur. Araştırmalar kavram odaklı okuma öğretiminin okuma üzerinde pek çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Guthrie vd., 1998; Lutz, Guthrie ve Davis, 2006; Wigfield vd., 2004; Azis ve Amri, 2015). Bu faktörlerden bir kısmı kavramsal bilgi ve işbirliği

boyutlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda kavramsal bilgi ve işbirliği boyutlarına ilişkin süreci izlemeye yönelik çalışmalar bu alandaki bilgilerimizi artıracaktır.

2. Okuma eğitimi Türkiye’de Türkçe ğretim programı içerisinde değerlendirilmektedir. Okuma, Türkçe alanının da ötesinde uzmanlık gerektiren bir beceridir. Bu yüzden üniversitelerde ve hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlerin okuma eğitimine ilişkin aldıkları eğitimin yeterliliğine yönelik durum saptamaları yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir.
3. Öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları için yaptıkları sınıf içi uygulamalara ilişkin daha fazla çalışma yapılmalı; bu anlamda okuma eğitimi açısından ne durumda olduğu belirlenerek eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların n açılmalıdır.
4. Araştırma, iki hafta uyum ve on iki hafta asıl uygulamadan olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma daha fazla ğrenci ve daha fazla araştırmacı ile uzun zaman periyotlarında tekrarlanabilir.
5. Araştırmada araştırmacı ve öğrencilerin sürece yönelik günlük tutmaları sağlanarak verilerin yorumlanması bunlarla desteklenebilir. Bu süreçte araştırmacı, gözlem notları dışında sürece yönelik izlenimlerini, öğrenciler ise kendi uygulamalarına ilişkin izlenimlerini bu günlükte anlatarak tutabilirler.
6. Araştırmada kavramsal tema olarak “evre kirliliği” ve “evreyi koruma” seçilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda, okudukları sınıf düzeyi dikkate alınarak farklı kavramsal temalar belirlenerek ve kavram odaklı okuma öğretimine yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P.A., & Judy, J.A. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58(3), 375-404.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201-252.
- Alexander, P. A., Jetton T.L., & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559-575.
- Alexander, E. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-153.
- Anderson, E. (1998). *Motivational and cognitive influences of conceptual knowledge: The combination of science observation and interesting texts*. Doktora Tezi, University of Maryland.

- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Au, K. H., & Asam, C. L. (1996). Improving the literacy achievement of low-income students of diverse backgrounds. M. F. Graves, R van den Broek, & B. M. Taylor (Eds.), *The first R: Every child's right to read* içinde (s. 199-223). New York: Teachers College.
- Azis, A., & Amri, Z. (2015). The Use of Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) to Improve Teaching and Learning of Reading Narrative Texts to Grade VIII-B Students of SMP Islamic Center Siak. *English Language Teaching (ELT)*, 3(1), 1-8.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Block, C.C., Gambrell, L.B., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Improving comprehension Instruction: Rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J., & Van Den Bos, K. P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8(1), 63-81.
- Brumbaugh, R. S., & Lawrence, N. M. (1985). *Philosophical themes in modern education*. Landham, M. D: Houghton Mifflin.
- Büyüköztürk, Ş. (2011a). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, L. K. & Moore, P. J. (2006). Developmental of attributional beliefs and strategic knowledge in years 5-9: A longitudinal analysis. *Educational Psychology*, 26(2), 161-185.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Cohen, J.W. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2th Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition.). New Jersey: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. S. R. Graubard (Ed.), *Literacy içinde* (s. 115-140). New York: Noonday.
- Çakıcı, D., & Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80(1), 43-46.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Dreher, M. (2000). Fostering reading for learning. L. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (Eds.) *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* içinde (s.68-93). New York, NY: Guilford.
- Duffy, K. (2004). A grounded theory investigation of factors which influence the assessment of students' competence to practice. London: Nursing and Midwifery Council (NMC).
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı.
- Ersanlı, K. (2005). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 170-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. (1986). *Okullarda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Yelkentepe.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* içinde (s. 189-214). New York: Cambridge University.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 48- 162.
- Gambrell, L. & Marniak, B. (1997). J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* içinde (s. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.

- Grant, R., Guthrie, J. T., Bennett, L., Rice, M. E., & McGough, K. (December 1993/January 1994). Developing engaged readers through concept-oriented instruction. *The Reading Teacher*, 47(4), 338-340.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 273-288.
- Guthrie, J. T., Shafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Fabisch, F., Hunt, B., & Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3) 306-332.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock G. R., Alao S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. A. (Eds.). (1999). *Engaged reading: Processes, practices and policy implications*. New York: Teachers College.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading processes, practices, and policy implications* içinde (s. 17-45). New York: Teachers College.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99(4), 343-366.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, R B. Mosenthal, R D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook III*, (s .403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engaging in reading through science: Motivating strategies across the disciplines*. In Crossing Borders: Connecting Science and Literacy conference, Baltimore, MD.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302
- Guthrie, J. T. (2004a). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Guthrie, J. T. (2004b). Classroom contexts for engaged reading: An overview. J. T. Guthrie, A. Wigfield ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* içinde (s. 25-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Scaffiddi, N. T. (2004). Reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 225-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T, Wigfield, A, Barbosa, P, Perencevich, K.C, Taboada, A, Davis, MH, Scaffiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perenvich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 55-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J. T., Mason-Singh, A., & Coddington, C. (2012). Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading information text in middle school. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescent engagement in academic literacy* içinde. Sharjah, United Arab Emirates: Bentham .
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Gültekin, İ., & Pekdemir A. Z. (2013). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 43, 5-9
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. (9th Edition). London: Longman.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. MA: Addison-Wesley.
- Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*, 59(1), 23-26.

- Hryniuk-Adamov, C. (2010). Classroom metarials. *Journal of Adolescent & Adulyt Literacy*, 53(4), 349-352.
- Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research* (3. Baskı). New York: Addison Wesley Longman.
- Isaac J. D., Sansone, C. and Smith J. L. (1999). Other people as asource of interest in an activity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 265-293.
- Jones, L. K. (2005). *The effect of applying active reading study strategies to varying text lenghtslenghts on the lower-level comprehension of developmental reading students*. Doktora Tezi, University of Houson, U.S.A.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kintsch, W. & Rawson, K. 2005. Comprehension. En M. Snowling & CH. Hume (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* içinde (s. 209-226). Victoria: Blackwell.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. Atilla Tazebay ve Süleyman Çelenk (Ed.). *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* içinde (s.70-127). Ankara: Maya Akademi.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G.S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lucas, C. R. (2010). *The development and validation of the concept oriented reading instruction fidelity of implementation instrument*. Doktora Tezi, Department of Educational Psychology, The University of Utah.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60, 778-781.

- Marsha, F., & Camahalan, G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43, 77-93.
- McCombs, B. L., & Whistler, J. S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. B. L. McCombs & J. S. Whistler (Eds.), *The learner-centered classroom* içinde (s. 63-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- McMillian, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th Edition). USA: Pearson Education.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 454-480.
- Meissner, B. ve Bogner, F. X. (2012). Science teaching based on cognitive load theory: Engaged students, but cognitive deficiencies. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 127-134.
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1994). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. *American Educational Research Journal*, 31(1), 138-165.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. (3th Edition). Glendale, CA: Pyrczak.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (3th Edition). California: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-5. sınıf) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor-PIRLS (2001)*, Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Nokes, J. D., & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. *Adolescent Literacy Research And Practice*, 162-182.
- Oldfather, P., & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 3, 125.
- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139-158.
- Onan, B. (2013). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed). *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (s. 106-131). Ankara: Pegem Akademi.

- Öz, E. ve Öz. S. (2012). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkara, Y., & Ateş, S. (2007). Türkçe dersi anlama becerilerine yönelik kazanımların çalışma kitaplarında yer alma durumları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 237-254.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Paris, S. G., Yambor, K. M. & Packard, B. W. L. (1998). Hands-on biology: A museum-school-university partnership for enhancing students' interest and learning in science. *The Elementary School Journal*, 267-288.
- Pearson, E.S., & Hartley, H.O.(1958). *Biometrika tables for statisticians*. Newyork: Cambridge University.
- Perencevich, K. C. (2004). How the CORI Framework Looks in the Classroom. J. T. Guthrie, A. Wigfield ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* içinde (s. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., & Schrauben B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D. H. Schunk & J. L. Meese (Eds.), *Student perceptions in the classroom* içinde (s. 149-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, 11-27.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 414-447). Newark, DE: International Reading Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-67.
- Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1984). 7 models of the reading process. *Handbook of reading research*, 1, 185.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri*. (M. Sahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. R (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Smith, F. (1981). Demonstrations, engagement, and sensitivity: A revised approach to language learning. *Language Arts*, 58, 103–112.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Swan, E. A. (2003). *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI): Engaging classrooms, life long learners*. NY: Guilford.

- Symons, S., MacLachy-Gaudet, H., Stone, T. D., & Reynolds, P. L. (2001). Strategy instruction for elementary students searching informational text. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 1-33.
- Taşpınar, M. (2007). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara Üniversitesi.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Milli Eğitim.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1993). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. L. Moll (Ed.). *Vygotsky and education* içinde (s. 175-205). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28, 125-243.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading: an introduction to theories and models*. (2th Edition). New York: The Guilford.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: the role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Reading Research Report No. 34.
- Wigfield, A. ve McCann, A. D. (1996). Children's motivations for reading. *The Reading Teacher*, 50(4), 360-363.

- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1996). *The nature of children's reading motivations, and their relations to reading frequency and reading performance*. Reading Research Report, No. 63. Athens, GA. National Reading Research Center.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. J. Guthrie. & A. Wigfield (Eds), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* içinde. (s.14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
- WWC Intervention Report (2010). *Concept-Oriented Reading Instruction*. 15 Ekim 2013 tarihinde http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/wwc_cori_081010.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Modül 4.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zahorik, J. A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *Elementary School Journal*, 96, 551-554.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Zülal, A. (2006). *Bilim çocuk dergisi*. İstanbul: Promat.

EKLER

EK 1.Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

	T.C. BURDUR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 39958266/604.01.01/4053990	19/09/2014
Konu: Araştırma İzni	
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE	
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Zuhâl ÇELİKTÜRK, Prof. Dr. Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü "Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi" isimli tezi ile ilgili olarak Burdur il merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy İlkokulundaki dilekçesinde belirttiği sınıflarda video kayıt cihazı ile uygulama yapmak istemesi ile ilgili Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 02.09.2014 tarihli ve 3865 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Zuhâl ÇELİKTÜRK, Prof. Dr. Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü "Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi" konulu araştırmasını Burdur il merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy İlkokulu 4-A ve 4-B sınıflarında öğretim gören öğrencilere, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda uygulaması hususun da olurlarınıza arz ederim.	
Mehmet Akif TEMİZ Millî Eğitim Şube Müdürü	
OLUR .../.../2014	
Mahmut BAYRAM Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü	
EK: Genelge (1 sayfa)	
Nurettin BOZDEMİR V.H.K.İ.	Güvenli Elektronik İmza Aşıl İsmayilova 19.09.2014
Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şb.Md. Bahçelievler Mh.Şeker Cad. 19-164 15100 BURDUR 43	Ayrıntılı bilgi: Mehmet Akif TEMİZ Telefon : (0248) 233 11 Faks : (0248) 233 13

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 68de-ceed-33d7-87b6-e143 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu formda bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle size sorulan soruları dikkatle yanıtlamanız önemlidir. Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Kenarında boşluk verilen sorunun karşına sizin durumunuzu belirten ifadeyi yazınız. Yanıtsız soru bırakmamaya özen gösteriniz.

Adınız- Soyadınız:

1. Sınıfınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kız
() Erkek

3. Ailenizin aylık gelir düzeyi nedir?

- () 0-1000 TL
() 1000- 2000 TL
() 2000- 3000 TL
() 3000 TL ve üzeri

4. Babanızın eğitim durumu nedir? Yazınız.....

5. Annenizin eğitim durumu nedir? Yazınız.....

EK 3. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz. Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlenin hemen altındadır. Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşılarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşlarımın okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

EK 4. Okuduğunu Anlama Testleri

(Hikaye Edici Metin)

MUTLU PARK

Evvel zaman içinde, belki sizin kentte belki bizim kentte çok güzel bir park varmış. Bu parkın ortasındaki gölcükte kırmızı balıklar, yeşilbaşlı ördekler, bembeyaz kuğular dolaşmış. Yeşil çayırları, mis kokulu rengarenk çiçekler süslemiş. Kentteki herkes bu parkı çok sevmiş. Çocuklar, gençler, yetişkinler ve yaşlılar buraya gelir, dinlenip eğlenir, güzel bir gün geçirip gidermiş.

Günlerden pazartesiymiş. Öğle üzeri bu parka bir öğrenci gelmiş. Yemyeşil bir ağacın gölgelendirdiği çimenlerin üzerine oturmuş. Annesinin yaptığı böreği yemiş, ayranını içmiş. Çevresindeki güzellikleri izleyerek eğlenip dinlemiş. Birden uzaklardan, okul zilinin çaldığını işitmiş. “Eyvah, geç kaldım!” demiş. Börek kağıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üzerinde unutarak alelacele kalkıp gitmiş. Oysa çöp kutusu, kenarda onu beklemekteymiş.

Başka birgün, aynı parka iki çocuk daha gelmiş. Onlar da mısır koçanlarını, diğer çöplerin yanına bırakıp gitmişler. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bomboş durmaktaymış. Çimenlerin üzerindeki tüm çöpleri gören çöp kutusu artık umutsuzlaşmaya başlamış.

Hafta sonu gelmiş. Park, daha sabahın erken saatinde dolmaya başlamış. Gençler, arkadaşlarıyla; anneler babalar, çocuklarıyla; dedeler, nineler torunlarıyla parka gelmişler. Parkta gezip eğlenmişler. Bazı insanlar mangallarını yakıp, sofralar kurmuş. Yemiş içmişler, karınlarını doyurmuşlar. Akşam olunca da eşyalarını alıp yola koyulmuşlar. Ama mangallarının küllerini, yemek artıklarını, yiyecek kutularını, plastik bardaklarını ve daha birçok şeyi çimenlerin üzerinde bırakmışlar. Çöp kutusu da bu duruma dayanamayıp ağlamış.

Ondan sonraki günler ve haftalar hep böyle geçmiş. Parka gelenleri yediklerinin içtiklerinin kabuklarını, koçanlarını, kutularını, kaplarını çimenlerin üzerine atıp atıp gitmiş. Bu çöpler, biriktikçe çöp tepeleri oluşmuş. Çevre çok kötü kokmuş. Çiçekler sararıp solmuş. O yemyeşil çimenler yok olmuş. Ağaçlardaki kuşlar, göldeki ördekler, kuğular parkı terk edip gitmiş. İnsanlar artık parka giremez olmuş.

Günlerden bir gün parka bir çocuk gelmiş. Meğer bu çocuk, okula yetişmek isterken aceleyle börek kağıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üzerinde unutan öğrenciymiş. Çocuk,

parkın o çöplüğe dönmüş halini görünce çok üzölmüş. “Keşke börek kağıdını ve ayran kutusunu atmasaydım. Onları çimenlerin üzerinde bırakmasaydım.” demiş. Gözlerinden iki damla yaş süzölüp yanaklarından akıvermiş. Daha sonra çocuk, koşa koşa gidip okula varmış. Bütün arkadaşlarını çağırıp çevresinde toplamış. Gözyaşları içinde yaptığı yanlışı onlara anlatmış. Çocuklar hemen oracıkta bir karar vermişler. O gün okul çıkışında bunu uygulamaya geçmişler. Yerdeki çöpleri, tırmıklarla küreklerle toplayıp çöp kutularına doldurmuşlar. O kadar çok çöp varmış ki hepsini bir günde bitirememişler. Günlerce parkta uğraşmışlar ama sonunda bu işin üstesinden gelmişler. Parkı el birliğiyle tertemiz yapmışlar.

Park tertemiz olunca giden bütün kuşlar, ördekler, kuğular hep geri dönmüş. Çimenler yeniden bitip yeşermiş. Çiçekler boy atıp parka renk vermiş. Böylece park yeniden canlanıp güzelleşmiş.

Tuncel ALTINKÖPRÜ

(Düzenlenmiştir)

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Aşağıdaki soruları “*Mutlu Park*” metnini dikkate alarak cevaplayınız. Yanıtları alttaki boşluklara yazınız.

1. Okuduğunuz metindeki parkta hangi hayvanlar yaşıyordu?

.....

2. Parkta yaşayan hayvanların parkı terk etmesine sebep olan olay nedir?

.....

.....

3. Metinde geçen çöp kutusunun umutsuzlaşmasına neden olan olay ne olmuştur?

.....

.....

4. Öğrencinin börek kağıdını ve ayran kutusunu yere atmasından metnin sonuna kadar metinde neler olmuştur?

.....

.....

.....

.....

5. Öğrenci ve arkadaşları parkı geri dönüp niçin temizlemişler?

.....

.....

6. Metinde anlatılanlara göre öğrenci yerinde siz olsaydınız parkın kirli halini gördükten sonra ne yapardınız? Neden?

.....

.....

.....

.....

7. Okuduğunuz metinden parkın tekrar eski haline getirildiğini öğreniyoruz. Park eski haline getirilmemiş olsaydı hikâye nasıl sonuçlanırdı? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

8. Yazar, “Böylece park yeniden canlanıp...” ifadesi ile aslında bize ne anlatmak istiyor? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

9. Sizce parkın öğrenciler tarafından temizlenmesi yeterli midir? Başka neler yapılabilir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

10. Büyük emek vererek öğrencilerin parkı eski haline getirmesi sana neler hissettirdi? Açıklayınız.

.....

.....

.....

(Bilgilendirici Metin)

ATIKLARI TANIYORUZ

Atık üretmek, yalnızca insanlara özgü değildir. Her canlı kaçınılmaz olarak atık ortaya çıkarır. Bu, doğal bir şey! Ama, bu gidişte doğal olmayan bir şey var. O da, biz insanların ardında bıraktığı atıkların miktarının ve çeşidinin çokluğudur. Tarih boyunca, yeni üretim yöntemleri ortaya çıktıkça, tüketimimizde artmıştır. Bizler, pek çok açıdan atalarımızdan daha şanslıyız. Beslenme ve barınma gibi gereksinimlerimizi daha kolay sağlayabiliyoruz. Tüketim konusunda da çok fazla seçeneğe sahibiz. Ancak, çok fazla atık çıkarıyoruz.

Geçmişte, insanların ürettiği atıklar, daha çok, dokumalar, ağaç, kağıt, kül gibi doğada kolay bozulan, doğal malzemelerden oluşuyormuş. Bugün ise, çöpe attığımız atıkların büyük bir bölümü, dayanıklı olmaları için özel olarak üretilmiş malzemelerden oluşuyor. Üstelik de, çöplerin gömüldüğü çöp alanlarında atıkların doğaya karışması çok yavaş gerçekleşiyor.

Evlerde, işyerlerinde, okullarda, hastanelerde ve devlet kurumlarında üretilen atıkları bir düşünelim. Paketleme malzemeleri, şişeler, plastik kaplar, artık yiyecekler, piller, boya atıkları, gazeteler, eski giysiler, bozuk aygıtlar, hatta eski mobilyalar... Her gün hiç farkında olmadan çok sayıda atığın ortaya çıkmasına da neden oluyoruz. Üstelik bunların önemli bir bölümü de, çevreye ve insan sağlığına zararlıdır.

Her gün birçok nesneyi çöpe atıyoruz ve bunun üzerinde pek fazla düşünmüyoruz. Oysa insan atıkları nedeniyle gezegenimiz ciddi bir tehlikeyle karşı karşıyadır. Bu yüzden atıklar üzerinde düşünmelidir. Üstelik bir kişinin atık olarak görüp çöpe attığı bir şey, bir başkası için hazine değerinde olabilir...

Atıklarla baş edebilmek için en iyi çözüm, öncelikle daha az çöp çıkarmaktır. Daha sonra da onları değerlendirmek için en uygun yolu bulmaktır. Onarıp yeniden kullanmak ya da başka bir amaçla kullanmak gibi. Sonra da, geri dönüşüm ile yeni maddelerin üretiminde çaba harcanmalıdır. Başka bir çare kalmadığında da çöpe atarak çöp alanına göndermektir...

Aslı Zülal

(Düzenlenmiştir)

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Aşağıdaki soruları “Atıkları Tanıyoruz” metnini dikkate alarak cevaplayınız. Yanıtları alttaki boşluklara yazınız.

1. Metne göre geçmişte insanların ürettiği atık çeşitleri nelerdir?

.....

.....

2. Metne göre günümüzde insanların ürettiği atıkların özellikleri nelerdir?

.....

.....

3. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....

.....

4. Metne göre gezegenimiz niçin ciddi bir tehlikeyle karşı karşıyadır? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

5. Metni kendi cümleleriniz ile kısaca anlatınız. (En az beş cümle)

.....

.....

.....

.....

.....

6. Metinden öğrendiklerimize göre kullanılamayacak durumda olan bir bilgisayarınızı ne yaparsınız? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

7. Bu metnin aslında ne anlatmak istediği ile ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

8. Yazar, “Üstelik bir kişinin atık olarak görüp çöpe attığı bir şey, bir başkası için hazine değerinde olabilir...” ifadesi ile aslında bize ne anlatmak istiyor? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

9. Sizce dünyamızı korumak için insanların daha az çöp çıkarması yeterli midir? Başka neler yapılabilir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

10. Okuduğunuz metinden bazı atıkların geri dönüşebildiğini öğreniyoruz. Geri dönüşüm olmasaydı Dünya’da neler olurdu? Açıklayınız.

.....

.....

EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Birlikte gerçekleştirdiğimiz Türkçe dersindeki etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsun?

Sonda: Bu etkinlikler hoşuna gitti mi? Bu etkinliklerden hoşuna gidenler hangileriydi? Bu etkinlikleri neden çok sevdin?

Sonda: Hoşlanmadığın etkinlikler oldu mu? Bu etkinliklerden hoşuna gitmeyenler hangileriydi? Bu etkinlikler neden hoşuna gitmedi?

2. Uygulama boyunca yaptığın okumaların sana nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun? Açıklar mısın?

3. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin Türkçe dersine nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun? Açıklar mısın?

Sonda: Uygulama boyunca yaptığımız etkinliklerin okumaya karşı isteğinde nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun? Açıklar mısın?

Sonda: Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin okuduğunu anlamanda ne tür etkisi olduğunu düşünüyorsun?

4. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde ne tür sıkıntılar yaşadın ve bu sorunları nasıl çözdün?

5. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinlikler sence başka nasıl gerçekleşebilirdi? Bu konudaki görüş ve önerilerin nelerdir?

Ekleme istediğin herhangi bir şey var mı? Teşekkür ederim.

EK 6. Öğrenci Onay Formu

Araştırmanın Başlığı: Kavram Odaklı Okuma Öğretimi'nin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi

Araştırmacı: Arş. Gör. Zuhall ÇELİKTÜRK SEZGİN,

(e-posta: zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr Tel: 0248 213 4142)

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma ile Türkçe dersinde yeni bir öğrenme yöntemi öğreneceksiniz. Bu yöntemin sizin okuma ve okumaya ilişkin diğer becerilerinizin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada yer alıp almamak sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte çalışmada yer almanız için aileniz, öğretmeniniz veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz. Çalışma boyunca elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, aileniz ve sınıf öğretmeniniz dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir. Çalışmanın herhangi bir yerinde aklınıza bir soru geldiğinde sormaktan çekinmeyin. Yapılacak bu çalışmalar hakkında ailenize gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Eğer bu çalışmaya katılma konusunda ailenizle ve öğretmeninizle birlikte aynı istekliliği gösteriyorsanız lütfen aşağıda sizinle ilgili boş bırakılan yerleri doldurarak imzalayınız. Muhafaza etmeniz amacıyla bu formlardan birer tane de size verilecektir.

Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

EK 7. Veli İzin Onay Formu

Araştırmanın Başlığı: Kavram Odaklı Okuma Öğretimi'nin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi

Araştırmacı: Arş. Gör. Zuhall ÇELİKTÜRK SEZGİN

(e-posta: zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr Tel: 0248 213 4142)

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sayın Veli,

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim süreci uygulamalarıyla ilgilidir. Bu araştırma ile çocuğunuzun okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada çocuğunuzun yer alıp almaması sizin seçimine bağlı olmakla birlikte, çalışma boyunca elde edilecek veriler sadece bu çalışma amaçlı kullanılacak olup, araştırma içinde yer almayan kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Araştırma, Türkçe dersinde yaklaşık 12 haftalık boyunca uygulanacaktır. Çalışmalar sırasında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, kişisel bilgi formu, okuduğunu anlam testi, okuma motivasyonu ölçeği ve görüşme formları, kamera ve ses kayıt cihazları kullanılacaktır. Bu araçların kullanılmasındaki amaç sürecin işleyişiyle ilgili önemli noktaların gözden kaçırılmamasıdır.

Eğer bu çalışmaya çocuğunuzun katılması konusunda istekli iseniz lütfen aşağıda sizinle ilgili boş bırakılan yerleri doldurarak imzalayınız.

Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

EK 8. Kavram Odaklı Okuma Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Öğrencilerin “Kavram Odaklı Okuma Öğretimi”ne yönelik görüşleri nelerdir?

Görüşmeci: Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN

Okul: Mehmet Akif Ersoy İlkokulu

Görüşülen öğrenci:

Tarih:

Saat(başlangıç-bitiş):

Merhaba, ben Zuhâl Çeliktürk, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisiyim. Sizlerin Kavram Odaklı Okuma Öğretimine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Sizinle yapacağım görüşmeler sonucu KOOÖ'nin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaya etkisi olup olmadığını ve uygulamaya ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Elde edilecek sonuçların, okuma eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağını düşünmekteyim.

Görüşmemiz ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt edilecek ve araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, kod isimler kullanılacaktır. Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

EK 9. Kavram Odaklı Okuma Öğretimi Programı

KOOÖ AŞAMALARI		OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	FEN AKTİVİTELERİ	MOTİVASYONEL SÜREÇLER	OKUMA-FEN BÜTÜNLEŞMESİ
		1-6 HAFTALAR: ÇEVRE KİRLİLİĞİ			
Gözlem ve Kişiselleştirme	1	ÖN BİLGİYİ HAREKETE GEÇİRME Çevre kirliliği ile ilgili bir kitap okur. (<i>Kitap 1: Başak'ın Çevre Günlüğü</i>)	GÖZLEM Öğrenciler çevrelerinde gördükleri bir çevre sorunu hakkında gözlem yapar ve okul bahçesini temizler.	ÇEVRESEL İLGİYİ BAŞLATMA Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır.	İLİŞKİ KURMA Öğrenciler, çevrelerinde gördüğü bir çevre sorununu ve okuduklarıyla ilişkilendirir.
	2	SORU SORMA Dünya'daki çevre kirliliği türleri hakkında sorular sorar.	DENEY TASARLAMA Çevre kirliliği hakkında bir hipotez oluştururlar ve bir araştırma tasarlar.	ÖĞRENCİ SEÇİMİ Öğrenciler çevre kirliliği ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır.	KARŞILAŞTIRMA VE EŞLEŞTİRME Gözlemlediği ve okudukları arasında karşılaştırma ve eşleştirme yapar.
Araştırma ve Düzenleme	3	ARAŞTIRMA YAPMA Öğrenciler, daha fazla bilgi sahibi olmak için bilgilendirici metinler okur, medyada, internette araştırma yapar (<i>Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?</i>)	VERİ TOPLAMA Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre veri toplar.	ÇEVRESEL İLGİLİYİ UZATMA/YAYMA Çevre kirliliği ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, ışık kirliliği vb. Bununla ilgili olarak öğretmen sınıfa metinler getirir.	İLGİNÇ BİLGİLERİ BİRLEŞTİRME Öğrendiği ve gözlemlediği ilginç/dikkat çekici bilgileri bir araya getirir.
Anlama ve Birleştirme	4	OKUDUKLARIYLA İLGİLİ ÖZETLEME YAPMA Okuduğu kitaptaki bilgileri çevre kirliliği kavramlarını dikkate alarak özetler (<i>Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?</i>)	VERİLERİ SUNMA/GÖSTERME Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre	İLGİ ÇEKİCİ METİN Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur.	TEMEL ÖĞRENMELEİNİ EŞLEŞTİRME Öğrenciler, çevre kirliliği hakkında öğrendiği temel bilgileri bir araya getirir.

			topladıkları verileri histogramlarla ve grafiklerle gösterir.		
	5	GRAFİKLE ORGANİZE ETME Okuduğu kitaptan çevre kirliliği ile öğrendiklerini bir kavram haritasında poster hazırlayarak gösterir. Bunu yaparken dokuz tane kavram kullanır.	BİR ARAŞTIRMA ORGANİZE ETME Araştırmalarını bilimsel bir metotla poster biçiminde sunar.	İŞBİRLİĞİ Öğrenciler arasında materyal, fikir ve deneyim alışverişini sağlamak amacıyla işbirliği oluşturulmasına önem verilir.	KAVRAMSAL ÖĞRENMELERİNİ TARAMA YAPAR Çevre kirliliği ile ilgili kitaptan öğrendiği bilgileri bir harita üzerinde gösterir.
Diğerleriyle Etkileşim	6	DİĞERLERİYLE ETKİLEŞİM Hazırladıkları kavram haritasını diğer dinleyici gruba sunar. (Serbest Kitap Okuma)	DİĞERLERİYLE ETKİLEŞİM Altı hafta boyunca yaptıkları çalışmalarını bir dinleyici önünde sunar.	MOTİVASYONEL DESTEĞİ KOORDİNE ETME Öğrencilerde iç motivasyon, öz-yeterlik, dış motivasyon ve sosyal motivasyon sağlanmaya çalışılır.	OKUMA VE FEN KOORDİNASYONU İlgisi sonunda öğrendikleri ve okuduklarıyla öğrendikleri çizelgede gösterir, karşılaştırır.
7-12 HAFTALAR: ÇEVREYİ KORUMA					
Gözlem ve Kişiselleştirme	7	ÖN BİLGİYİ HAREKETE GEÇİRME Çevre kirliliği teması ile öğrendiği bilgileri gözden geçirir (Kitap 3: Karatavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor)	GÖZLEM YAPMA Öğrenciler çevreyi korumaya ilgili yapılan çalışma/yasa/kanun hakkında araştırma ve gözlem yapar.	ÇEVRESEL İLGİYİ BAŞLATMA Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır.	İLİŞKİ KURMA Çevreyi koruma ile okuduklarından öğrendikleri ile gözlemlediklerini ilişkilendirir.
	8	SORU SORMA VE HAREKETE GEÇİRME Çevreyi korumayla ilgili yapılan çalışmalar hakkında sorular sorar.	ARAŞTIRMA TASARLAMA Çevreyi korumayla ilgili (1-2 soru) sorulan sorular hakkında internette araştırma yapmaları istenir.	ÖĞRENCİ SEÇİMİ Öğrenciler çevreyi koruma ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır.	KARŞILAŞTIRMA VE EŞLEŞTİRME Çevre kirliliği türlerinin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır. ve eşleştirir.
Araştırma ve Düzenleme	9	ARAŞTIRMA YAPMA, SORU SORMA VE HAREKETE GEÇME Çevreyi koruma ile ilgili kitap okur (Kitap 4: Neden Geri Dönüştürmeliyim?)	VERİ TOPLAMA Sorularına cevap bulabilmek için veri toplar.	ÇEVRESEL İLGİLİYİ UZATMA/YAYMA Çevreyi koruma ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Çeşitli kirlilik türleri ve bunların önlenmesi için neler yapılabileceği tartışılır.	İLGİNÇ BİLGİLERİ İLİŞKİLİNDİRME Çevreyi korumayla ilgili yaptığı okumalardan elde ettiği ilginç bilgileri ilişkilendirir.
Anlama ve Değerlendirme	10	ÖZETLEME, HAREKETE GEÇİRME, SORU SORMA	VERİLERİ SUNMA/GÖSTERME	İLGİNÇ METİN Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur.	ÖĞRENDİKLERİNDE ÇELİŞEN BİLGİLERİ BULUR

		Okuduğu kitabı özetleme kurallarına uygun bir biçimde özetler, soru sorar ve diğer öğrendiği bilgilerle ilişkilendirir.	Çevreyi korumayla ilgili tablo, histogram hazırlar, açıklar ve önemini vurgular.		Okuduklarında ve gözlemediklerinde çelişen bilgileri bulur.
	11	GRAFİK OLARAK GÖSTERME VE SORU SORMA Öğrenciler, öğrendiklerini kavram haritasında gösterir ve okuduklarından öğrendiği bilgilere göre sorular hazırlar ve arkadaşlarına sınıfta sorar.	BİR ARAŞTIRMA ORGANİZE ETME İnternette yaptığı araştırmalar sonucu öğrendiklerini; araştırmanın aşamalarını, bulgularını, sonuçlarını ürün dosyası haline getirir.	İŞBİRLİĞİ Öğrenciler küçük gruplar olarak bilgi alışverişinde bulunur, okuduklarını eleştirirler, örneklerle açıklarlar, derleme yaparlar.	KAVRAMSAL BİLGİLERİ BİRLEŞTİRİR Okuduklarından ve gözlemediklerinden öğrendiği bilgileri birleştirir.
DİĞERLERİYLE ETKİLEŞİM	12	STRATEJİ VE İLETİŞİM İLGİLİ ÖĞRENDİKLERİNİ SENTEZ YAPAR Hazırladıkları ürün dosyalarını dinleyicilere (arkadaşlarına) okur (<i>Serbest Kitap Okuma</i>)	DİĞERLERİYLE İLETİŞİM Araştırma konularıyla ilgili dinleyici grubu bilgi verir.	İÇSEL MOTİVASYON Öğrenciler işbirliği yaparak seçtikleri konu hakkında gösteri, yarışma, bilmece düzenler.	OKUMA VE FEN KOORDİNASYONU Tüm öğrendiklerini ürün dosyasında düzenler.

EK 10. Türkçe Dersi İçin Hazırlanmış Ders Planları

Ders Planı -1

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 08-10 Ekim 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Akıcı konuşur.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Yazma amacını belirler.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
- Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin dikkatini çevre kirliliğine çekmek amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Gözlem yapma, soru-cevap, düz anlatım.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Başak’ın Çevre Günlüğü” isimli kitap, çevre kirliliği ile ilgili belgesel ve animasyonlar, not defteri, eldiven, çöp poşeti.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, öğrencilere çevre kirliliğini gösteren bazı resim ve fotoğraflar göstermesi ve fotoğraflarda gördükleri ile ilgili olarak öğrencilere neler düşündüklerini sorması. “Çevre kirliliği konusunda neler düşünüyorsunuz?” “Biz insanlar çevreyi nasıl kirletiyoruz?” “Çevremizde ne gibi kirlenmeler söz konusu?” “Küresel ısınma diye bir şey duydunuz mu?” “Bilim insanları bu ısınma nedeniyle Hollanda’nın 20 yıl sonra sular altında kalacağını bildiriyorlar. Basın yayın organlarında bu konularla ilgili yayınları izliyor musunuz?” sorularını sınıfa yöneltmesi ve öğrencilerin dikkatini işlenecek konuya çekmesi. Düşüncelerini konuşma ilkelerine uygun olarak bildiren öğrencilere pekiştireç vermesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan okuyacağınız kitabı işlerken anlamını bilmediğiniz kavramların yanı sıra bazı yeni bilgiler öğreneceksiniz” diyerek öğrencilere okunacak kitap hakkında kısaca bilgi vermesi. Çevre kirliliği konusunun neden önemli olduğu ve ders süresince neler yapılacağı öğrencilere kısaca anlatması.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, süreç boyunca çevre kirliliği konusunda neler yapılacağı ve öğrenecekleri konusunda öğrencilerine kısa bir bilgilendirme yapması.

Derse Geçiş: Öğretmenin, “Çocuklar, bu dersimizde “Başak’ın Çevre Günlüğü” adlı kitabını okumaya başlayacağız. Metni dikkatlice dinler, derse etkili biçimde katılırsanız, bu metin aracılığıyla sözcük dağarcığınızı zenginleştirecek ve yeni kavramlar öğreneceksiniz. Çocuklar, kitabı kurallara uygun bir biçimde önce ben okumaya başlayacağım. Sonra da sırayla siz okuyacaksınız. Okumaya ara verdiğimiz zamanlarda da kitaptaki olaylarla ilgili görüşlerinizi alacağım. Kitabın okuması uzun süreceğinden ders süresince bitiremezsek kalan kısmını da evde okumanız gerekecek. Şimdi dikkatle beni dinlemenizi istiyorum” demesi.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin, öğrencilerine gerçek yaşam deneyimi kazandırmak amacıyla öğrencileri okul bahçesine çıkarması.
- Öğretmenin, öğrencilerden gördüğü çöpleri gözlemlemesini ve ellerindeki not defterlerine yazmasını ya da fotoğraflamaları istemesi.
- Öğrencilerin, öğretmenin getirdiği eldivenleri giymesi ve gördüğü çöpleri poşetlere toplayarak çöpe atması.
- Öğretmenin, öğrencilerden okul bahçesini temizleme etkinliği sonrası deneyimlerini paylaşmalarını istemesi. Konuşma ilkelerine uygun bir biçimde öğrencilerin etkinlik hakkındaki gözlem ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşması.
- Öğretmenin, öğrencilerine çevre kirliliğini anlatan bir belgesel izletmesi. Belgesel izlenirken ortamın sessiz olmasına özen gösterilir. Yine belgesel izlenirken ara ara belgesel durdurularak öğrencilere izledikleri ile ilgili sorular sorulması. Belgesel bitiminde öğrencilerin izledikleri hakkında konuşmalarının istenmesi. Burada öğrencilerin gönüllü olarak konuşmalarına özen gösterilir.
- Öğretmenin, öğrencilerden okudukları, gözlemledikleri ve izledikleriyle ilgili olarak ilişki kurmasını istemesi.
- Öğretmenin, öğrencilerin etkinliklerde benzer ve farklı buldukları noktaları anlatan bir yazı yazmalarını istenmesi.
- Öğrencilerin yazdıklarını sınıfta okuması.

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin “Ne Öğrendim” tekniğini kullanarak öğrencilerin o hafta neler öğrendiklerine ilişkin geri dönütler sağlaması. Bunun için öğrencilere ne öğrendim kartlarının dağıtılması ve öğrencilerden öğrendikleri ile ilgili boş bırakılan kısımları doldurmalarının istenmesi. Öğretmenin bu çalışmayı yaparken öğrencilerinden bireysel olarak düşünmelerini ve yazmalarını ister.

Ev Ödevi: Öğretmenin, öğrencilerinden okudukları “Başak’ın Çevre Günlüğü” adlı kitabını tamamını evde okumaları için ödev vermesi.

Ders Planı - 2

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 13-17 Ekim 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Akıcı konuşur.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete,dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduklarını zihninde canlandırır.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır

Öğrenme Amacı: Metin aracılığıyla öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmesi için araştırma tasarımları ve araştırmayı yürütmeleri amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Serbest Kitap, Çevre kirliliği hakkında fotoğraf ve resimler, çevre kirliliği ile ilgili belgesel.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, aşağıdaki resimleri göstererek öğrencilere çevre kirliliği ile ilgili neler düşündüklerini sorması.



Güdüleme: Öğretmenin, “Bu haftaki derslerimizde çevre kirliliği türleri hakkında bilgi sahibi olacaksınız” demesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin bu hafta boyunca konu ile ilgili neler öğreneceklerini ve önemleri hakkında bilgilendirme yapması.

Derse Geçiş: Öğretmenin, “Çocuklar, bu dersimizde çevre kirliliği türleri ile resimler, fotoğraflar inceleyeceksiniz” demesi ve yanında getirdiği resimleri öğrencilere göstermesi.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin çevre kirliliği ile ilgili getirdiği fotoğrafları görünce öğrencilere neler hissettiğini sorması.
- Öğretmenin, çevre kirliliği türlerini içeren kısa belgeseller izletmesi.
- Öğrencilere bildikleri çevre kirliliği türlerini sorması. Temaya uygun olarak seçilen çevre kirliliği türlerinin (su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, nükleer kirlilik, gürültü kirliliği) olmasına özen gösterilir.

- Öğretmenin, öğrencilerden çevre kirliliği türlerinden birini seçerek araştırma yapmalarını istemesi.
- Öğretmenin, öğrencilerin araştırmalarını nasıl yapacağını açıklaması.
- Öğretmenin, öğrencilere araştırmalarını ilerleyen haftalarda sunmaları ve dönem sonunda araştırma raporlarını teslim etmeleri gerektiğini açıklaması.
- Öğretmenin, öğrencilerden bir sonraki etkinlik olarak öğrencilerinden temaya uygun olarak hazırlanan kütüphaneden kitap seçmelerini istemesi. Kitap seçimi konusunda öğretmenin öğrencilerini özgür bırakması. Kitabını seçen öğrencinin sessiz okuma kurallarını uygun bir biçimde okuması.
- Öğrencilerin dersin sonuna kadar sessiz olarak kitap okuması.
- Öğretmenin, öğrencilerden çevre kirliliği ile ilgili öğrendiği ve gözlemlediği ilginç bilgiler hakkında konuşmalarını istemesi.

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin, öğrencilerinden gözlemledikleri ve okudukları arasında karşılaştırma yapmalarını istemesi. Bunu yaparken öğrencilerin bir tablo ya da grafik olarak öğrendiklerini hazırlaması. Öğrencilerin çalışmalarını tamamladığında hazırladıkları görsellerin arkadaşlarına sunması ve sınıfa asılması. Bu sırada öğretmenin yapılan etkinlikleri değerlendirmesi ve dönüt vermesi.

Ev Ödevi: Öğretmenin, öğrencilerin kütüphaneden aldıkları çevre kirliliği konulu kitaplarını evde okuyup tamamlamalarını ve kitaplardaki bilgilerle ilgili sorular hazırlamalarını istemesi.

Ders Planı - 3

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 20-24 Ekim 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduklarının ana fikrini belirler.
- Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Temaya uygun olarak seçilmiş kitap aracılığıyla öğrencilerin okuma motivasyonlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Neden Dünyayı Önemsemeliyim? isimli kitap, okuma metinleri.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, sınıfa gelirken elinde kitaplar getirmesi. Öğrencilere kitapların dağıtılmadan önce okuyacakları kitabın kapağını gösterilmesi. Öğrencilerin de kitabın içeriği hakkında tahminde bulunması. Öğrencilerin tahminlerini kağıda yazması ve kitaplarını okuduktan sonra kitap hakkında tahminlerinin doğruluğunu karşılaştırması. Öğretmenin sırayla okunacak kitapları sınıfa dağıtması.

Güdüleme ve Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Birazdan okuyacağınız kitapla çevre kirliliği ile ilgili yeni kavramlar öğreneceksiniz” diyerek öğrencilere okunacak kitap hakkında kısaca bilgi vermesi.

Geçiş: Öğretmenin, “Çocuklar, bu dersimizde çevre kirliliği ile ilgili bir kitap okuyacaksınız. Her birinize bir kitap dağıtacağım” diyerek derse geçiş yapılması. “Kitabı dikkatlice okur, derse etkili biçimde katılırsanız, bu metin aracılığıyla sözcük dağarcığınızı zenginleştirecek ve yeni kavramlar öğreneceksiniz. Hep birlikte hazır olduğumuzda okumaya başlayacağız. Okumaya ara verdiğimiz zamanlarda da okuduklarınızla ilgili görüşlerinizi alacağım. Okumalar uzun süreceğinden ders süresince bitiremezsek kalan kısmını da evde okumanız gerekecek” demesi.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin, öğrencilerden kitabı okumaya başlamadan önce kitabın resimlerini incelemelerini istemesi ve öğrencilere kitaptaki görseller hakkında düşüncelerini sorması.
- Öğrencilerin “Neden Dünyayı Önemsemeliyim?” isimli kitabı okuma kurallarına uygun bir şekilde okumaya başlaması. Yaklaşık iki ders saati boyunca kitap okuma etkinliğinin yapılması. Okumalarını tamamlamayanların kalan okumalarının bir sonraki derse bitirmek şartıyla evde tamamlamalarının istenmesi.
- Öğretmenin kitabın ana fikrini sorması.

- Öğretmenin, toprak kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, ışık kirliliği gibi kirlilik türleri ile ilgili metinler getirmesi.
- Öğrencilerin, öğretmenin dağıttığı metinleri okuması.
- Öğrencilerin metinler hakkında konuşması.
- Öğrencilerden önceki haftalarda çevre kirliliği konusunda belirledikleri araştırma konularına uygun olarak veri toplamaları istenmesi. .

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin, öğrencilere araştırmalarında topladıkları verileri saklamaları için dosya dağıtması ve bu dosyaları nasıl kullanacaklarını açıklaması.

Ev Ödevi: Öğretmenin, öğrencilerinden okudukları “Neden Dünyayı Önemsemeliyim?” adlı kitabını tamamını evde okumaları için ödev vermesi

Ders Planı - 4

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 27-31Ekim 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Yazma amacını belirler.
- Özet çıkarır.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur..
- Okuduğunu özetler.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin özetleme becerisini geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Neden Dünyayı Önemsemeliyim? isimli kitap, okuma metinleri.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, sınıfa gelirken elinde bir kitabın geniş baskısı ve özet baskını getirmesi. Aynı kitabın iki farklı biçiminin nasıl olabileceği ile ilgili tahminde bulunmalarını istemesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan size özetlemenin ne olduğunu ve özetleme yaparken nelere dikkat edileceği ve nasıl özetleme yapılacağı konusunda öğreneceksiniz” diyerek öğrencilere okunacak metinler hakkında kısaca bilgi vermesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin bu hafta boyunca konu ile ilgili neler öğreneceklerini ve önemleri hakkında bilgilendirme yapması.

Derse Geçiş: Öğretmenin, “Çocuklar, bu dersimizde okuduklarımızı nasıl özetleyeceğimizi öğreneceksiniz” diyerek derse geçiş yapılması. Hep birlikte hazır olduğumuzda daha önceden okuduğunuz “Neden Dünya’yı Önemsemeliyim? kitabını özetleyeceğiz” diyerek derse geçiş yapması.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin, öğrencilere özetlemenin nasıl yapılacağı sorması ve onlardan gelen cevaplar doğrultusundan özetleme yaparken uygulanacak kuralları beyin fırtınası yaparak tahtaya yazması.
- Özetlemenin nasıl olması gerektiğinin tartışılması.
- Özetleme kurallarına uygun bir şekilde öğrencilerin “Neden Dünya’yı Önemsemeliyim? kitabını özetlemesi.
- Öğrencilerin özetlerini okuması.
- Öğrencilerin yazdığı özetlerin arkadaşları tarafından eleştirilmesi.
- Öğretmenin öğrencilere çevre kirliliği ile ilgili ilgi çekici metinler sunması.
- Öğrencilerin metinleri okuması ve okuduklarını paylaşması.
- Öğretmenin, öğrencilere araştırma konuları ile ilgili neler bulduklarını sorması.
- Öğrencilerin araştırmalarda edindikleri bilgileri tahtaya çıkıp arkadaşları ile paylaşması.
- Öğrencilerin araştırma önerilerinin dinlenmesi ve araştırma konularının belirlenmesi.

DEĞERLENDİRME

- Öğretmenin, öğrencilerden “Neden Dünyayı Önemsemeliyim?” kitabının özetlerini yapılan eleştiriler doğrultusunda gözden geçirmelerini ve yeniden yazmalarını istemesi.

Ders Planı - 5

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 03-07 Kasım 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Sesine duygu tonu katar.
- Konuşma konusunu belirler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Yazma amacını belirler.
- Özet çıkarır.
- Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu özetler
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin bilimsel araştırma basamaklarına uygun olarak araştırma yapma ve kavram haritası hazırlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme, kavram haritası yöntemi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Neden Dünyayı Önemsemeliyim? isimli kitap, poster, kavram haritası.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, “Çocuklar bilimsel araştırma nedir? Bununla ilgili fikirlerinizi alabilir miyim” demesi. Öğrencilerinden gelen cevaplara göre bilimsel bir araştırmanın özelliklerinin tahtaya maddeler olarak yazılması. Daha sonra ilkokul düzeyine uygun olarak yapılmış bilimsel bir araştırma sınıf duvarına asılması ve öğrencilerden incelemelerinin istenmesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan size bilimsel bir araştırmanın nasıl olacağı konusunu öğreneceksiniz ” diyerek öğrencilere ders süresince hakkında kısaca bilgi vermesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, öğrencilerine bu hafta boyunca bilimsel bir araştırma nasıl yapılır, onu öğreneceğiz.” demesi.

Derse Geçiş: Öğretmenin, yanında getirdiği örnek kavram haritasını öğrencilerine göstermesi.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin örnek bir kavram haritasını öğrencilerine göstermesi.
- Öğretmenin gösterdiği kavram haritasından yola çıkarak, kavram haritasının nasıl olması gerektiği ile ilgili sınıfta tartışma ortamı yaratması.
- Öğrencilerin çevre kirliliği konusunda öğrendiği bilgileri dikkate alarak kavram haritası hazırlaması.
- Öğrencilerin kavram haritası hazırlarken birbirleri ile materyal, fikir ve deneyim konusunda alışverişte bulunması.
- Öğrencilerin hazırladığı kavramlarını tahtaya çıkıp arkadaşları ile paylaşması.
- Öğretmenin kavram haritalarında bazılarını sınıf panosuna asması.
- Öğretmenin, öğrencilere araştırmalarının nasıl gittiğini sorması.
- Öğrencilerin yaptığı araştırmalar hakkında bilgi vermesi.
- Öğretmenin bilimsel araştırmanın ilkelerine uygun olarak araştırmalarında hangi basamakta olduklarını sorması.
- Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermesi.
- Öğrencilerin araştırmalarından topladıkları verileri poster biçiminde sunması.

Ev Ödevi: Öğretmenin, öğrencilerden çevre kirliliği temasında öğrendiği temel kavramları içeren bir bulmaca hazırlamasını istemesi. Etkinlik bireysel ya da grup olarak yaptırılabilir.

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin, öğrencilerden çevre kirliliğinin nedenlerini balık kılçığı tekniği kullanarak göstermesini istemesi. Öğretmenin aşağıdaki balık kılçığını öğrencilere dağıtması.



Ders Planı - 6

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevre Kirliliği

TARİH: 10-14 Kasım 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete,dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılması ve sınıftaki sosyal etkileşimin sağlanması amaçlanır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Serbest Kitap, çevre kirliliği ile ilgili belgesel.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, öğrencilerin çevre kirliliğine dikkatlerini çekmek amacıyla “Yere Atılan Plastik Şişe” etkinliğini yapması. Bunun için öğretmenin dersten önce teneffüste öğrenciler dışardayken sınıfa öğrencilerin geçiş noktası bir alana plastik şişe bırakması ve öğrencilerin göremeyeceği bir yere kamera yerleştirilmesi. Bundan habersiz olan öğrencilerin plastik şişeyi çöp kutusuna atıp atmayacağını izlemesi. Daha sonra derse başladığında da bunu öğrencilerine izletilmesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan çevreyi kirletmek büyük felaketlere neden olduğunu öğreneceksiniz ” diyerek öğrencilere ders süresince hakkında kısaca bilgi verilmesi.

Gözden Geçirme: Öğretmen, bu hafta boyunca konu ile ilgili neler öğreneceklerini ve önemleri hakkında bilgilendirme yapar.

Derse Geçiş: Öğretmenin, “Çocuklar, geçen derslerimizde çevre kirliliği ile ilgili neler öğrenmiştik, hatırlayalım” diyerek derse geçiş yapması ile ders başlamış olur.

GELİŞTİRME

- Öğrencilerin, çevre kirliliği teması ile ilgili öğrencilerin ön bilgileri gözden geçirilmesi. Bunun için daha önceden hazırladıkları kavram haritalarından ve günlüklerinden yararlanabilirler.
- “Yere Atılan Plastik Şişe” ile ilgili hazırlanan video öğrencilere izletilmesi. Plastik şişe etkinliğinde doğru davranış gösteren öğrencilerin sınıf içerisinde ödüllendirilmesi. Yanlış davranışta bulunanların neden böyle davrandıkları hakkında konuşulması.
- Öğrencilerin kütüphaneden çevre kirliliğini konu alan serbest okuma kitaplarından almaları ve sessiz okuma kurallarına uygun bir şekilde okumaları.
- Öğretmenin, öğrencilerden konunun başından beri öğrendiklerini grup olarak bir tabloda göstermelerini ve karşılaştırmalarını istemesi.
- Öğrencilerin, hazırladıkları tabloları sınıfta tahtaya çıkıp anlatması.

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin “Ne Öğrendim” kartları dağıtması ve öğrencilerden yaptığı araştırmalarla ilgili notlar düşmesini ve bunu sınıfta sunmasını istemesi. Öğrencilerin yaptığı çalışmaların sınıf ortamında tartışma yaratılarak değerlendirilmesi.

Ders Planı - 7

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 24-28 Kasım 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Karikatürde verilen mesajı algılar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
- Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduklarının ana fikrini belirler.
- Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
- Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
- Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin dikkatini çevre korumaya çekmek amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: “Karataavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” isimli kitap, çevre kirliliği ile ilgili karikatürler, animasyon, belgesel.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, aşağıdaki karikatürlerle ilgili olarak öğrencilere neler düşündüklerini sorması.



Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan çevreyi korumanın neden önemli olduğu öğreneceksiniz” diyerek öğrencilere ders süresince hakkında kısaca bilgi vermesi.

Gözden Geçirme: Öğretmen, “Bugünkü dersimizde çevreyi koruma nedir onu öğreneceksiniz.” demesi.

Derse Geçiş: Öğretmen, öğrencilere okumaları için “Karataavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” isimli kitabı dağıtır ve okumalarını ister.

GELİŞTİRME

- Öğretmen, sınıfa gelirken yanında “Karataavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” isimli kitabı getirmesi. Kitabın kapağındaki görsellerden başlanarak kitabın konusunun ne olabileceği ile ilgili öğrencilere sorular sorması.
- Öğrencilere kitabın dağıtılması.
- Öğrencilerin “Karataavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” isimli kitabını okuması.

- Öğretmenin kitap okunurken ara ara öğrencileri durdurarak kitaptaki olaylarla ilgili sorular sorması. Kitap okuma etkinliğinin sonunda kitap hakkında öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınması.
- Öğretmenin kitabın ana fikrini sorması.
- Öğretmenin kitabın konusunu sorması.
- Öğretmenin, çevreyi korumaya yönelik yasalar ve yönetmeliklerle ilgili yapılmış araştırmalar hakkında neler öğrendiklerini öğrencilere sorular sorması.
- Daha sonra öğretmenin, “Siz olsanız çevreyi korumak için neler yaparsınız? diye öğrencilerine sorması. Öğrencilerden gelen cevaplara göre onlardan bir çevreyi korumaya yönelik bir araştırma tasarımlarını istemesi. Öğrencilere gerekli araştırmalarını yapmaları için bir hafta süre vermesi.
- Öğrencilere, çevreyi koruma konusuyla ilgili film, belgesel ya da animasyon izletilmesi.

DEĞERLENDİRME

Öğretmenin, öğrencilerin öğrendiği ilginç bilgileri değerlendirmelerini ve defterline yazmalarını ve sonrasında okumalarını istemesi ve öğretmenin dönüt vermesi.

Ev Ödevi:

- “Karataş Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” kitabının okumalarını tamamlayamayan öğrencilerin okumalarına evde devam etmesi.
- “Karataş Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” kitabı ile ilgili üç soru ve soruların cevaplarını defterine yazması.

Ders Planı - 8

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 01-05 Aralık Ekim 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete,dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduklarını zihninde canlandırır.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi için araştırma tasarımları ve araştırmayı yürütmeleri amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Serbest Kitap, Çevre kirliliği hakkında fotoğraf ve resimler, afiş.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, sınıfa iki tane afiş getirmesi ve afişlerin sınıfa asılması. Öğretmenin, “Çocuklar “Dünya Çevre Günü” hakkında neler biliyorsunuz?”, “Böyle bir günün kutlanmasına neden ihtiyaç duyulmuş olabilir?” “Bugünde ne gibi etkinlikler yapılabilir?” diye öğrencilerine sorması.



Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan çevreyi korumanın neden önemli olduğunu öğreneceksiniz ” diyerek öğrencilere kısaca bilgi vermesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bu hafta çevreyi koruma konusunda neler yapılabileceğini öğreneceğiz.” demesi.

Derse Geçiş: Öğrencilerin, öğretmenin getirdiği afişleri incelemesi.

GELİŞTİRME

- Öğrencilerin afişleri incelemesi ve afiştekilerle ilgili yorum yapması.
- Dünya Çevre Günü hakkında konuşulması.
- Öğretmenin sınıfa getirdiği gazete haberlerini öğrencilerine dağıtması ve öğrencilerinden sesli olarak okumasını istemesi. Öğrenciler okurken diğer öğrencilerinde dinleme kurallarına uygun bir biçimde dinlemesi.
- Öğretmenin “Sizin bildiğiniz çevre haberleri var mı?” diye sorması.
- Öğretmenin çevreyi korumak için neler yapabiliriz? diye öğrencilere sorması.

- Öğrencilerin “Karatavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor” isimli kitapla ilgili hazırladığı soruları tahtaya çıkıp arkadaşlarına sorması.
- Öğrencilerin, arkadaşlarının sorduğu sorulara cevap vermesi.
- Öğrencilerin çevreyi koruma ile ilgili sınıf kütüphanesinden serbest okuma kitabı almaları ve sessiz okuma kurallarına uygun bir şekilde okuması.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin öğrendiği ilginç bilgileri arkadaşları ile paylaşması.

Ev Ödevi: Kütüphaneden seçtikleri serbest okuma kitaplarını okumayı tamamlayamayan öğrencilerin okumalarına evde devam etmesi.

Ders Planı - 9

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 08-12 Aralık 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Okumak için hazırlık yapar.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
- Duyuru, afiş vb. yazar.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Öğrenme Amacı: Metin aracılığıyla öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: “Neden Geri Dönüştürmeliyim?” isimli kitap, Serbest Kitap, tablo-grafik, okuma metinleri, çevre kirliliği ile ilgili belgesel.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, sınıfa elinde geri dönüşüm işareti olan bir resimle gelmesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Bu hafta çevreyi korumaya yönelik neler yapılabilir bunu öğreneceksiniz” diyerek öğrencilere ders süreci hakkında kısaca bilgi vermesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde geri dönüşüm nedir bunu öğreneceksiniz” demesi.

Derse Geçiş: Öğretmenin, öğrencilere okumaları için “Neden Geri Dönüştürmeliyim?” isimli kitabı dağıtması.

GELİŞTİRME

- Öğretmenin, öğrencilere resimdeki işaretin ne olduğunu sorması.
- Öğretmenin, “geri dönüşüm nedir?” sorusunu öğrencilerine sorması.
- Öğrencilerin geri dönüşümün ne olduğu ile ilgili tahminde bulunması.
- Öğretmenin geri dönüşümle ilgili belgesel izletmesi.
- İzlenilen belgeselin tartışılması.
- Öğrencilerin “Neden Geri Dönüştürmeliyim?” kitabını sırayla sesli olarak okumaları.
- Kitabın tartışılıp, eleştirilmesi.
- Çeşitli kirlilik türleri ve bunların önlenmesi için neler yapılabileceği tartışılır.
- Öğrencilerin araştırma konuları ile ilgili kütüphanedeki kitapları kullanarak araştırma yapması.

DEĞERLENDİRME

- Öğretmenin, çevre kirliliği ve çevreyi korumaya yönelik öğrencilerden “Afiş” hazırlamalarını istemesi. Öğretmenin, öğrencilerine afiş hazırlarken, afişin bir slogan ve resimden olmasına dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatması.

Ders Planı - 10

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 15-19 Aralık 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Yazma amacını belirler.
- Özet çıkarır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
- Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu özetler
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin özetleme becerisini geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Serbest Kitap, okuma metinleri.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, öğrencilere kendisinin özetlediği bir kitabı okuyarak öğrencilerin dikkatini konuya çeker.

Güdüleme: Öğretmenin, “Birazdan sizlerde okuduğunuz kitapların özetleyecek, kitap hakkında sorular soracak ve cevaplayacaksınız.” demesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde özetleme ile ilgili eksik ya da yanlış bilgilerimiz gözden geçireceğiz.” demesi.

Derse Geçiş: Öğrencilerin, öğretmenin hazırladığı özetleri ve soruları çıkarmalarını istemesi.

GELİŞTİRME

- Öğrencilerin okuduğu kitabı özetlemesi
- Özetini tamamlayan öğrencilerin tahtaya çıkıp özetlerini okuması.
- Diğer öğrencilerin arkadaşlarının özetlerini değerlendirmesi.
- Öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili soru sorması
- Diğer öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermesi.
- Öğretmenin, öğrencilere çevreyi koruma ile ilgili ilgi çekici metinler dağıtması.
- Metinlerin sesli olarak öğrenciler tarafından okunması.
- Metinlerde yazılanların öğrenciler tarafından anlatılması.
- Öğrencilerin metinden öğrendiklerini grup çalışması yaparak bir tablo ya da grafikte göstermesi.
- Çalışmalarını tamamlayan grupların tahtaya çıkıp neler yaptıklarını anlatması.
- Beğenilen çalışmaların sınıf panosuna asılması.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin çevre kirliliği ve çevreyi koruma ile ilgili gözlem yapmalarını istemesi.

Ders Planı - 11

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 22-26 Aralık 2014

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Yazma amacını belirler.
- Özet çıkarır.
- Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
- Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu özetler
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme Amacı: Öğrencilerin bilimsel araştırma basamaklarına uygun olarak araştırma yapma ve kavram haritası hazırlama becerileri geliştirilmeye çalışılır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Neden Geri Dönüştürmeliyim?” isimli kitap, ürün dosyaları, kavram haritaları.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, öğrencilere çevre kirliliği konusunda bir araştırma makalesi okuması

Güdüleme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde sizde araştırma konularınızla ilgili topladığınız verileri sunacaksınız.” demesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde araştırmalarda elde ettiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla sunacaksınız.” demesi.

Derse Geçiş: Öğretmenin, “Araştırma konularınızı ile ilgili hazırladığınız ürün dosyalarınızı çıkartınız.” demesi.

GELİŞTİRME

- Öğrencilerin araştırmaları ile ilgili ürün dosyalarını çıkartmalarını istemesi.
- Öğrencilerin ürün dosyalarındaki bilgileri arkadaşları ile paylaşması.
- Öğrencilerin araştırma konularında okudukları ile ilgili hazırladıkları soruları sorması
- Diğer öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermesi.
- Öğrencilerin dörderli gruplar olarak ”Neden Geri Dönüştürmeliyim?” kitabında öğrendiği bilgilerle kavram haritası hazırlaması.
- Öğrencilerin kavram haritalarını gruplarından bir sözcü seçerek tahtaya çıkıp göstermesi.
- Beğenilen kavram haritalarının sınıf panosuna asılması.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin, öğrendiklerini kısaca tekrar etmesi.

Ev Ödevi: Öğrencilerden, kütüphaneden aldıkları bir kitabın özetini çıkarmaları istenir.

Ders Planı -12

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 4. Sınıf

TEMA: Çevreyi Koruma

TARİH: 29 Aralık 2014-03 Ocak 2015

SÜRE: 40'+40'+40'+40+40+40 (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Akıcı konuşur.
- Konuşma konusunu belirler.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
- Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu özetler
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

Öğrenme amacı: Öğrencilerin okuma motivasyonları arttırılması ve sınıftaki sosyal etkileşimin sağlanması amaçlanır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynaklar: Serbest Kitap, ürün dosyaları.

GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde öğrendiklerimizle ilgili hazırladığınız gösterileri, yarışmaları yapacağız.” diyerek onların dikkatini çekmesi.

Güdüleme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde öğrendiklerimizi tekrar edeceğiz.” demesi.

Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bugünkü dersimizde hazırladığınız araştırma dosyalarını toplayacağım.” demesi.

Derse Geçiş: Öğretmenin, öğrencilerden hazırladıkları araştırma dosyalarını çıkarmalarını söylemesi.

GELİŞTİRME

- Öğrencilerin araştırma dosyalarını tahtaya çıkıp son kez anlatması.
- Öğrencilerin, araştırma dosyalarını öğretmenlerine teslim etmesi.
- Öğrencilerin gruplara ayrılarak çevreyi koruma ile ilgili hazırladıkları gösteriyi sunması.
- Öğrencilerin çevreyi koruma ile ilgili hazırladıkları yarışmayı yapması.
- Yarışmaya göre en çok puan alan gruba ödül verilmesi.
- Öğretmenin etkinlikler sırasında öğrencilere rehberlik etmesi.

DEĞERLENDİRME

Sınıfta en çok beğenilen ürün dosyalarının sınıf panosuna asılması.

Ev Ödevi: Öğretmenin, öğrencilerde Türkiye’de ve Dünya’da olan çevreyi kirliliği ve çevreyi koruma olaylarını takip etmelerini istemesi.

EK 11. Kitap Listesi

Okutulan Kitaplar:

- Başak'ın Çevre Günlüğü, Say Çocuk, Gülsüm Cengiz.
- Neden Dünyayı Önemsemeliyim? Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Susan Meredith.
- Karataavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor, Kuraldışı Çocuk Yayınları, Vagelis İlipopulos.
- Neden Geri Dönüştürmeliyim? Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Susan Meredith..

Çevre kirliliği ve Çevreyi Koruma Temasına Uygun Sınıf Kütüphanesindeki Kitaplar:

- Doğa Karşısında İnsan, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Antony Mason.
- Çevre Bize Emanet, Nesil Çocuk Yayınları. Yavuz Bahadıroğlu.
- Benim Çevre Kitabım, Kelime Yayınları, Ayşe Başçı.
- Bir Plastik Şişenin Yolculuğu, Tübitak Yayınları, Suzanne Slade.
- Bir Yağmur Damlasının Yolculuğu, Tübitak Yayınları, Suzanne Slade.
- Bir Mikrobun Yolculuğu, Tübitak Yayınları, Thom Rooke.
- Ne Yapsak da Doğal Felaketlerle Baş Etsek? Tübitak Yayınları, Josep Palau ve Rosa M. Curto.
- Atatürk'ün Çevre Günlüğü, Bulut Yayınları, Aydoğan Yavaşlı.
- Doğa Ağaçlar, Tübitak Yayınları, Laura Howell.
- Pis Çukurlar, Final Kültür Sanat Yayınları, Andrej Predin.
- Çocuklar İçin Her Yönüyle Çevre Kitabı, Arkadaş Yayınevi, Sheri Amsel.
- Çocuklarımıza Çevre ve Bilinçli Tüketim Rehberi, Hiperlink Yayınları, Turan Kaya.
- Doğa Gezginleri - Çiftlik Öyküleri, İş Bankası Kültür Yayınları, Minna Lacey.
- Doğadaki Son Çocuk, Tübitak Yayınları, Richard Louv.
- Dora Çevre Günü'nü Kutluyor, Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Ekoloji, Tübitak Yayınları, Richard Spurgeon.
- Hınzır Can Çevre Dostu, Kırmızı Kedi Yayınevi, Cihan Demirci.
- Karikatürlü Çevre Rehberi, Beyaz Yayınları, Larry Gonick ve Alice Outwater.
- Merak Kütüphanesi-Çevre, Boyut Yayın Grubu, Kolektif.

- Ne Yapsak da Toprağın Verimsizleşmesini Durdursak?, Tübitak Yayınları, Josep Palau ve Rosa M. Curto.
- Karagöz İle Hacivat Çevre Hastalığı, Hikmet Neşriyat Yayınevi, Hasan Kallımcı.
- Çevreci Kral Kurbağa, Altın Kitaplar Yayınevi, Aysun Berkay Özmen.
- Çevreci Olmak Zorunda mıyım!, Günışığı Kitaplığı, Dylan Sheldon
- Kente Gelen Çam Ağacı, Say Çocuk Yayınları, Gülsüm Cengiz.
- Dünya Enerji Sorunları –Kömür Ne Kadar Kirletiyor?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe.
- Dünya Enerji Sorunları - Nükleer Enerji Çok mu Riskli?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe.
- Dünya Enerji Sorunları -Su Enerjisi Yeterince Verimli mi?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe
- Dünya Enerji Sorunları –Rüzgar Enerjisi Güvenilir mi?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe
- Dünya Enerji Sorunları –Doğal Gaz Temiz Bir Fosil Yakıt mı?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe
- Dünya Enerji Sorunları –Güneş Enerjisi Bedava Enerji Kaynağı mı?, Tübitak Yayınları, Jim Pipe
- Enerji Krizi, Dünya Sorunları, Tübitak Yayınları, Ewan Mcleish.

EK 12. Metin Örnekleri

ÇEVRE KİRLİLİĞİ ÇEŞİTLERİ VE ÇEVRE KİRLİLİĞİ NEDENLERİ NELERDİR?

Çevre; dünya üzerinde yaşamını sürdüren canlılarının hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdüğü dış ortamdır. Hava, su ve toprak bu çevrenin fiziksel unsurlarını insan hayvan bitki ve diğer mikroorganizmalar ise biyolojik unsurlarını oluşturmaktadır.

Doğanın temel fiziksel unsurları olan hava, su ve toprak üzerinde olumsuz etkilerin oluşması ile ortaya çıkan ve canlıların hayati aktivitelerini olumsuz yönde etkileyen cansız çevre öğeleri üzerinde de yapısal zararlar meydana getiren ve niteliklerini bozan yabancı maddelerin hava, su ve toprağa yoğun bir şekilde karışması olayına "Çevre Kirliliği" adı verilmektedir.



Metin Örnekleri (Devamı)

Su Kirliliği

Su kirliliği, istenmeyen zararlı maddelerin, suyun niteliğini ölçülebilecek oranda bozmalarını sağlayacak miktar ve yoğunlukta suya karışma olayıdır.

Konutlar, endüstri kuruluşları, termik santraller, gübreler, kimyasal mücadele ilaçları, tarımsal sanayi atık suları, nükleer santrallerden çıkan sıcak sular ve toprak erozyonu gibi süreçler ve maddeler su kirliliğini meydana getiren başlıca kaynaklardır. Bunların hepsi doğrudan doğruya veya dolaylı olarak canlı ve cansız varlıklara zarar vermektedir. Suların kirlenmesine karşı alınabilecek önlemler iki grupta toplanabilir:

- 1- Su kullanımında tasarruf sağlayacak önlemler
- 2- Suları temizleyen teknik önlemler.



Metin Örnekleri (Devamı)

Toprak Kirliliği

“Toprağın verim gücünü düşürecek, optimum toprak özelliklerini bozacak her türlü teknik ve ekolojik baskılar ve olaylar”, toprak kirliliği veya toprak kirlenmesi olarak nitelenir. Toprak kirlenmesi, hava ve suları kirleten maddeler tarafından meydana getirilir. Çöp yığınlarından toprağa sızan sular, kirli sulama suları, gübre çözeltileri, radyoaktif maddeler, uçucu küller, toprağı kirleten madde ve kaynaklardır. Toprak kirliliğini önlemek için çok çeşitli teknik, ekolojik ve hukuksal önlemler alınır.



Metin Örnekleri (Devamı)

Gürültü Kirliliği

İnsanlar üzerinde olumsuz etki yapan ve hoş gitmeyen seslere **gürültü** denir. Özellikle büyük kentlerimizde gürültü yoğunlukları oldukça yüksek seviyede olup, Dünya Sağlık Örgütü'nce belirlenen ölçülerin üzerindedir. Kent gürültüsünü artıran sebeplerin başında trafiğin yoğun olması, sürücülerin yersiz ve zamansız korna çalmaları ve belediye hudutları içerisinde bulunan endüstri kuruluşlarından çıkan gürültüler gelmektedir. Meskenlerde ise televizyon ve müzik aletlerinden çıkan yüksek sesler, zamansız yapılan bakım ve onarımlar ile bazı işyerlerinden kaynaklanan gürültüler insanların işitme sağlığını ve algılamasını olumsuz yönde etkilemekte, fizyolojik ve psikolojik dengesini bozmakta, iş verimini azaltmaktadır.



Metin Örnekleri (Devamı)

SÜREÇ

Amaç: İnsan haklarına ilgilerini çekme.

Süreç:

Aşağıdaki metni öğrencilerinize okuyunuz.

“1940’da Kenya’da doğan Wangari Maathai, (Vangari Mathayi) ülkesinin ilk bayan biyoloji profesörüdür. Aynı zamanda üç çocuk annesidir.

Haziran 1977’de Wangari, Kenya’nın ulusal kahramanları anısına yedi ağaç diker. Bunu yaparak Greenbelt (Girinbelt) Hareketi adında çevreci bir hareket başlatır. 1992’ye kadar, elli binden fazla kadın on milyondan fazla ağaç dikmiş ve binlerce hektar humuslu alanı kurtarmıştır.

Wangari 1989’da, Kenya devlet başkanının, kent merkezindeki parkın ortasına hükümet binası ve kendi heykelini yaptırma projelerine karşı mücadele başlatır ve hükümeti eleştirir. İngiliz, Japon ve Danimarkalı yatırımcıları, projedeki maddi desteklerini çekmeleri konusunda ikna eder. Başkanın, ihracat için gül yetiştirmek amacıyla başkent Nairobi’nin dışındaki elli hektar ormanı tahrip etme planında muhalefete önderlik eder.

1992’de Wangari ve grubunun diğer üyeleri, başkanı eleştirdikleri ve çevreyi geliştirmeye çalıştıkları için hapse gönderilen arkadaşları için eylem yaptılar. Polisin sert müdahalesi yaralanan Wangari hastaneye kaldırıldı. Hastanedeki yatağında bile doğal çevrenin bozulması, tahripten korunmasının önemini vurgulamak ve insan haklarına gereken önemin verilmesi için basın toplantıları düzenledi.

Wangari ve grubu hâlâ çalışmalarına devam ediyor. Dünyanın her yerinde bu hareketin üyeleri var. Birleşmiş Milletler Örgütü, Greenbelt hareketine çalışmalarından dolayı bir çevre ödülü vermiştir. Onu izleyenler bir insanın insan hakları ve doğal çevre için neler yapabileceğini gösterdiğini söylüyorlar.”

DEĞERLENDİRME

1. Metinde anlatılanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce metinde yer alan davranış yanlışlıkları nelerdir?
3. Siz olsaydınız Wangari’ nin yaptıklarına nasıl bir tepki gösterirdiniz?



Gazete Haberleri Örnekleri (Devamı)



Mermer ocakları facialarıyla Burdur Keloğlan'a döndü

Şehre yakın merkez köyleri sınırları içinde ve ilçelerimizde faaliyet gösteren mermer ocaklarından bazılarının sorumsuzca yaptıkları kazılar ve doğaya bıraktıkları atıklar yüzünden Burdur adeta Keloğlan'a döndü. Burdur şehir merkezinden ilçelere giden yollar üzerinde görünen mermer ocakları atık yığınları adeta bir faciadır. Son olarak Karaçalı Köyü sınırlarında atıkların meydana getirdiği kirlenmeye dair haber yaptığımız. Daha önceki yıllarda da Yeşilova ve Karamanlı



bölgelerinde yaratılan kirliliğin boyutlarını sergilemiş, belgelemiştik. Yaptığımız haberlerin ses getirmesinden sonra, zaman zaman yetkililer uyarıcı nitelikte girişimlerde bulundular ama sorun çözülmediği değil. Hatta sorunu yaratırlarına yönelik müeyyideler uygulanmış değil.

Herhangi bir köyü, bir ağaç kestirildiğinde görün başına neler gelir? Bir ağaç kesmekten dolayı, kaçak kesim suçlamasıyla köylüye ceza yağar, hatta kaçak kesimde kullandığı araca, gerece, taşıta el konur. Ama ilimizde bazı sorumsuz mermer ocakları

Çevre kirliliği anne sütünü de zehirliyor

ABD ve Kanada'da yapılan araştırma korkunç bir gerçeği ortaya çıkardı: Anne sütünde; mobilya, tekstil, elektronik sektöründe kullanılan ve kanserojen özelliğe sahip toksinlere rastlandı

SAN FRANCISCO - ABD'nin kuzeybatı ve kuzey Kanada'nın İngiliz Kolonyası bölgelerinde, anne sütünde bulunan "PBDE" olarak adlandırılan kimyasal maddeler toksinleri bulundu.

Endişe verici durum

"Küresel Çevre Örgütü" (NEW) tarafından önceki gün yapılan açıklamada, anne sütünde "PBDE" toksinlerine rastlanmasından endişe verici olduğu ve bu duruma derhal çare bulunması gerektiği belirtildi. "Alev almayı geciktirici" özelliği bulunan "PBDE"; mobilya, tekstil ve özellikle elektronik sektöründe kullanılıyor. "PBDE"nin toksik özellikleri, kanserogen olduğu için 20-30 yıl önce sanayi tesislerinde yasaklanan "PCB" maddelerine benzerliği kay-

dedildi. NEW yetkilisi, "Bu maddelerin yasaklarına vakit gelmiştir, çünkü daha güvenli alternatif var" dedi. NEW ve Kaliforniya Çevre Koruma Kurumu'nun ortaklaşa yapılan araştırma çerçevesinde, 40 gönüllü annenin sütünde "PBDE" ve "PCB" bulunduğu bulundu.

AB'de 2006'da yasak

Klinik araştırmaları, "PBDE" toksinlerinin hafızaya ve davranış bozukluğuna ve cinsel gelişim problemlerine yol açabileceğini gösteriyor. NEW yetkilisi, "İsveç'te 'PBDE'yi 10 yıl kadar önce yasakladığını, AB'nin de 2006'da yasaklama kararını aldığı"na belirtti.



Ambalaj 1,5 milyon ton sebze meyveyi çöpten kurtarabilir

Dünya üzerinde 1 milyon insan açlık sınırında yaşıyor ve dünyada üretilen gıdaların üçte biri sofralara bile ulaşmadan çöpe gidiyor. Avrupa'daki evlerde, hipermarketlerde, restoran ve tedarik zinciri içinde tüketilebilir gıdaların yüzde 50'i israf ediliyor. Avrupa Parlamentosu, bu sorunu başa çıkarmak için 2025 yılına kadar gıda israfını yarı yarıya azaltma hedefi koymuş ve bu doğrultuda 2014 yılı, "Avrupa Gıda İzlenimi Karşı Akışının Yılı" ilan edildi. EUPC Avrupa Plastik Üreticileri Birliği de bu doğrultuda "Gıdaları Kuru" projesini başlattı.

"Türkiye'de, her yıl 3,6 milyar liralık ekmeğe çöpe gidiyor"

EUPC İcra Kurulu Üyesi Yılmaz Engül, "Türkiye'de her yıl 3,6 milyar liralık ekmeğe çöpe gidiyor" dedi. "Gıda israfı konusunda ne yapıp ki, ülkemizdeki tablo Avrupa'dakinden farklı değil. Son verilere göre 12 milyon insanın yoksulluk sınırı altında yaşadığı Türkiye'de, her yıl 3,6 milyar liralık ekmeğin çöpe gittiği, üretilen yarı sebze ve meyvedeki kayıp 10 milyar liraya ulaşması ciddi ve çözümlen-

si gereken bir sorundur. Ambalaj sektörü, her yıl 1,5 milyon ton taze sebze ve meyvenin çöpe geçtiği, sofralara girmesini sağlayabilir" şeklinde konuştu.



Gıdaları doğru şekilde ambalajlayarak, kayıpların yarı yarıya azaltılabilir çözümleri vurgulayan Yılmaz Engül, Avrupa'da yürütülen Gıdaları Kuru projesi kapsamında alınan önlemlerin Türkiye'de de uygulamaya geçmesini hedeflediklerini, seveleri ile okullarda çocuklara sınıfta dağın gibi gıda israfını önleme projelerinde yer alan aktararak, "Gıdaları Kuru" projesiyle yarı bir modelle ihtiyaç duyulduğuna söyledi.

Gıdaları Kuru projesi neleri hedefliyor?

- Gıdaların üzerinde 'son kullanma tarihi' ile birlikte 'son tüketim tarihi' de yazılmalı...
- Tüketicilerin ihtiyaçlarından farklı gıda israfı önlemleri almak için gıda ambalajlarının değişik ölçülerde ve gıdayı gerektiren konulara göre şekillenmesi gerekiyor.
- Çift etiket uygulaması yapılmalı... Gıdaların üzerinde yazan son kullanma tarihine ek olarak son tüketim tarihinin de yazılması ile son kullanma tarihi yalın olan gıdalarda indirimi fiyatlarla ihtiyaç sahiplerine ulaştırılması da öni yapılacak.
- Gıdaları Kuru projesi, özellikle kamu catering tesislerinde, yerel gıda üretilen kullanan ve kaliteyi iyileştirmek için yerel ihtiyaç sahiplerine ve gıda bankalarına ücretsiz verim formalarına yönelik tasarımlar şeklinde yeniden düzenlenmesi gerektirir dikkat çekiyor.

EK 14. Öğrencilerin Etkinliklerinden Örnekler

1-Soru Sorma Etkinlikleri Örnekleri

?

Sorular ve Cevapları

- 1- Camasızlara nerde kumitmalığız neden?
- 2- Köpek, kediler kısaca hayvanlar dışkısını neden toprağa ve kuma yapmamalıdır?
- 3- Bulasık ve camları yıkarken neden deterjana az kullanırız?
- 4- Göl ne demektir?
- 5- Evin içi sıcaksa kışınımızı çıkarmak yerine ne yapmalıyız?
- 6- Kaç tane bölge vardır?
- 7- Eskiden insanlar denizler için ne düşünürlermiş?
- 8- Mercan kayalıklarına neden çok özeldir?
- 9- Eskiden evi temizlerken neler kullanılmış ve şimdi ne kullanırız?

Emirhan Uyanık

LÜTFEN ÇÖPLERİ YERE ATMA-
YINIZ.

1-Soru Sorma Etkinlikleri Örnekleri (devamı)

İpek Korkmaz
159 4/13

Sorularım

1.) Çöpin açılımı nedir?

Cevap: Çöpin açılımı kloroflorokarbonlardır.

2.) En çok enerji nerede tüketilmektedir?

Cevap: En çok enerji mutfakta tüketilmektedir.

3.) Su neyle kirlenir?

Cevap: Su fabrikalardan, çiftliklerden veya çöp sahaları-
dan kayıp düşen kimyasal atıklar, petrol taşı-
yan gemilerdeki sızıntılarda ve hatta çöplerle
kirlenir.

4.) Rüzgar gücü ne üretmek için kullanılır?

Cevap: Rüzgar gücü elektrik üretmek için kullanılır.

5.) Güneş panelleri ne için kullanılır?

Cevap: Güneş panelleri suyu ısıtmada kullanılır.

Hangi Metinlerden Sordum

1- CFC Sorunu Nedir?

2- Mutfakta Enerji Tassarrufu

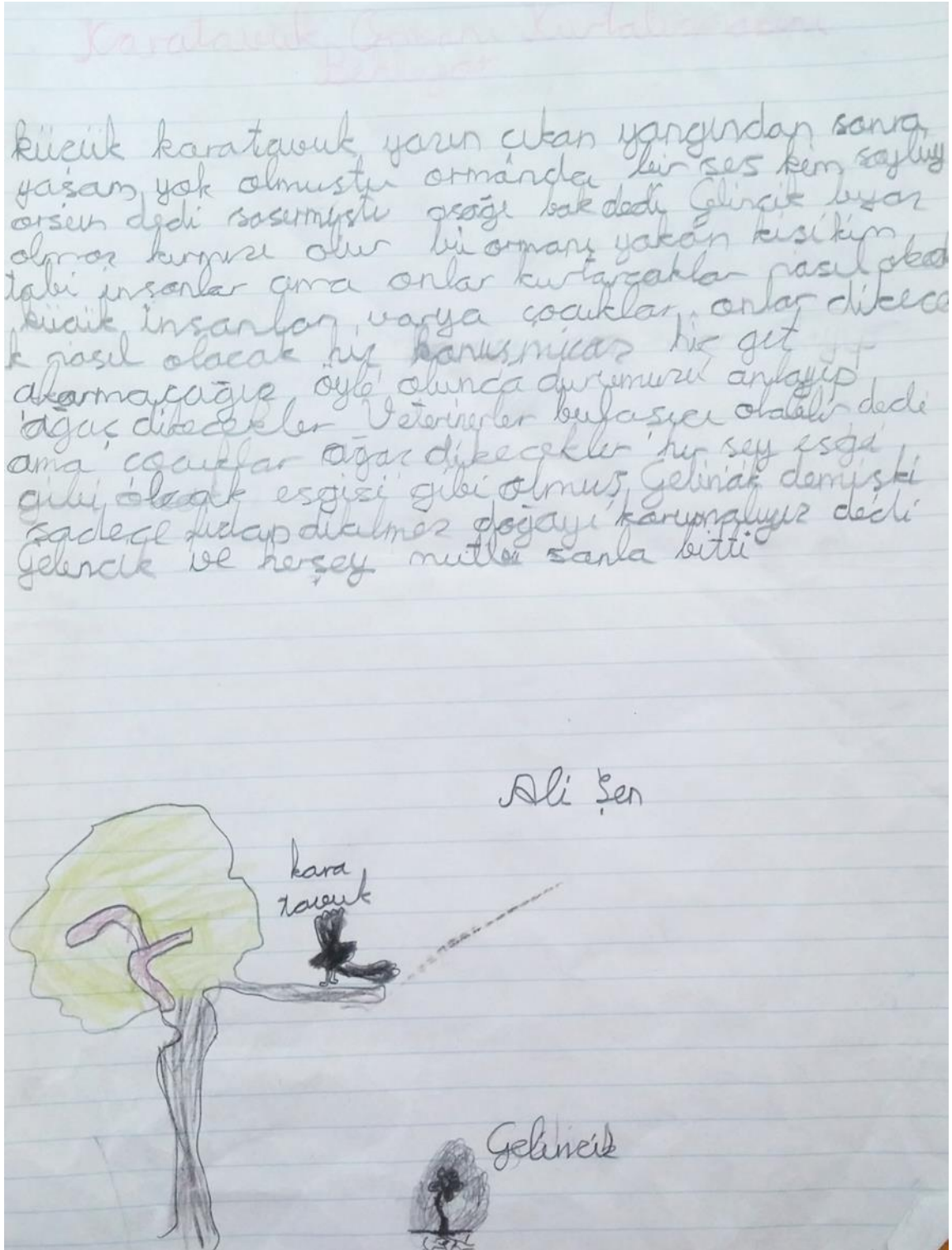
3- Bunu Neler Sebep Olur?

4- Rüzgar Gücü

5- Güneş Gücü

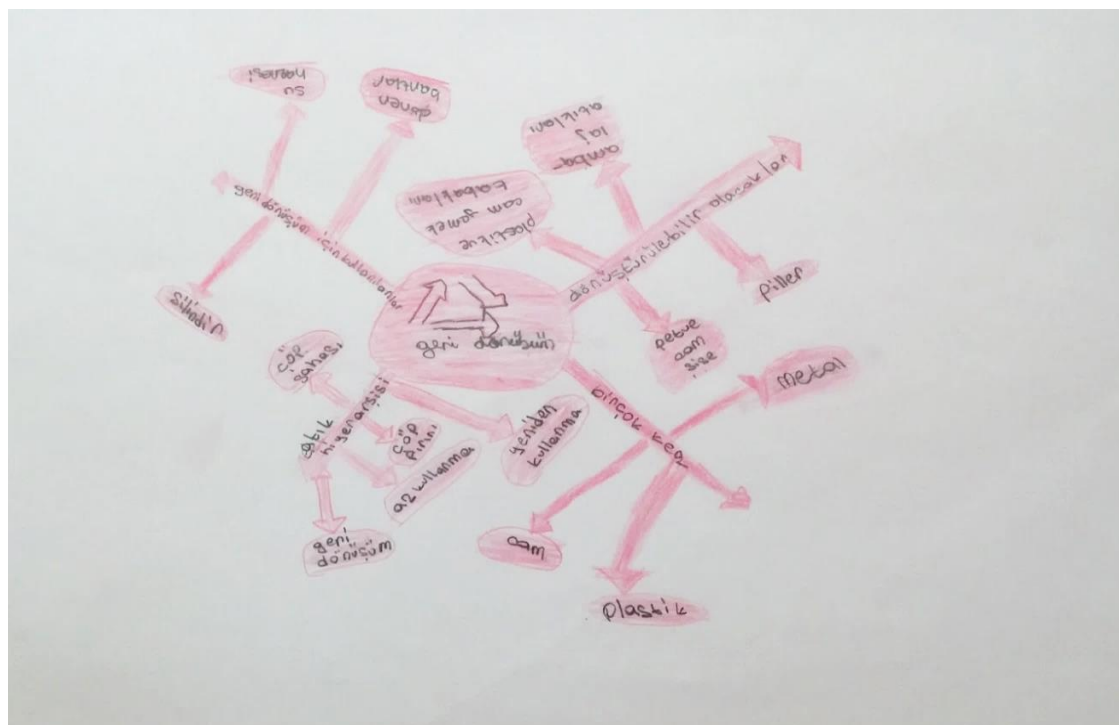
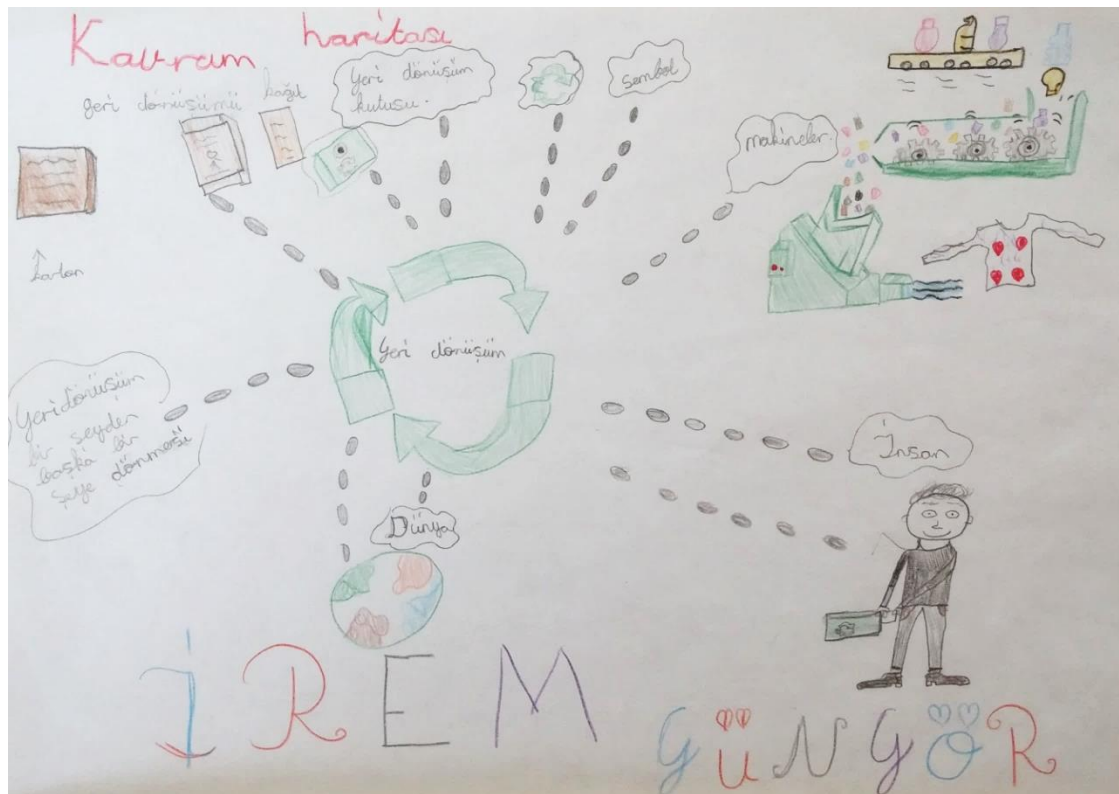


2-Özetleme Örnekleri

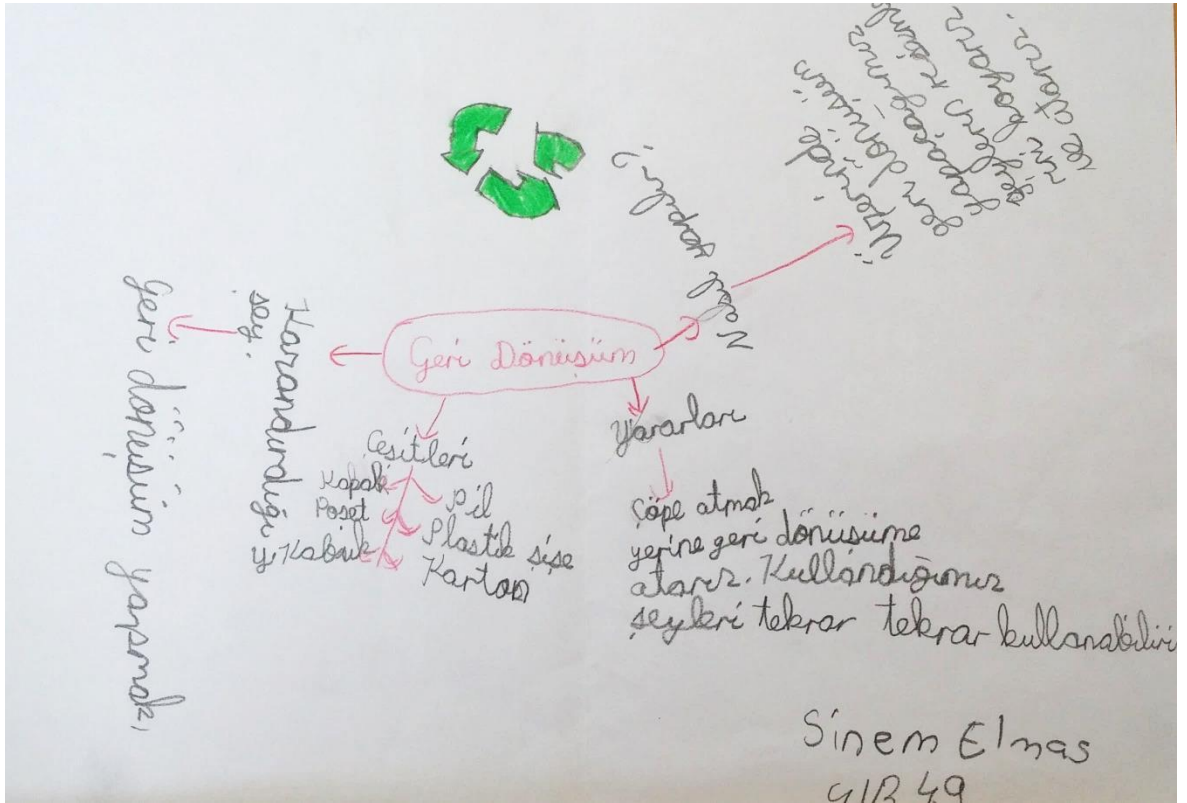
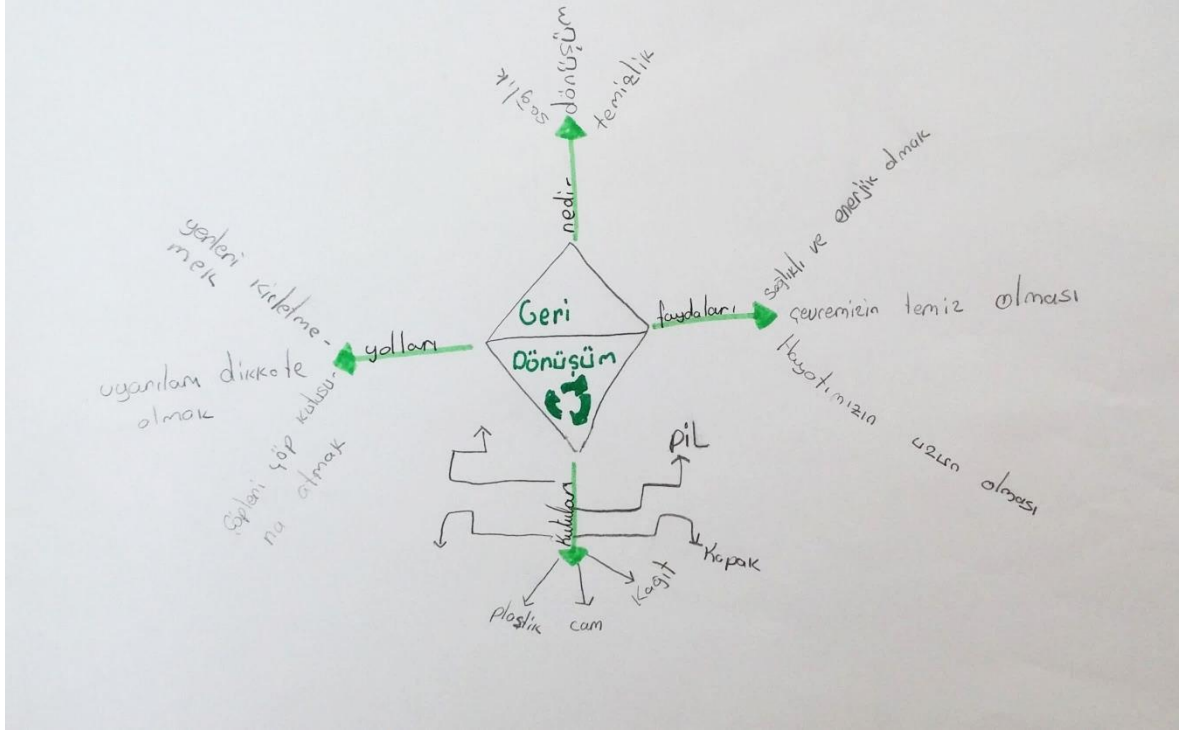


[illegible]

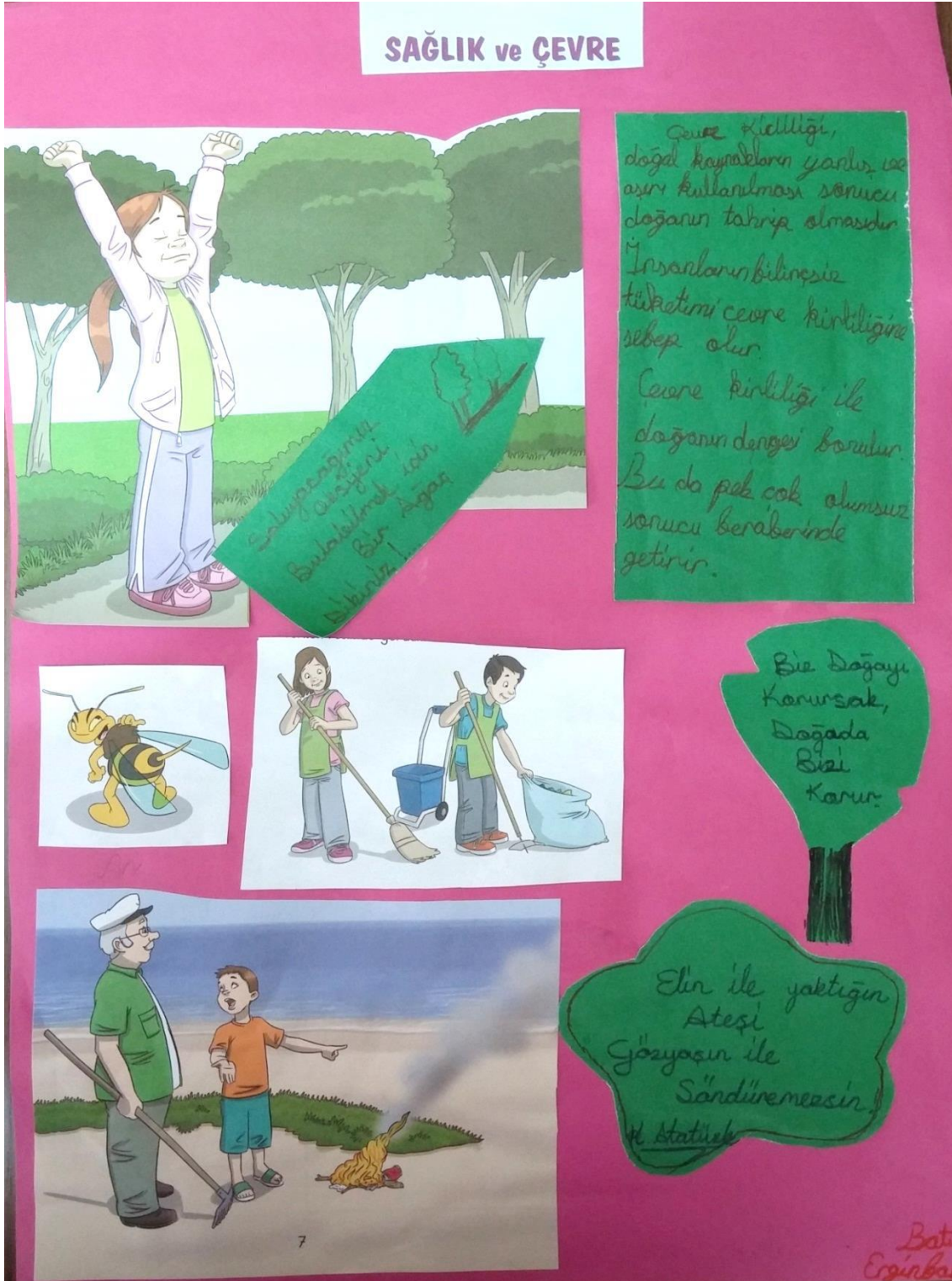
3-Kavram Haritası Örnekleri



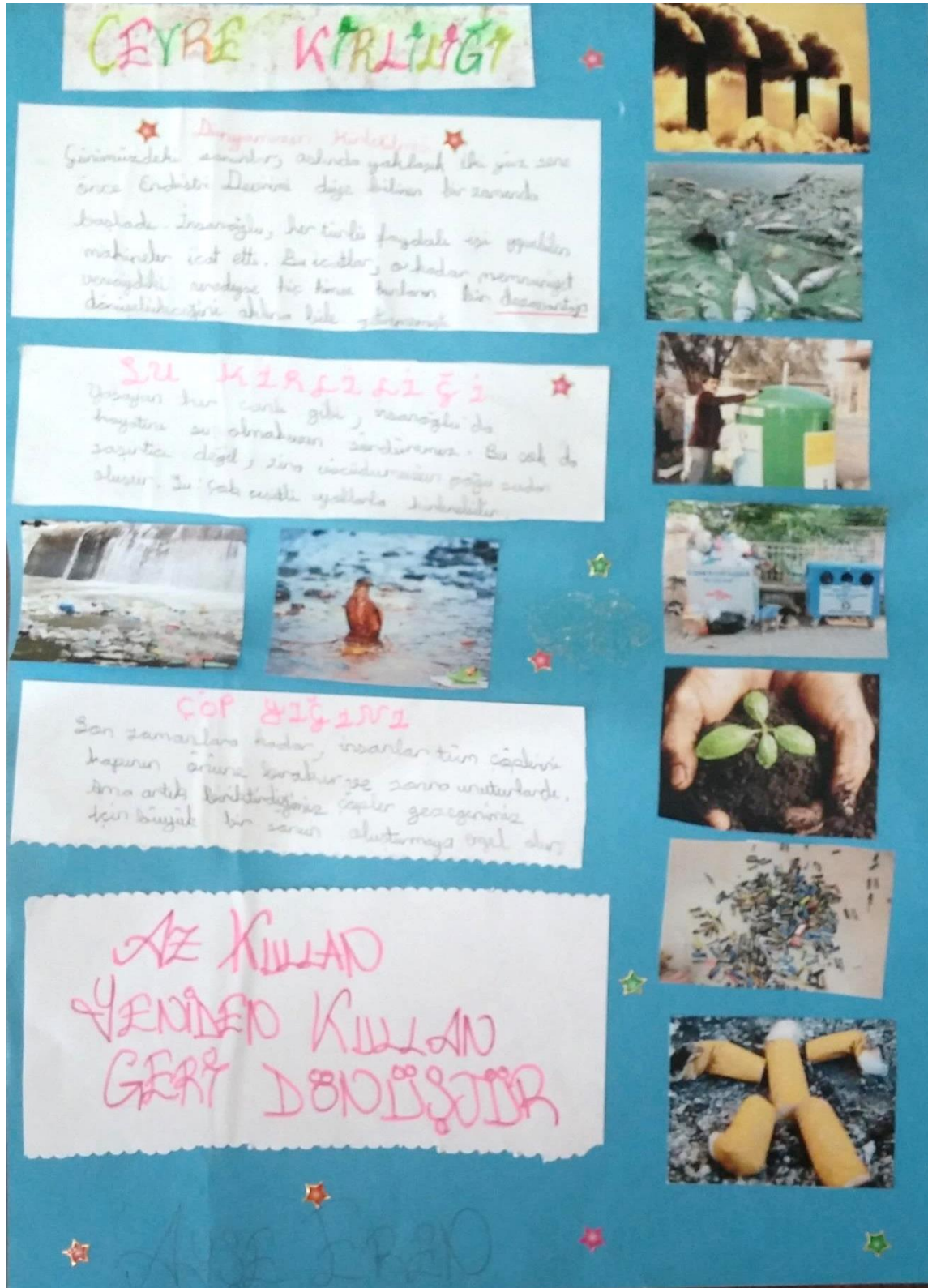
3-Kavram Haritası Örnekleri (devamı)



4-Afiş Örnekleri



4-Afiş Örnekleri (devamı)



5-Grafik Örnekleri



6-Hikâye Yazma Etkinliği Örnekleri

Ağacın Küçüklüğü

Ben M.A.E.T.O. yaşayan bir ağacım. Eskiden küçük bir fidardım. Çok mutluydum. Arkadaşlarımla sohbet ediyordum. Çok sevinliydim, tağki o güne kadar O gün okulu yapmaya gelmişlerdi. Bütün arkadaşlarımı kestiler. Yerine okul yaptılar. O zaman çok ağladım. O kadar üzülmüştümki, gece uyuyamadım. Herke yürüyebilsem de arkadaşlarımı intikamlarını alabilsem. Ama bir yandan da intikam alam bile bu arkadaşlarımı geri getireceğim. İki üç gün sonra yeni ağaçlar diktiler. Bu ağaçlar beşden küçük olduğu için onlara yaşlıların tavsiyeleri, öğütleri veriyordum. Ben onları seviyor onlarda beni seviyorlardı. Onları yol arkadaşım, çocukların gibi görüyordum. Küçük fidanlar büyümeğe başladı. Bana getirdiler. Beyerler çok uzadı. Beni aileleri gibi görüyorlardı. Bende öyle görüyordum. Artık yaşlandılar. Beni ise saldırganım için kestiler. Ama Ben onlara hala kalbimde seviyorum.

Yazar: Buse Tuğut
İmza: Buse Tuğut

6-Hikâye Yazma Etkinliği Örnekleri (devamı)

Ben ve Sevimli ağaç

Ben bir gün arkadaşlarımla gezerek okulumuzun bahçesine baktık. Hava rüzgarlıydı. Ağaçların yaprakları dökülüyordu. Arkadaşım ve ben bir ağaca baktık. Çok yaşlı bir ağaçtı. Akşam olunca arkadaşımın gitti fakat ben gitmedim. ağacın yanına oturdum. onun benimle konuştuğunu hayal ettim. düşündüm.... Ağaca şöyle dedim. Söz veriyorum yarın yanına geleceğim ve eve gittim. Arkamdan tamam diye bir ses geldi. yoksa... hayır bu benim bildiğim ağaç olmasın. Ertesi gün okuldan çıkar çıkmaz hemen o sevimli ağacın yanına gittim. Çünkü söz vermişim. ağaca baktığımda bir anda arkamdan tamam diye bir ağaç yada herhangi gibi bir şey aklıma geldi. ağaca sordum acaba sen mi dün bana seslendin. ki süre bekledim cevap gelmedi. Sıkıldığım için gittim. Arkamdan evet diye bir ses geldi. hemen geri döndüm ve ağacın gerçekten benimle konuşa biliyordu. Bang teşekkür etti ve bana böyle seslendi. bana yaptığın iyiliklerden sad. ve bundan sonra hep onun yanına gideceğim.



İrem
Yüngör



GAZİ GELECEKTİR..