

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP KARADOĞAN

BALIKESİR, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP KARADOĞAN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2020

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 201712519002 numaralı öğrencisi Zeynep KARADOĞAN'ın "Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/12/2019 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/ÖY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

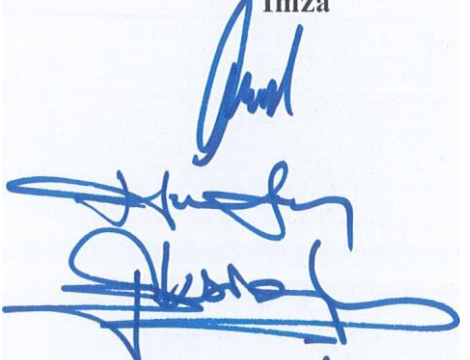
Jüri Üyeleri

Üye : (Başkan) Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR

Üye: (Danışman) Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU

Imza



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

20.01/2020

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışma ile Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. 2. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları çerçevesinde sürdürülen okuma süreçleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim ve okumaya yönelik tutum düzeyleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sunmuş olduğu birey merkezli anlayışın günümüz eğitim anlayışı ile paralel olması sebebi ile eğitim sürecine destek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamının tüm disiplinlerin temelinde yer alması ve alan yazında araştırmada kullanılmakta olan uygulamaların okuduğunu anlama ve tutum açısından çok fazla çalışılmamış olması ve alanda bu açıdan bir boşluğun mevcut olması sebebi ile alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma süreci boyunca her konuda benden desteğini esirgemeyen, yönelttiğim binlerce soruyu sabırla cevaplayan, değerli vaktini bana ayıran, akademik açıdan bana büyük katkılar sunan ve süreç boyunca bana yol gösteren danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a,

Çalışmanın her aşamasında ellerinden gelen maddî ve manevî desteklerini benden esirgemeyen, hep arkamda duran annem Fevziye KARADOĞAN'a, babam Halil KARADOĞAN'a ve kardeşim Merve KARADOĞAN'a,

Yüksek lisans sürecinin ders aşaması boyunca benimle bilgilerini paylaşmakta sınır tanımayan, bana farklı bakış açıları sunan ve akademik anlamda bana katkılar sunan Dr. Öğr. Üy. Nihat UYANGÖR, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER ve Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye,

Tezimin uygulama sürecine ilişkin planlama sürecinde bana destek olan ve tezimin literatür bölümü için değerli görüşlerini benimle paylaşan Arş. Gör. Güliz ŞAHİN'e,

Sadece bu çalışma sürecinde değil, aldığım her karada arkamda duran, beni cesaretlendiren, anlayışla beni dinleyen, güler yüzü ile her türlü desteğini üzerimden esirgemeyen, tüm zorluklarda sırtımı yasladığım hayat arkadaşım Erdinç KESİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BALIKESİR, 2020

ZEYNEP KARADOĞAN

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE TUTUMA ETKİSİ

KARADOĞAN, Zeynep

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2020, 197 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisini araştırmaktır. Araştırmanın modeli, ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu'nda 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan, 20 kontrol ve 20 deney grubu öğrencisi olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, şubat-mart aylarında 6 hafta, haftada 2 ders saati olmak üzere 12 ders saati süresince yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler, okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimi ortaya koymak amacıyla araştırmada kullanılan Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabına ilişkin soruları içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi" ve tutumlarındaki değişimi ortaya koymak amacıyla ise McKenna ve Kear tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Türkçe'ye uyarlanması Kocaarslan tarafından yapılan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin kullanımı sonucu elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda grup içi yapılacak karşılaştırmalar için bağımlı örneklem t-testi; gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalar için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda elde edilen veriler, Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, geliştirdiğini ve desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulamaları, Etkileşimli Kitap Okuma, Okuduğunu Anlama, Okumaya Yönelik Tutum

ABSTRACT

THE EFFECTS OF INTERACTIVE READING APPLICATIONS ON READING COMPREHENSION AND ATTITUDE

KARADOĞAN, Zeynep

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr Hasan Hüseyin ŞAHAN

2020, 197 pages

The aim of this study is to investigate the effects of Interactive Reading Apps on reading comprehension skills and the attitude towards reading. The research model is a quasi-experimental design with an unequalled control group in pre/post tests. The study group of the research consists of 40 students (20 control and 20 experimental group students) in the second year of primary school in Hatice Fahriye Eğinlioğlu Primary School located in Altıeylül district of Balıkesir province. The study was carried out for 6 weeks in February and March, 2 hours per week in the 2018-2019 academic year, totaling a 12 hour class period. The achievement test consisting of questions related to the book A Sick Day for Amos McGee to verify the changes in the subjects' reading comprehension was created by McKenna and Kear. The information related to the validity and reliability was collected using A Scale to Measure Attitudes Toward Reading that was adapted into Turkish by Kocaarslan. PSS 20.0 statistical program was used to analyze the data obtained from the scales. For this purpose, dependent samples t-test was used for intra-group comparisons; Independent samples t-test was used for comparisons between the groups. The data obtained as a result of the research shows that Interactive Book Reading Apps positively affect, develop and support the reading comprehension skills and attitudes towards reading.

Keywords: Interactive Reading Apps, Interactive Reading, Reading Comprehension, Attitude Towards Reading

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem ve Alt Problemler	8
1.3.1. Problem Cümlesi.....	8
1.3.2. Alt Problemler.....	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
2. İLGİLİ ALANYAZIN	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Türkçe Öğretim Programı	12
2.1.2. Okuma.....	16
2.1.3. Okuma Becerisi.....	19
2.1.4. Okumanın Süreçleri	21
2.1.4.1. İletişim Süreci	21
2.1.4.2. Algılama Süreci.....	22
2.1.4.3. Öğrenme Süreci.....	23
2.1.4.4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci	24
2.1.5. Okumanın Önemi.....	24
2.1.6. Okumanın Amaçları.....	29

2.1.7. Anlama.....	31
2.1.8. Okuduğunu Anlama.....	34
2.1.9. Okuduğunu Anlamanın Önemi.....	48
2.1.10. Etkileşimli Kitap Okuma.....	50
2.1.10.1. EKOP ve Uygulama Adımları.....	54
1. Okuma Öncesi EKOP Uygulama Adımları.....	58
I. Resimli Çocuk Kitabının Belirlenmesi.....	58
II. Hedef Sözcüklerin Seçimi.....	59
III. Soruların, Örneklerin ve Açıklamaların Belirlenmesi.....	59
IV. Fiziksel Düzenlemelerin Yapılması.....	60
V. Bireylerin Sınıf İçine Yerleşimi.....	60
VI. Kitapla Tanışma.....	61
VII. Açık Uçlu Sorular Yardımıyla Bireylerin Tahminde Bulunmalarını Sağlama.....	61
VIII. Bireylerin Vermiş Olduğu Yanıtların Yeniden Düzenlenmesi.....	62
2. Okuma Esnasında EKOP Uygulama Adımları.....	62
I. Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Açıklanması.....	62
II. Hedef Sözcüklere İlişkin Anlamların Resim ve Ek Materyal Yardımıyla Desteklenmesi.....	63
III. Bireylere Kendi Günlük Yaşamları İle Bağlantı Kurabilecekleri Örneklerin Sunulması.....	63
IV. Hedef Sözcüklere İlişkin Anlamaların Tekrarlanması.....	64
V. Geçmişte Yaşanmış Deneyimler Aracılığıyla Hikayenin İçeriğinin ve Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Desteklenmesi.....	64
VI. 5N1K Sorularının Yöneltilmesi.....	65
VII. Açık Uçlu Soruların Yönlendirilmesi.....	65
VIII. Tekrar ve Genişletmelerin Kullanılması.....	66
IX. Cümle Tamamlama Çalışması ve Kelime Hazinesinin Desteklenmesi.....	66
3. EKOP Sonrası Uygulama Adımları.....	67

I. Açık Uçlu Sorular Aracılığıyla Hikayenin Özetlenmesi	67
II. Etkinlikler Yardımıyla Kazanımların Kalıcılığının Sağlanması	68
2.1.11. Çocuk Kitabının Tanımı	69
2.1.11.1. Resimli Çocuk Kitapları.....	71
2.1.11.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler.....	72
a) Biçim	73
b) İçerik.....	78
2.1.11.3. Resimli Çocuk Kitapları ve Çocuk Gelişim İlişkisi.....	83
2.1.12. Tutum.....	85
2.1.13. Okumaya Yönelik Tutum	89
2.2. İlgili Araştırmalar	92
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	92
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	96
3. YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırmanın Modeli	99
3.2. Çalışma Grubu.....	102
3.3. Veri Toplama Araçları	103
3.3.1. Denklik Testi.....	103
3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	104
3.3.2.1. Başarı Testine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri.....	106
3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	106
3.4. Veri Toplama Süreci	107
3.5. EKOP Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesi	109
3.5.1. Planlama Aşaması.....	109
3.5.2. Pilot Uygulama	111
3.6. Deney İşlem Süreci	112
3.7. Verilerin Analizi.....	113
4. BULGULAR VE YORUM.....	119
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	122
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	123
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	125
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	127
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	129
5.1. Sonuçlar.....	129
5.2. Öneriler.....	135
5.2.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler.....	135
5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	137
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	159
EK-1. Milli Eğitim İzin Belgesi	159
EK-2. Tutum Ölçeği İzin Belgesi	160
EK-3. Denklik Testi	161
EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	164
EK-5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	168
EK-6. Kitap Okuma Planı	171

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney Deseni	101
Tablo 2. Çalışma Grubu	103
Tablo 3. Uygulama Kitabının Seçimine Yönelik Öğrenci Tercihleri.....	108
Tablo 4. İlişkili 2. Sınıf Kazanım ve Kazanım Bileşenleri	110
Tablo 5. Uygulama Süreci.....	113
Tablo 6. Yöntem Özet Bilgileri	117
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 8. Deney Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	120
Tablo 9. Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	121
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Son-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	122
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	123
Tablo 12. Deney Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	125
Tablo 13. Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	126
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlama Faaliyetini Meydana Getiren Bileşenler.....	38
Şekil 2. Konuşmayı Başlatma Teknikleri	56
Şekil 3. Konuşmayı Devam Ettirmeye Yönelik Teknikler	57

KISALTMALAR LİSTESİ

- EKO** : Etkileşimli Kitap Okuma
EKOP : Etkileşimli Kitap Okuma Programı
KGİ : Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO : Kapsam Geçerlik Oranı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OABT : Okuduğunu Anlama Başarı Testi
OYTÖ : Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İçinde bulunulan yüzyılda teknolojik, bilimsel ve diğer birçok alanda yaşanan gelişmeler doğrultusunda, bireylerin edinmesi gereken bilgiler artmıştır. Bununla birlikte bireylerin bilgileri edinme yolları da çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşmak, onu kendine mal etmek kadar önemli olduğundan bilgiyi edinme yolları da anlama temellidir. Bu sebeple bireyin sahip olduğunu okuma ve dinleme becerilerinin düzeyi ve bu becerilerdeki yetkinliği de önem arz etmektedir. Anlamli öğrenmeler için sahip olunması gereken ilk beceri okumadır. Ancak okuma becerisi içerisinde okuduğunu anlamayı barındırdığı oranda anlamlıdır (Coşkun, 2011).

Diğer bir yandan günümüzde eğitim süreci içerisinde üst düzey düşünmeye yönelik süreçler ve bu süreçlerin geliştirilmesinin önemi belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bireylere eğitim sürecinde, küçük yaşlardan itibaren kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri, paylaşımda bulunabilmeleri ve bilgi alışverişini sağlayabilmeleri, bu doğrultuda bilgiye ulaşabilmeleri için birçok temel beceri öğretilmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi okuma becerisidir. Eğitim ve öğretim aracılığıyla eğitim yaşamının ilk yıllarında kazanılması hedeflenen ve temel becerilerden biri olan okuma becerisinin amaçları; okuduğunu anlama, yazılı bir materyali kendi anlayışı çerçevesinde yorumlama ve eleştirel düşünmedir (Carter, Bishop ve Kravtis, 2011).

Okuma, tüm akademik alanlar için gerekli olan bir beceridir (Yıldırım, 2017). Okuma becerisi sadece sembol, harf tanıma, sembolleri bir araya getirerek seslendirme düzeylerinde kalmamalıdır. Okumayı beraberinde anlama takip etmelidir. Bu sebeple okuma aynı zamanda bir anlama faaliyetidir (Özbay, 2014). Okuma becerisinin etkin kullanımı için de okuma becerisinin geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada ise en önemli etkenlerden bir tanesi öğrencinin okumaya yönelik isteğidir. Okuma eylemine kendi isteği ile girişen öğrenciler okuma ile daha uzun

süre meşgul olmaktadır ve okuma için daha isteklidirler (Kuşdemir, 2019). İstek kelimesi ise okumaya yönelik duyguyu yani okumaya yönelik tutumu akla getirir. Tutum bir bakıma, nesne ile karşılaşılan ilk ana dayanmaktadır. Okumaya yönelik tutumu etkileyen doğrudan ve dolaylı birçok etken mevcuttur. Bireyin kendi deneyimleri doğrudan etken olarak, diğer bireyler ile sözlü ya da sözsüz iletişimi sonucunda oluşan deneyimler ise dolaylı etken olarak bireyin tutumunu etkilemektedir (Broeder ve Stokmans, 2013). Bu sebeple okuma ve anlama becerileri için en önemli etken öğretim sürecidir ve bu süreç olduğunca etkin olarak planlamalı, öğretim durumları buna göre düzenlemelidir (Karatay, 2010).

Günümüzde okuduğunu anlama boyutunda yaşanan sorunlar yapılan yerel ve uluslararası değerlendirmelerde de ortaya konmaktadır ve bu durum bir sorun olarak ifade edilmektedir. Örneğin bu sınavlar içerisinde PISA (Programme for International Student Assessment) sınavı 15 yaş grubu öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri gibi temel konularda üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ise öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri 4. sınıf ve 8. sınıf düzeylerinde değerlendirmekte olan bir araştırmadır. Türkiye PISA sınavına 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018 yıllarında; TIMSS sınavına ise 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında katılmıştır. Türkiye TIMSS ve PISA sınavlarına katıldığı yılların tamamında uluslararası ortalamanın altında kalmıştır (EARGED, 2005, 2010a, 2010b; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016; ERG, 2009, 2015). Bu sonuçlar da okuma ve okuduğunu anlama boyutunda bir takım problemler olduğunu ve okumanın anlama ile sonuçlanmadığını ortaya koymaktadır.

Tüm bunlar doğrultusunda okumanın birçok amacı olabilir. Ancak ilk ve en temel amacı anlamaktır (Aytaş, 2005). Eğer anlama gerçekleşirse hedef edinilen diğer amaçların da gerçekleşmesi mümkündür. Bireyler konuşma ve dinleme becerilerini gelişigüzel kültürlenme ile edinebilirler ve ilkökul birinci kademeye başladıklarında bu becerilere sahiptirler. Okuma ve yazma becerilerini edinmek için ise planlı bir eğitim süreci olan örgün eğitime gereksinim vardır. İlkokul birinci

kademede öğrenciler okuma ve yazma becerilerini programda yer alan Türkçe dersi aracılığıyla edinir. Bu sebeple okuma ve yazmanın öğrenildiği ilkokul kademesinde gerçekleşen faaliyetler dikkate alınmalı ve irdelenmelidir. Çünkü okumanın öğrenildiği kademe olan ilkokul aynı zamanda okuma alışkanlığı geliştirme ve okumaya yönelik tutum açısından da ilk basamaktır. Okuma becerisinin edinildiği bu süreçte öğretimdeki öğretmen rolü, öğretim sürecinde yer alan öğrencinin rolü ve tutumu ve aynı zamanda sürecin bütünü göz önüne alındığında, eksiklikler ortaya çıkmakta; öğrenme gerçekleşse de tam ve aktif öğrenme tam anlamı ile gerçekleşmemektedir. Bu sebeple süreç içerisinde çeşitli sorunlar yaşanmakta bunlar da okumanın anlama ile sonuçlanmasını engellemektedir (Ateş, 2008; Belet ve Yaşar, 2007; Erman, 2007; Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde işe koşulacak birçok yöntem önerilmektedir. Önerilen yöntemlerin bir kısmı da Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)'nda yer alan uygulamalardır. Bu doğrultuda bu çalışma ile EKOP'un okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutuma etkisinin incelenmesi, bu sorunlara ve bu sorunların temel olduğu ve yukarıda ifade edilen birçok soruna ışık tutması açısından önemlidir.

1.2.Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda teknolojiye hızlı bir değişim, değişimle birlikte dönüşüm yaşanmaktadır. Bunun beraberinde değişim ve dönüşümün yaşandığı dünyada toplumda yaşamını sürdürmekte olan bireylerin geleceği; bilgiye hakim olma ve elde etme, bilgiyi üretme, yönetme ve bilgiyi var olan yaşam standartlarına göre yeniden sentezlemesine bağlıdır. Bu becerilerin bireyler tarafından edinilmesi ve aynı zamanda geliştirilmesi de bu amaçlar doğrultusunda ve bu amaçlara cevap olacak nitelikte, şekillendirilen öğretim programı ile öğrenim gören bireylere bağlıdır. Okuyan, okuduğu ile yetinmeyen okuduğunu anlayarak, araştıran, sorgulayan, bilgiye eleştirel bir bakış açısı ile bakabilen bireyler, bilgiyi üretmede ve yeniden sentezleme noktasında yetkin özelliklere sahip olurlar. Bireylerin dilsel ve zihinsel becerilerinin gelişmesi hem duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerin oluşumunda hem de üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarında etkilidir. Bu sebeple de bu beceriler öğretim programlarında eğitim yaşamlarının ilk yıllarından itibaren yer almaya

başlar. Dilsel ve zihinsel becerileri destekleyerek gelişimini sağlayan en önemli öğrenme alanları ise okuma ve okumanın bir alt alanı olan okuduğunu anlamadır (Ateş, 2008; Epçaçan, 2018).

Günümüzde bireylerin gelişen ve gelişmekte olan teknolojiye ve bilime uyum sağlayıp, yaratıcı ve yapıcı bir takım nitelikler kazanabilmesi için iletişim kurma, yaratıcı aynı zamanda farklı ve eleştirel düşünme, çözümleyici olma gibi üst düzey becerilere sahip olması gereklidir (MEB, 2019). Bu ve bunun gibi üst düzey becerileri barındıran bireylerin yetişmesi de ancak anlama ve anlatma becerilerinin bireylere edindirilmesi ile mümkündür. Bununla birlikte yeni bilgilere ulaşma ve onları anlama, öğrenme ve yeni bilgiler ortaya koyma, bu bilgileri farklı alanlara transfer edip kullanma da ancak eğitim aracılığıyla geliştirilebilir. Eğitim sisteminin en temel amacı ise okuyan, okuduğunu anlayan ve anlamlandırabilen, bireysel düşüncelerini paylaşabilen, anlatabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve kendi öğrenme yollarını tasarlayabilen, en önemlisi öğrendiklerini uygulamaya koyabilen bireyler yetiştirmektir (Epçaçan, 2018). Okuma aynı zamanda okullarda uygulanmakta olan öğretim programlarının da bir bakıma omurgasıdır. Hemen hemen her akademik alanda okumanın önemli bir yeri mevcuttur. Bununla beraber öğretim araçları, gelişmekte ve ilerlemekte olan bilim ve teknolojiyle birlikte ilerlemekte, değişmekte ve gelişmektedir. Buna karşın okuma da öğrenim hayatındaki yerini ve önemini aynı zamanda değerini korumaktadır. Eğitim öğretim sürecinde kullanılan öğretim araçları zamanla değişiklik gösterse de öğretim süreci okumaya dayanmaktadır. Okumaya yönelik iyi bir performans göstermeyen ya da okuduğunu tam ve doğru olarak anlamayan bir öğrencinin, süreçte hangi öğretim aracı kullanılırsa kullanılsın tam anlamıyla başarılı olacağı söylenemez (Özdemir, 1967).

Öğrenme sürecinde okuma en önemli beceri alanlarından biridir. Okuma işlemi görüldüğü gibi basit değil aksine karmaşık bir işlemdir. Zihinsel olarak gerçekleştiren bir takım etkinlikleri kapsar. Kelimeler, cümleler zihinde bir takım işlemlerden geçirilir ve okuma ile edinilen bilgiler zihinde anlama ulaşır. Zihin de okuma sayesinde edinilenleri depolar, yeni edilen bilgileri de ilgili bilgiler ile bütünleştirir ve bir araya getirir. Okuma beceri alanı sadece Türkçe dersi ile değil

diğer tüm akademik olanlarla da ilişkilidir (Epçaçan, 2018, Sert 2010). Okuduğunu anlama becerisinin gücü ile diğer akademik alanlar arasında ilişki bulunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Buna örnek olarak, Fidan ve Baykul (1994) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul kademesindeki öğrencilerin temel öğrenme amaçlarının ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmiş olan araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri başarıyla diğer akademik alanlar (dersler) arasında yüksek bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Okuma, sadece harf ve sembollerin seslendirilmesinden ibaret değildir. Okuma harflerin, hecelere, kelimelere, cümlelere dönüşmesi ile anlama kavuşması, zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılmasıdır (Epçaçan, 2018). Okuma ve anlama düşünüldüğünün aksine birbirinden bağımsız değil, birbiri ile bağımlı ve ilişkilidir. Okuma anlama içindir, yani aslında anlama okumanın sonucunda gerçekleşmez, okumanın temelinde anlama mevcuttur (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995; Demirel, 2000). Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğrenilmesinde bir anahtar durumundadır. Bu disiplinlere ulaşmamızı sağlayacak olan, yaşam boyu öğrenmeyi, yeni bilgiler edinmeyi sağlayacak anahtar okuma ve beraberindeki anlamadır (Ateş, 2008). Aynı zamanda bireyin kişisel gelişimini sağlayabilmesi, üst düzey becerileri kendinde barındırması, kaynaklara ulaşması ve ulaştığı bu kaynakları yorumlaması ve kendine mal edebilmesi de ancak okumanın anlama ile sonuçlanmasına bağlıdır. Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük’ünde okumak, şu şekilde tanımlanmaktadır (<http-1>): “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp, bunları çözümlmek veya seslendirmek.” Bu tanımlamada yer alan ‘çözümlmek’ kelimesi ise anlama ve anlamlandırmaya yani okumanın içinde barındırdığı anlama eylemine işaret eder. Ayrıca Oğuzkan (1981, s. 111) okuma kavramını “Bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi.” şeklinde ve Dökmen (1994, s. 15) de okumayı: “okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.” şeklinde tanımlamaktadır ve bu tanımlar da ifade edilenleri destekler niteliktedir.

Okuma becerisinin bir diğerk önemli boyutu ise okuma becerisinin eğitim ve öğretimin ilk yıllarında bir amaç oluşu yani öğrenilmesinin hedeflenmesi iken sonraki yıllarda bir araç olarak bireye öğrenmelerinde hizmet etmesidir (Coşkun, 2002). Öğrencilerin içerisinde yer aldıkları öğretim sürecindeki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının okumaya dayalı olması, okumanın, yürütölmekte olan öğretim sürecinde büyük bir yere ve öneme sahip olduğunu ortaya koyar (Ateş, 2008). Bu da iyi bir okuyucu olmanın önemine işaret eder.

Okumaya ilişkin yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okuma basit bir etkinlik değildir. Bunun aksine içerisinde zihinsel süreçleri de barındıran karmaşık bir anlamlandırma etkinliğidir. Okumanın bireysel ve toplumsal hayatta neden bu kadar önemli olduğunu ifade etmek ve daha net anlayabilmek için Aytaç (2005: 462)'ın ortaya koyduğu verileri göz önüne almak yerinde olacaktır. “Genellikle öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.”

Okumanın önemini sadece bireysel anlamda ya da akademik alanlarda başarılı olma açısından düşünmek yeterli değildir. Okuma toplumsal hayat için de büyük önem taşımaktadır. Güneşli (2003, s. 23)'nin;

“Ülkelerin kalkınmışlığı her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.” şeklinde ortaya koyduğu görüş de bu düşünceyi destekler ve açıklar niteliktedir.

Okumaya yönelik oluşturulan tutum, okumaya yönelik başarıyı, dolayısıyla okumayı ve bunun sonucunda da akademik alanlardaki başarıyı etkilemektedir. Tutumun birçok tanımlaması yapılabilir ama genel ifade ile tutum, herhangi bir nesne ya da durum karşısında sergilenen olumlu ya da olumsuz olabilen eğilimdir (Taşkın, 2007). Tutumların eğitim sürecini ve eğitim sürecinin çıktılarını etkilediğini

düşünülecek olursa okumaya yönelik tutum da bu süreçler için önem taşıdığı söylenebilir. Tutumlar doğuştan getirilmediği sonradan edinildiğine göre, okumaya yönelik tutum ilkokul birinci kademenin ilk basamaklarında yani okuma ile karşılaşılacak ilk anlarda gelişmektedir. Bu sebeple okumanın geliştirildiği ve ileriye taşındığı basamak olan ilkokul ikinci sınıf bu açıdan önem taşımaktadır (Açıkgöz, 1992; Tavşancıl, 2005; Ateş, 2008). Yapılan araştırmalar tutumun erken yaşlarda edinildiğini ortaya koymaktadır ve bu yaşlarda edinilen tutumun önemli olay ve durumlar meydana gelmedikçe değişime uğramadığı görülmektedir (Bloom, 1995). Bu sebeple Türkçe dersi içerisinde yer alan okuma beceri alanı ve okuma becerisine yönelik olarak daha eğitimin ilk yıllarında geliştirilen, bu alanla ilgili olan tutumların ortaya konması ve olumlu yönde değişime uğrayabilmesi için bu basamakta gerçekleştirilecek etkinlik ve çalışmalar büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, uygulanmakta olan yöntem doğrultusunda öğrencilerin tutum puanlarında değişim meydana gelip gelmediğinin test edilmesi bu açıdan önemlidir.

Eğitim sürecinde okuma ve okuduğunu anlamının önemini ortaya koymak için Türkçe Öğretim Programı'nı incelemek yerinde olacaktır. Çalışma ilkokul 2. sınıf düzeyinde gerçekleştirildiği için burada ilkokul 2.sınıf kazanımları üzerinden yorum yapmak daha yerinde olacaktır. Kazanımları ele almadan önce Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde de okuma ve okuduğunu anlamaya önem verildiğini görmek mümkündür. Özel amaçlar içerisinde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır; “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019).” Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokul 2. sınıf düzeyi için toplamda 46 kazanım yer almaktadır. Bunlardan okuma beceri alanı içerisinde ve okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili toplamda 19 kazanım ifadesi yer almaktadır. Buradan yola çıkarak Türkçe Öğretim Programı içerisinde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olan kazanımların, bu sınıf düzeyi için belirlenen Türkçe dersi kazanımlarına oranı %41'dir. Bu orandan da

anlaşılacağı üzere okuma ve okuduğunu anlama Türkçe Öğretim Programı içerisinde de önemsenmektedir.

Tüm bunların yanı sıra Türkiye'nin uluslararası sınavlardan biri olan PISA sınavındaki performansına bakıldığında ilk dikkati çeken unsur Türkiye'den katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, doğru yanıtla genel ortalamasının altında kalmaktadır. Ayrıca Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma ölçeğinde 2. düzey ve altında kalmakta ve hiçbir Türk öğrenci 6. düzeyde bulunmamaktadır. Ayrıca üst düzey okuma hedeflerini gerçekleştirme oranı da OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development) ortalamasının altındadır. En düşük doğru yanıtlanan sorulara bakıldığında ise bu soruların “bilgileri bir araya getirme, yorumlama” sorusu olduğu gözlenmektedir. Diğer bir yandan Türkiye'nin genel okuma puanında, yıllara göre bir atış gözlenmesine karşın içinde bulunduğu yüzdelik dilimde herhangi bir değişim yaşanmamıştır (Bozkurt, 2016). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu en alt yeterlilik düzeyi olan 1. düzey ve 2. düzeyde yer aldığı ortadadır. Bu da okuma, okuduğunu anlama, çıkarım yapma ve okumaya yönelik üst düzey beceriler ile ilgili problemlerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okuma, okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapmak, öğrencilerin içinde bulunduğu durumu tespit etmek, durumun sonuçlarını ortaya çıkarmak ve elde edilenlerden yola çıkarak çözüm önerileri öne sürmek son derece önemlidir. Bu açıdan bu çalışmanın öğrencilere, öğretmenlere ve ayrıca yapılacak araştırmalar açısından alan yazına katkı getireceği düşünülmekte ve bu yönüyle de önemli görülmektedir.

1.3.Problem ve Alt Problemler

1.3.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi “Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) uygulamalarının, 2. sınıf ilkokul öğrencilerinin okuduğunu

anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir.

1.3.2. Alt Problemler

1. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?

4. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?

7. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?

8. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, son-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Kullanılan ölçme araçları için görüşü alına uzmanlar ve öğretmenler objektif bir şekilde görüşlerini belirtmiştir.

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler ölçme araçlarındaki soruları yanıtlarken var olanı ortaya koymuştur.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencileri etkileyebilecek etkenler, her öğrenciyi aynı şekilde etkilemektedir.

4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, deney sürecinde etkileşime girmemiştir.

5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, tutum ve başarı testlerine samimi ve içten cevap vermiştir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altieylül ilçesinde yer alan Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu'nda 2/A ve 2/G sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile,

2. EKOP uygulamaları ile,

3. Veri toplama araçlarından “Okuduğunu Anlama Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile,

4. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabının içeriği ile sınırlı tutulmuştur.

5. Deneysel uygulama süresinin 6 hafta (12 ders saati) sürmesi ile,

6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve EKOP uygulamalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin tespiti ile,

7. Veriler Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden alına ön–test tutum, son-test tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından alınan ön-test, son-test puanları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okuma; bir yazıda yer alan sembollerin, kelimelerin tanınması, yazı bünyesinde yer alan duygu ve düşüncenin algılanması, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi gibi yönleri bulunan fizyolojik, zihinsel, aynı zamanda ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir etkinliktir (Serarslan, 2008). Bir yazıyı meydana getirmekte olan sembol ve harflere bakarak, bunları çözümlmek ve seslendirmek (http-1).

Anlama; yeni bilgiler ile eski bilgileri bir araya getirerek, bir şeyin ne olduğunu, neyi işaret etmekte olduğunu kavramak ve sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmektir (http-1).

Okuduğunu Anlama; yazı ile ileilmek istenenlerin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması (Toker, 2006), okuyucunun aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceleri var olduğu ve anlatılmak istendiği gibi, herhangi bir yanlışlığa yol açmadan, herhangi bir şüpheli nokta kalmayacak biçimde tüm boyutları ile kavramasıdır (Geleni, 2003).

Tutum: Tavşancıl'ın (2005, s. 65) Katz'dan (1967) aktardığına göre, “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir.”

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın problemi doğrultusunda ilgili kuramsal temellere ve bu alanla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Türkçe Öğretim Programı

Çalışmanın okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olması, okuma ve anlamının Türkçe öğretim programının içerisinde yer alan beceri alanları olması ve Türkçe dersi ile doğrudan ilişkili olması doğrultusunda Türkçe öğretim programına bu bölümde yer verilmesi gerekli görülmüştür.

Günümüz şartlarında, ilkokul çağından başlayarak öğrencilerin bir takım bilgileri kendine mal etmesi beklenmektedir. Ancak bu noktada öğrencilere, öğrenmesi amaçlanan bilgi ve hedeflerin doğrudan sunulması yolu terk edilmiştir. Bunun yerine öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarından, bireysel olarak nasıl daha etkili öğrendiğini keşfetmesi, kısacası öğrenmeyi öğrenmesi ve bunu işe koşması en etkili öğrenme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer eğitimin ilk basamağı olan ilkokulda öğrenciye bilgiyi hazır olarak bir tepside sunarsak, öğrenci zaman ilerledikçe o tepsiyi gözleyen, bilgiyi sorgulamayan ve öğrendiğini sanan ama kalıcı öğrenmeler elde etmeyen bir birey olarak öğrenim hayatını sürdürecektir ve hatta tamamlayacaktır. Ancak çağımızda eğitimin amacı bunun aksinedir. Eğitimin amacı, öğrencileri karşılaştığı sınavlarda yüksek not alan, bilgiyi bu noktada tüketen ama yaşamına mal etmeyen bireyler olarak yetiştirmek değildir. Çünkü bu bilginin üretilmesinden öte tüketilmesine yönelik bir yaklaşımdır. Bunun tersine bilgiyi araştıran, sorgulayan, yorumlayan ve bireysel özellikleri paralelinde yapılandıran, eleştirel düşünme becerilerine sahip ve aktif olarak kullanan, bilgiyi üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere öğrencinin öğrenme

sürecinde aktif olması, öğrenmesini tasarlaması, öğrenmek için stratejiler geliştirmesi ve kullanması kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri destekleyecektir (Açıkgöz, K. Ü, 2016).

Ancak her şeyden önce eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirebilmek için öğrencilerin okuduğunu anlayan bireyler olmaları gerekmektedir. Çünkü okuduğunu anlamayan bir öğrenci ne bilgiye erişebilir ki erişse de bilgiyi sorgulaması, kendine göre yapılandırması, bilgiyi üretmesi mümkün olmayacaktır. Bunun için öğrencilerin ilk olarak okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama, Türkçe dersi içerisinde yer alan temel amaçlardan birisidir. Ancak sadece Türkçe dersine mal etmek ve sadece Türkçe dersi ile düşünmek de doğru değildir. Çünkü diğer dersler de bir takım bilgileri içermektedir, bu doğrultuda okuma ve anlama diğer dersler için de gerekli bir beceridir.

Araştırma amacı ve kapsamı doğrultusunda okuma ve anlamanın doğrudan ilişkili olduğu Türkçe öğretim programı öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri bir takım becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Bu becerilerden önce programda yer almakta olan hayat boyu öğrenme ifadesi dikkat çekmektedir. Program ile elde edinilen becerilerin, öğrencilerin tüketip sona erdireceği beceriler olması değil hayat boyu geliştirerek öğrenmeye devam edecekleri beceriler olması önemsenmektedir. Bunun yanı sıra öğrenilen bu becerilerle kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2019). Burada dikkat çeken iki unsur vardır. İlki öğrencilerin etkili iletişim kurabilen bireyler olmasının amaçlanmasıdır. Bu noktada öğrencinin etkili iletişim kurabilmesi için öncelikle anlama ve dinleme becerilerini de edinmiş olması gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi ise anlamadır. Çünkü ifade ettiklerimiz karşımızdakinde anlam bulduğu kadardır. Bu sebeple anlama etkili bir iletişimde anahtar konumundadır. İletişim sadece sözlü olarak olmadığı ve yazılı iletişimde mevcut olduğu düşünülürse de bu noktada da okuduğunu anlamanın önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Dikkat çeken bir diğer nokta ise istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığını edinmelerinin amaçlanmış olmasıdır (MEB, 2019). İstek

öğrenmede önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple de öğrenilecek olan herhangi bir şeye karşı ortaya konan tutumlar önemlidir. Bu sebeple okumaya ve yazmaya ilişkin olumlu deneyimlerin olması ve olumlu tutum geliştirilmesinin önemsenmesi gerektiği de diğer bir önemli noktadır.

Bunlar dışında Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması, amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8).

Yapılan çalışmada Türkçe dersi öğretim programı içinde yer alan şu amaçlara hizmet etmektedir; okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığının kazanılmasının sağlanması ve okuduklarını anlayarak değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması. Bu amaçlar doğrultusunda ve araştırmanın çalışma

grubunun 2. sınıf olması sebebi ile araştırmaya hizmet eden ikinci sınıf kazanımlarına yer verilmesi gerekli görülmektedir.

- * T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- * T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- * T.2.2.1. Kelimeleri anlamına uygun kullanır.
- * T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
- * T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- * T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- * T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- * T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- * T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- * T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- * T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâyeye unsurlarını belirler.
- * T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

Bu kazanımlar dinleme beceri alanı, konuşma beceri alanı, yazma beceri alanı, okuma beceri alanı, okuma beceri alanının alt beceri alanları olan söz varlığı ve anlama ile ilgilidir.

Kazanımlar ve Türkçe öğretim programının amaçları doğrultusunda söylenebilir ki okuma hayat boyunca bize eşlik edecek olan bir beceridir. Bu sebeple karmaşık ve bir o kadar önemli olan bu becerinin edinildiği ve gelişimi için bir takım etkinliklerin gerçekleştirildiği süreçler önemsenmelidir. Bu noktada edinildiği ve geliştirilmesi adına adımların atıldığı en önemli süreç 2. sınıf olarak görülebilir. Çünkü öğrenci birinci sınıf sürecinde okuma ve yazma becerilerini edinmekte ve bu becerilere yönelik bir takım etkinlikler geliştirmektedir. Ancak ikinci sınıfa geldiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine yönelik etkinlikler

artmakta ve daha karmaşık hale gelmektedir. Bu sebeple bu seviyede okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılacak bir müdahale hayat kurtarıcı nitelikte olabilir. Bu doğrultuda ilk olarak incelenmesi ve üzerinde durulması gereken diğer kavram ise okumadır.

2.1.2. Okuma

Okuma zihinsel bir etkinlik olmasının yanında insanın bilincini meydana getiren, bilincin değişime uğramasını sağlayan ve bilinci gelişime sevk eden bir süreçtir. Çocuk yaşamının ilk yıllarında edindiği dinleme ve konuşma becerileri ile çevresinde olup bitenleri keşfetmektedir. Bu keşfetme faaliyeti sonucundaki edinimleri ile ilkokula gelen çocuk, okuldaki eğitim yaşamı sürecinde öğretmeninden ve etkileşimde bulunduğu, okuduğu kitaplar aracılığıyla edindikleri ile önceden öğrenmiş olduğu bilgiler arasında bağlantı kurmaya başlar. Bir yetişkin olduğunda ise yeni bilgilerin birçoğunu okuma yolu ile edinir. Okumayı bireyleri sadece bilişsel yönden geliştiren bir etkinlik olarak düşünmek de yanlıştır. Okuma bireyleri bilişsel açıdan geliştirmenin yanında olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve onların bireysel ilgilerini arttırmaktadır. Bireyler okuma yoluyla edindiği bilgiler doğrultusunda çevresinde yer almakta olan nesnelere ve gerçekleşmekte olan olayları anlamlandırır ve onlara karşı olumlu veyahut olumsuz duygular geliştirebilir (Sert, 2010).

Okuma kavramından söz edildiği zaman tek bir kavram, anlam ve eylemin zihinde oluşması zordur. Okuma kullanım amacı doğrultusunda değişik anlamları da içine alabilen bir kavram, bir eylemdir. Aynı zamanda bir beceri olan okumayı tek bir cümle ile tanımlamak da olanaklı değildir. Türkçe eğitiminde ise okuma, temel bir dil becerisi olarak kabul görmekte ve o şekilde tanımlanmaktadır. Tüm bunların yanında Grabe ve Stoller (2002) okumayı en basit ifadeler ile; okunan metinden anlam çıkarma ve bu anlamı yorumlama olarak tanımlamıştır. Okuma kavramı birçok araştırmacı tarafından çeşitli ifadelerle tanımlanmış ve farklı pek çok tanım ortaya koyulmuştur.

Okuma, bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin bir arada çalışmasıyla yazılı sembollerle ifade edilenlerden anlama ulaşma etkinliğidir (Demirel, 2003). Yalçın (2002) okumayı; insanların kendi aralarında daha öncesinden kararlaştırmış oldukları özel sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanması ve beyin tarafından yorumlanarak bir değerlendirmeye tabii tutulması işlemi, şeklinde ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlüğünde ise okuma, bir yazıyı meydana getiren simgeleri seslendirmek ya da bu simgelerin ifade ettiği düşünceleri anlama eylemi şeklinde ifade edilmektedir (http-1). Özdemir (1991)'e göre okuma, basılı materyalde yer alan sözcükleri kavramak ve bu doğrultuda yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuma; sembollerin ve sembollerin oluşturduğu bütün olan sözcüklerin, duyu organları aracılığıyla algılanması ve kavranıp, anlamlandırılmasına ve değerlendirilmesine dayanmakta olan zihinsel bir süreç ve etkinliktir (Sever, 2004). Okuma, bir metni, metnin bir bölümü olan paragrafı, cümleleri, cümleleri oluşturan kelimeleri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarını tümüyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Demirel, 2000).

Okuma, karmaşık bir eylem olmanın yanında gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ile gerçekleştirilen ve zihnin anlamlandırma ve anlama çabasından meydana gelen bir etkinliktir. Bir metin içerisinde yer alan sembolleri yani harfleri, kelimeleri ve var olan işaretleri tanımak, ifade edilmekte olan anlamı kavramaktır. Var olan sözcük ve sözcük öbeklerinin ayrıştırılabilmesi, anlamlandırılması ve yaşantılar ile bir araya getirilerek kavranmasıdır (Tazebay, 1993).

Okumayı, başkalarının düşünceleri ile etkileşime geçerek ve böylece başkalarının düşüncelerini öğrenmeyi, bu yolla bilgi hazinesini zenginleştirmeyi sağlayan “alıcı” bir etkinliktir, şeklinde ifade eden Çelenk (1993), okumanın temel kazanımlarından biri olan başkalarının duyu ve düşüncelerinden haberdar olma niteliğinden de bahsetmektedir. Bunun yanı sıra Richaudeau (1984) okumanın; görme ve düşünme yetileri ile yakından ilişkisi olan iki mekanizmadan oluştuğunu ileri sürmektedir (aktaran Tazebay, 1995).

Okuma faaliyeti, girişik(iç içe girmiş) bir takım etkinlikleri içerir. Bunlar görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme olarak ifade edilebilir. Bu açıdan da

okuma değerlendirildiğinde dört niteliğinin var olduğu ortaya çıkar (Genç, 2001). Bu nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Sert, 2010):

- Okuma içerisinde iletişimi barındıran bir süreçtir.
- Okuma bir algılanma sürecidir.
- Okuma tüm yönleri ile aynı zamanda bir öğrenme sürecidir.
- Okuma içerisinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları barındıran bir gelişim sürecidir.

Aynı zamanda okuma görme, algılama, dikkat etme, hatırlama, anlama ulaşma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı pek çok zihinsel işlemin bir arada işe koşulduğu, bireyin kendisini, çevresini ve evreni tanımak, anlamak, çözümlenmek için bilgiler elde etmesinde ve eleştirel bilince ulaşmasında etkin rol oynayan önemli bir eğitim aracı ve beceridir (Coşkun, 2002). Okuma etkinlikleri aracılığıyla bireyler okuduklarını daha hızlı ve doğru bir şekilde anlayabilir, yaratıcı ve çok yönlü olarak düşünme, yapıcı eleştiriler ortaya koyma gibi beceriler elde edebilir.

Okuma içerisinde anlama çabasını ve birçok zihinsel işlemi barındıran karmaşık bir etkinliktir. Çünkü okurken, bir metin içerisinde yer alan sembollerini görme yetimiz aracılığıyla algılayarak beynimize iletiriz. Eğer yapılan okuma bir sesli okuma ise bu yazılı sembolün sesini de beynimize yükleriz. Bu süreçten sonra beynimiz gerek zihinsel gerekse görsel ve işitsel algıların kavramlarını ve içerdiği anlamları kendisinde bulmaya ve mevcut olan kavramlar ile arasında bağlantı kurmaya çalışır. Kısacası metin içerisinde yer alan bu sembollerde var olan anlamı ortaya çıkarır. İşte zihnin bu anlam kurma sürecine de okuma denir (Türkyılmaz,2012). Bu sebeple okumanın anlam ile yürütülmesi, anlama ulaşması şarttır (Öz, 2003). Bunu destekler nitelikte Ocak (2004) okuma kavramı ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; okuma, yazılı bir materyali mekanik olarak tekrar etmekten öte, bu basılı materyalden anlam çıkartmaktır. Okuma ile gerçekleştirilen tüm öğrenmelerin hedefine ulaşabilmesi için anlam gücü ile

desteklenmesi şarttır. Bu doğrultuda da bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için okuduğunu anlaması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere okuma farklı ifadelerle araştırmacılar tarafından tanımlanmaktadır. Bu tanımların içeriği ile açıkça görülmektedir ki okuma sadece mevcut sembollerin seslendirilmesinden meydana gelmemektedir. Önce yazılı sembollerin okuyucu tarafından algılanması, sonra algılanan bu sembollere bir takım anlamlar yüklenmesi, daha sonra yorumlanması, akıl yürütülmesi, üzerine düşünülmesi ve tüm bunlar sonucunda değerlendirilmesidir (Koçyiğit, 2003).

Farklı tanımların bulunduğu ortak nokta ise anlamadır. Akyol (1997)'da bunu destekler nitelikte okumada amacın anlam çıkarmak olduğunu ifade etmekte ve okumayı; ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntem ve amaç ışığında gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005), olarak ifade etmektedir. Dökmen (1994) ise bu düşünceye paralel olarak şu şekilde görüşlerini ortaya koymaktadır; okumak sadece kelime ve cümleleri görmek değildir; okuyabilmek, en önemlisi de anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde bazı zihinsel etkinlikleri işe koymak gereklidir. Kavram olarak okumayı ifade ettikten sonra bir yeterlilik olarak okuma becerisini irdelemek ve ortaya koymak yerinde olacaktır.

2.1.3. Okuma Becerisi

Okuma, ses organları aracılığıyla ve görme yetimiz sayesinde algılanan işaret ve sembollerin beyin aracılığıyla yorumlanıp değerlendirilmesi ve sonunda anlama ulaştırılması, anlamlandırılması sürecidir (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma becerisi ise; Sözcükleri tanımak, anlamak ya da anımsamak gibi başarılı okumanın gereği olan konularda yeterlik, ustalıktır (Baş ve Kardeş, 2014). Okuma beceri sayesinde bireyler yeni kaynaklara ulaşır ve yeni bilgi, olay, durum ve deneyimler elde eder. Bu sebeple okuma becerisi, öğrenmeyi, sorgulamayı ve beraberinde araştırmayı, ulaşılanları yorumlamayı, kendi içinde tartışmayı ve eleştirel bakabilmeyi de içene alan bir sürece sevk eder.

Aslında ilk olarak okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bununla birlikte bu metnin görsel veya kinestetik yollar aracılığıyla girdi haline dönüşmesi yani algılanması gerekir (Alderson, 2000). Okuma becerisinin daha çok görsel yollar aracılığıyla gerçekleştirildiğinden söz edilmektedir. Ancak görme engellilerin elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirdiğini de dikkate almak gerekir. Her iki durumda ortak nokta ise gerçekleştirilen zihinsel bir etkinliktir.

Okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisidir. Okuma becerisinin içerisinde hem süreç hem de bu süreç sonucu ortaya konan ürün yer almaktadır. Bu ürün kavramını Alderson (2000) üç farklı kategoride irdelemiştir. İlki yazılanları ifade edildiği gibi, olduğu gibi anlamak, ikincisi yazıda yer almakta olan cümleler arasında var olan ilişkileri dikkate alarak metni anlamak ve sonuncusu var olan bilgilerimizi kullanarak yorumda bulunup metni anlamak. Goodman (1988)'a göre okuma becerisi oldukça önemli, önemli olduğu kadar da karmaşık bir beceridir. Grabe (2003)' da okuma becerisinin karmaşıklığına dikkat çekmiş ve karmaşık olan okuma becerisindeki basamakları şu şekilde isimlendirmiştir:

- i. Kelimeleri etkili bir şekilde tanıma,
- ii. Geniş kelime dağarcığını işe koşma,
- iii. Kelime ve cümleleri irdeleyerek anlama ulaşma,
- iv. Stratejik olan işlem basamaklarını işe koşma,
- v. Mevcut arka plan bilgi ile metinden ulaştığı anlamı yorumlama,
- vi. Kendi okuma amaçları doğrultusunda metni değerlendirme.

Badrawi (1992)'de tüm bu ifadeleri destekler nitelikte okumanın bir süreç olduğunu ifade etmekte ve süreç sonucunda bir ürüne ulaşıldığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda ürün, okuma süreci sunucunda ulaşılan anlamdır. Bunun yanı sıra okumanın algılayıcı, aynı zamanda bütünleştirici, bilişsel ve duyuşsal bir süreci kapsadığı da ifade edilmektedir (Aukerman, 1981).

Piaget (1972 ve 1974)'nin ifade ettiği bilişsel açıdan öğrenme tanımı göz önüne alınırsa, okuma süreci ve öğrenme sürecinin birbirine paralel olduğu

söylenbilir. Piaget'ye göre; öğrenme var olan bilgi ile öğrenilen yeni bir bilginin dengeli bir uyumu ile ortaya çıkar. Bu süreçte yeni öğrenilen bilgi ile eski bilgiler sorgulanmaya başlar ve ikisi arasında uyum sağlanan kadar bu süreç devam eder. Okuma süreci de bir bakıma bu şekildedir. Yeni öğrenilen harf, hece, kelime ve kavramlar bir araya getirilir ve okuma sürecinde işe koşulur.

Tüm bunlar doğrultusunda “Okuma nedir?” sorusuna net olarak cevap bulabilmek için okuma becerisinin sözü edilmekte olan süreçlerini açıklamak yerinde olacaktır.

2.1.4. Okumanın Süreçleri

2.1.4.1. İletişim Süreci

İletişim Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'ünde şu şekilde tanımlanmaktadır (http-1); “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon.” Buradan anlaşılacağı üzere iletişim, insanlar arasında gerçekleşen etkileşim ve her türlü paylaşımdır. İletişim yüz yüze gerçekleşebileceği üzere, yazı, resim, müzik ve benzeri pek çok farklı şekilde de gerçekleşebilir.

Okuma da bir iletişim süreci olarak kabul edilebilir. Bunun sebebi ise iletişim sürecinde var olan kaynak, kanal, mesaj, alıcı öğelerinin okuma sürecinde de var olmasıdır. Bu noktada kaynak iletişimi başlatan ve iletiyi oluşturan kişidir. Okuma süreci için kaynak, okunan metni oluşturan kişi yani yazar olarak eşleşir. Kanal ise iletinin oluşturulduğu, aktarıldığı ortam ya da araçtır. Okuma sürecini göz önüne aldığımızda ise kanal, okuma materyali ile eşleşir. Mesaj, kaynağın alıcıya ilettiği bilgidir. Okuma sürecinde mesaj, okuma materyali ile okuyan kişiye iletilmek istenenler olarak eşleşir. Alıcı ise kaynağın gönderdiği iletinin ulaştığı kişidir. Okuma sürecinde alıcı kavramı ile okuma materyali üzerinde okuma eylemini gerçekleştiren kişi eşleşir (Ede, 2012). Görüldüğü üzere okuma süreci iletişim süreci birbirine paraleldir.

Sever (2011)'e göre, yazar var olan duygu, düşünleri ışığında oluşturduklarını, yazılı bir materyale dönüştürmek amacı ile önce işaret ve sembollere dönüştürür, sonrasında bütünü metin olarak okura sunar. Okur ise karşılaştığı bu okuma materyalinde yer alan sembol ve işaretleri önce görür, sonrasında algılar, kavrar ve bir takım zihinsel süreçlerle anlamlandırır. Metin ve okur arasında gerçekleşen bu etkileşim sürecinde, yazarın zihninde oluşturmuş olduğu, anlamlı bütün okura aktarılır.

Kısacası okumanın iletişim süreci, okuma materyalini oluşturan yazarın, okuyucuya bu süreç ile iletmek istediği mesajları kapsamaktadır.

2.1.4.2. Algılama Süreci

Okuma eylemi algılama süreci ile başlar. Okumanın algılama süreci denildiğinde de okuma materyalinde yer alan sembol ve işaretlerin göz aracılığıyla algılanarak beyne iletilmesi ve beyinde bu sembol ve işaretlerin karşılığının bulunarak eşleştirilmesi ifade edilmektedir (Ede, 2012). Buna paralel olarak Calp (2005) okumanın, göz aracılığıyla yazılı materyalde yer almakta olan harf, rakam, kelime, kelime grubu ve cümlelerin yani yazılı materyalin içerdiği tüm işaret ve sembollerin tespit edilerek beyne gönderilmesi; anlamının ise, beynin algılan işaret ve sembolleri tanınması, ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Algılamayı kısaca ifade etmek gerekirse, beyne gelen uyarıcıların, beyin tarafından bir araya getirilerek, anlama ulaştırılmasıdır. Uyarıcılar, öncelikle beyne iletilir, ardından beyinde tanımlanır ve algılanır. Tanıma ile bu noktada ifade edilen ise yazılı materyalde yer alan kelime ve cümlelerin tanınmasıdır. Tanıma işlemini ise tanıyan bu uyarıcıların beyin tarafından algılanması izler. Algılama sürecinde uyarıcılar hem bir araya getirilerek anlama ulaştırılır hem de bir önceki öğrenmelerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994). Akyol (1994)'un da ifade ettiği üzere farklı becerilerin işe koşulmasını gerektiren okumanın, her şeyden önce sağlıklı bir algılama sürecinin gerçekleştirilmesine ihtiyacı vardır.

2.1.4.3. Öğrenme Süreci

Bireyler öğrenmek için pek çok farklı yola başvurmaktadır. Bunlardan biri de öğrenmelerin okuma yolu ile elde edilmesidir. Öncelikle okuma ömür boyu kullanacağımız bir beceridir. Öğrenmelere bir araç olması sebebi ile de bizi en çok geliştirecek ve etkileyecek öğrenme yoludur. İnsanlar gerçekleştirdikleri okumalar sayesinde yeni bilgilere yelken açar ve edindikleri bu bilgiler ile ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Böylece okudukları üzerinde düşünmeye yönelirler ve düşündüklerini yazılı ya da sözlü yollarla ifade ederler (Ede, 2012).

Öğretim süreci bu açıdan ele alındığında ise akla ilk olarak ders kitapları gelmektedir ki zaten öğretim sürecinde ders kitapları dışında diğer kaynaklara pek de başvurulmadığı gözlenmektedir. Ders kitapları aracılığıyla okumanın gerçekleştirilmesi öğretim sürecinde başlıca öğrenme yolu olarak karşımıza çıkar. Bu sebeple okuduğunu anlama faaliyetlerinin geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve gerçekleştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Oktay ve Aktan (1997)'in belirttiği üzere öğrencinin öğrenim yaşamı süresince ortaya koyacağı başarı büyük oranda, dili öğrenme ve işe koşma, yazılı materyalleri okuma, bu materyalleri anlama ve anlatmaya bağlıdır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin yeni bilgiler edinmesi kolaylaşmakta, buna karşın düşük olan öğrencilerin ise yeni öğrenmeler gerçekleştirilmesi zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987). Sever (2011)'de okumanın öğrenme için önemli bir yol olduğunu destekler nitelikte, öğrenmenin özellikle sınıf içi gerçekleştirilen öğretim sürecinde, çok büyük ölçüde okumaya bağlı olduğunu ve bu sebeple de söz dağarcığı-öğrenme ilişkisinin etkin kılınması gerektiğini ifade etmektedir.

Gerçekleştirilen öğrenmeler sadece okullarda gerçekleştiren eğitim süreci ile kısıtlı değildir. Bu doğrultuda okuma yaşamın her anında ve alanında bir öğrenme süreci olarak karşımıza çıkmakta ve okumanın önemi de açıkça görülmektedir. Okuma ve kitapların yeni bilgilere ulaşmak için önem kazandığı günümüzde bir bireyin yalnızca okulda edindiği öğrenmeler ile mezun konumunda olması yeterli

değildir. Çünkü ilerleyen ve gelişen teknoloji ile birçok yeni bilgi ortaya çıkmakta ve her gün bu bilgilere yenisi eklenmektedir. Bu sebeple öğrenmeyi okulda verilen öğretim süreci ile kısıtlı tutmak doğru değildir. Öğrenme hayat boyu devam etmektedir. Hayat boyu gerçekleştirecek öğrenmeler için ise okuma önemli bir süreç ve araçtır.

2.1.4.4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci

Okumada bilişsel süreç ile ifade edilmek istenen, okunan materyalde yer alan metnin kavranması, çözümlenmesi ve bunun sonucunda bir değerlendirmeye tabi tutulması gibi bir takım zihinsel süreçlerdir. Bu doğrultuda bireyin zekası, kelime hazinesi, öğrenim durumu gibi özellikleri bu süreç ile doğrudan ilişkilidir (Ede, 2012). Bireyin okuma ile elde ettiklerinden zevk alması, okuduklarını başkaları ile iletişim kurarak paylaşması, okumaya ve okuma materyaline karşı olumlu tutum geliştirmesi, okumaya, okuma materyali içeriğine uygun duygular katması okumanın duyuşsal yanı olarak ifade edilmektedir (Güleryüz, 1999). Kısacası, okumanın duyuşsal boyutu kişinin okumaya ilişkin geliştirdiği duygu (sevgi, korku, nefret), ilgi ve tutum gibi özellikleri kapsar.

Okumanın devinişsel süreci ise okuma anında işe koşulan organların hareketleri ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte göz, sözcükler üzerinde sıçrama hareketleri yapar ve bütünler oluşturmaya çalışır. Böylece cümleler meydana gelir ve beyin tarafından algılanır. Sesli okuma gerçekleştiriliyorsa devreye dil, hançere (gırtlak) ve diş de girer. “Okuma sırasında bireyin oturma biçimi, ayaklarını yere basması, göz ve dil hareketleri, baş ve gövdeyi metnin içeriği ile bütünleştirerek hareket ettirmesi, okuma sırasında dinleyicilerle göz iletişimde bulunması için başını kaldırarak dinleyicilere bakması gibi davranışların okumanın devinişsel boyutunu oluşturduğu söylenebilir (Güleryüz, 1999,s. 9).”

2.1.5. Okumanın Önemi

Bireyin öğrenmelerinde önemli bir yeri olan ve öğrenebilmesini etkileyen en hayati etkenlerden biri okuma becerisidir. Okuma hem okul başarısı hem de günlük

yaşam için temel bir beceri olarak görülmektedir. Okumanın öğrenciler için önemi dört farklı alanda özetlenebilir (Ametleé ve Müler, 2004). Bu dört alan temel içeriği ile aşağıda özetlenmektedir.

* Dil Gelişimi

Okuma en temelde öğrencilerin dil gelişimi üzerinde etkiye sahiptir. Dil bir iletişim ve anlaşma aracı olmanın yanında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini de içine alır. Dilin etkili ve işlevsel kullanılabilmesi için ise sözü edilen dört temel dil becerisinin gelişimi önemlidir. Bu noktada da okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü okuma bu dört temel beceri üzerinde etkiye sahiptir.

* Eğitimsel Gelişim

Okuma ile ilgili bir diğer önemli nokta ise eğitimsel gelişimdir. Okuma, bireyin anlama gücünü desteklemenin, geliştirmenin ve bilgi hazinesini zenginleştirmenin yanında öğrenmeler için de araçtır. İnsanlar öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma becerisi ile elde etmektedir. Bununla birlikte okuma, bilgi elde etme yolunda şimdiye kadar aşılammış bir araç olma özelliğini de halen korumaktadır (Baumberger, 1990).

Okul öğrenmeleri dikkate alındığında bir iletişim ve etkileşim süreci olduğu aşikardır. Bu sebepten ötürü bu iletişim sürecinin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesi gerekliliği dil becerilerinin amaca yönelik olarak doğru kullanımı gereklidir. Okuma becerisi ise bu beceriler içinde temeli oluşturan bir yapıdadır (Erman Aslanoğlu, 2007). Bu ifadenin anlamı, okuma becerisi iyi olan öğrencinin farklı alanlarda başarılı olabileceği, bunun ötesinde gerçek yaşama döndüğümüzde ise iyi, avantajlı ve başarılı olacaktır.

* Entelektüel ve Duygusal Gelişim

Öğrenciler gerçekleştirmiş oldukları okumalar aracılığıyla gerçek dünyaya ilişkin pek çok bilgi elde ederler. Bu da öğrencilerin entelektüel gelişiminin temelini inşa eder.

Ayrıca öğrenciler gidemedikleri, belki de gidemeyecekleri yerlerle ilgili bilgi sahibi olurlar, göremedikleri durum ve olaylarla ilgili bilgi edinirler ya da başkalarının duygularına yazdıkları aracılığıyla eşlik ederler. Aynı zamanda edindikleri ya da okudukları birçok bilgi düşünmelerini ve belki de üzerinde hayal kurmalarını sağlar. Hayal kurmak ise yaratıcılığı tetikler.

* Sosyal Gelişim

Okuduğunu anlama sadece öğrenmeler için gerekli bir beceri değil aynı zamanda bir yaşam becerisidir. İletişim kurmak, karşındakini anlayabilmek, çevrede meydana gelen olayları anlamlandırabilmek için gereklidir (Erman Aslanoğlu, 2007).

Kutlu (2004)'nin de ifade ettiği üzere bu beceri tam anlamıyla gelişmeden, bireylerin toplumda gerçekleşen olgu ve olayları anlamlandırması, birbiriyle ilişkilendirilmesi, bu olaylar üzerine düşünüp, olayların tüm yönüyle sorgulanması ve çözüme ulaşması olanaklı olmayacaktır.

Okuma becerisi sadece öğrencilerin değil, her bir bireyin geniş bir bilgi dünyasına açılması, düşüncelerin ve beraberinde duyarlılığını geliştirmesi, toplumla etkili ve sağlıklı bir etkileşim sürecine girmesi için başvuru olan etkili ve önemli bir iletişim aracıdır (Özçelik, 1987).

Sosyal gelişimde en önemli nokta iletişimdir. İletişim sadece sözlü olmadığı, yazılı iletişimin de mevcut olduğu düşünülürken karşındakinin ifade ettiğini anlayabilmek ve buna dönüt verip iletişimi gerçekleştirebilmek için öncelikle okuduğunu anlama becerisine sahip olmak şarttır.

Okumayı önemli yapan belki de en önemli etken bireylerin birer sosyal varlık olmasıdır. Bu sebeple bireyler her nereye giderse gitsin her ne yöne bakarsa baksın etrafı birçok okuma materyali ile doludur. Okuma bilmeyen birinin, iletişim kurmaksızın, bir yere gitmesi bir nevi olanaksızdır. Bu sebeple okuma bireyi bir bakıma özgürleştirmekte ve bağımsızlaştırmaktadır.

İyi bir okuma becerisine sahip birey kendisini ve karşılaştığı olayları daha iyi ifade etmektedir. Okuma becerisi, toplum hayatında ve ülkelerin ekonomik hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple gelişmiş ülkeler, karşılaştığı okuma

sorunlarına ciddi bir şekilde çözüm aramış ve bulmuşlardır. Ülkede var olan okuma bilinci, kitaba ve kitaplara verilen değer, aynı zamanda okur-yazar sayısı arttıkça, düşünen ve üretim yapan bireyler artacak, gelişim de o ölçüde fazla olacaktır (Güneyli, 2007). Ülkelerin kalkınmışlık düzeyi her alanda üretim faaliyeti gerçekleştirebilmelerine, yani teknolojiyi işe koşabilmelerine; üretme ise kendini geliştirebilmeye ve dolayısıyla okumaya bağlıdır. Okuma bu sebeple toplumsal bir güç konumundadır. Okuma becerisi sayesinde bireyler farklı bakış açıları kazanmakta ve karşılaştıklarına farklı açılardan bakabilmektedir. Değişimin bilincine varmakta, böylece karşılaştıklarını çok boyutlu düşünerek, doğru seçimler yapabilmektedir. Doğru seçimler yapabilmesi ile de ülkenin demokratik yapısının sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır (Sert, 2010).

Uzmanlar okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişmeler, güç, suç oranı, okulu terk etme, iş hayatında ve yaşamında başarılı olma gibi birçok değişken arasında çeşitli ilişkilerin var olduğundan söz etmektedir (Gönen, 2004; Tosunoğlu, 2002). Ekonomik alanda gelişme için bir ülkede yer alan nüfusun en az %40'ının okuryazar olması gerektiği araştırmalarla belirtilmektedir (Erman Aslanoğlu, 2007). Bu sebeple okuma toplumsal yaşam için ihtiyaçtan öte bir gereklilik konumundadır.

Okuma hayata şekil ve yön veren, hayatı anlama ulaştırıcı önemli bir o kadar da gerekli bir eylem, bir beceridir. Zannedildiği gibi şekil ve sembolleri kurallar dahilinde çözümlenmek kadar basit, anlamsız, kuralsız ve bilgi ezberleme işi değildir. Bunun yanında okulun ilk yıllarında edinilen bir etkinlik olarak düşünülmesi de bir o kadar yanlıştır. Hayatı etkileyen ve hayat boyu gelişmeye devam eden bir beceridir. Bu sebeptendir ki bireyin hayatını ilerletmesi ve kendini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye ve yere sahiptir. Okuma alışkanlığını edinmiş bir birey kaynağı belirsiz kulaktan dolma bilgilere inanmaz, herhangi bir bilgiyi sorgulamadan kabul etmez, araştıran ve sorgulayan bir kimliğe bürünür, okuduğu bir materyalde elde ettiğini önce yorumlar, sonrasında ise kendine özgü bir şekilde düşüncesini ortaya koyar ve bu gibi özellikleri kendisinde barındırır (Güneyli, 2007).

Birey yaşamın her alanında ve her anında okuma ve anlama etkinlikleri ile karşı karşıya kalabilir. Bu sebeple daha ilkokulda edinilen okuduğunu anlama

becerisinin geliştirilmesi, bu beceri üzerinde olumsuz etki yaratabilecek olumsuz etkenlerin en aza indirilmesi ve olumlu etkenlerin pekiştirilerek desteklenmesi gereklidir (Kaldan, 2007).

Bamberger (1990)'in de belirttiği üzere okuma hem öğrenme sürecinde hem de öğretim çalışmalarında önemli bir araçtır. Okuma beceri ve alışkanlığı açısından yeterli düzeyde olmayan öğrenciler, sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de önemli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu doğrultuda iyi bir okuma eğitiminin öğrencilere şu faydaları sağlayabileceği söylenebilir (Temizkan, 2007):

- Ders aracı olan ders kitaplarının kolaylıkla okunup anlaşılmasını sağlar.
- Kaynak kitaplardan etkili düzeyde yarar alabilmeyi sağlar.
- Eleştirel bakabilme ve değerlendirme beceri ve alışkanlığının kazanılmasını sağlar.
- Söz ve sözcük hazinesinin gelişmesine katkı sağlar.
- Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişimini destekler.
- Dil bilgisi ile ilgili kuralları daha etkili kavramasına ve özümsemesine yardımcı olur.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanımını destekler.

Öğrencilerin okuduğunu anlayabilmesi için öncelikle metinde yer alan, anlamı bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümle-paragraf bütünü hissetmesi ve kavraması gerekir. Okuma, yazılı materyal aracılığıyla ifade edilmekte olanı anlamaktır. Anlama içinse okuma sürecinde işe koşulan bilişsel becerilerin öğrenciye kazandırılması gereklidir. Bu becerileri edinmemiş bir öğrencinin okuduğunu anlaması beklenemez. Okuduğunu anlamayan bir öğrenci ise okul yaşamında ve dolayısıyla günlük sosyal yaşamında başarılı olamaz (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuma için bir diğer önemli nokta ise okuma eylemi için edindiğimiz araçtır.

2.1.6. Okumanın Amaçları

Okuma eylemi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Yani okuma eylemine başlamadan önce okuma materyalini okuyacak olan okuyucunun zihninde bir amaç vardır ve okuma eylemini bu amaç doğrultusunda gerçekleştirir.

Greene ve Petty (1971)'ye göre okumanın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1) Belirli alanlarda okuma becerisini gerçekleştirmek, bu alanlar şunlardır:

- Sözcükleri tanıyabilme,
- Sözcüklerin anlamını bulabilme,
- Okuma materyalini kavramak ve bu doğrultuda yorumlamak,
- Okuma materyalinin türüne uygun ve okuma amacı doğrultusunda hızlı ve sesiz okuma,
- Sesli okuma yapma,
- Okuma materyallerini, kitapları etkili okuma.

2) Okuma eyleminden zevk almak.

3) Okuma eylemini bireysel amaçlar doğrultusunda, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte, okumayı kullanma yeteneğini geliştirmek.

4) Okuma yoluyla zengin ve çeşitli bilgi sağlamak.

5) Sürekli olarak okuma ilgisini canlı tutmak ve geliştirmek.

Bunun dışında okumanın farklı amaçları da söz konusudur. Akademik bir makaleyi okurken ki amacımız ve bir içecek şişesini okurken ki amacımız birbirinden farklıdır. Bu doğrultuda Rivers ve Temperley (1978, s. 187) okuma için şu yedi sebebi öne sürmektedirler:

- 1) Bir amaç doğrultusunda bilgi elde etmek ya da o konu için meraklı olmak,
- 2) Günlük hayatta var olan bazı işlerin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgi bilgi elde etmek,
- 3) Bir oyun içerisinde yer almak, bir oyun oynamak ya da bulmaca çözmek,

- 4) Arkadaşları ile yazışma amacı ile ya da iş mektuplarını anlamak sebebiyle,
- 5) Bir şeyin nerede ve ne zaman gerçekleşeceğini öğrenmek,
- 6) Ne olup bittiğini anlamak amacıyla,
- 7) Zevk amacıyla ya da heyecan için okumak.

Okuma eğitiminin amaçları doğrultusundaki görüşlerini Demirel (1990) ise şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Tam ve doğru bununla birlikte sürekli ancak anlayarak okuma becerisini kazanabilmek.
- 2) Söz ve sözcük hazinesini desteklemek ve zenginleştirebilmek.
- 3) Bilgi elde etmenin yollarından birisinin okuma olduğunu kavrayabilmek.
- 4) Okuyarak anlatım gücünü desteklemek ve geliştirebilmek.
- 5) Okumayı zevk alarak gerçekleştirilecek bir eylem haline getirebilmek.

Tüm bunlar doğrultusunda okuma öğretiminin en temel ve önemli amacı, okuduğunu kavrayan, okuduğu materyal ile ilgili tepkide bulunma yetisine sahip ve bu yetisini her okuma materyali için kullanabilen okuyucular yetiştirmektir. Her türlü okuma materyalini kavrayama yetisi sadece sözcüklerin farkına varma, sözcüklerin anlamlarını bilme, cümleleri seslendirme yani okuma davranışları çerçevesinde sınırlı değildir. Bunun aksine üst düzey düşünme becerilerini işe koşmayı gerektiren ve bir o kadar da karmaşık olan bir süreçtir (Koçyiğit, 2003).

Günümüzde dünya genelinde okuryazar oranı artmakta ve bununla birlikte gelişmiş ülkelerde neredeyse nüfusun tamamına yakını okuma ve yazma bilmektedir. Bu durumda bize okuma etkinliği ve becerisinin birey ve toplum hayatı açısından ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Temizkan, 2008). Ancak sadece okuma becerisine sahip olmak yeterli değildir. Bu beceriyi en temel amacı olan anlama ulaşma ile yürütmek ve sonuçlandırmakta ayrıca önem taşımaktadır.

2.1.7. Anlama

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te anlamak; bir şeyin ne olduğunu, neyi işaret ettiğini kavramak şeklinde ifade edilmektedir (http-1). Anlama eylemi okuma materyali ile birleştirildiğinde ise anlam ne yalnızca okuma materyalinde ne tamamen okuma eylemini gerçekleştiren okuyucunun zihninde ne de okuma eyleminin gerçekleştirilmekte olduğu okuma ortamındadır (Akyol, 1997). Anlam bahsi edilen üç etkinin bağımsızlığından değil, bir arada etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Kısacası anlam okuma materyali, okuyucu ve bağlamın birleşiminde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple de anlama eylemi birçok zihinsel beceriden meydana gelir ve bir o kadar da karmaşık bir süreçtir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Akyol (2013) da anlamın zihinsel bir süreç olduğunu belirterek, doğrudan gözleme ile sürecin tespitinin olmayacağını ifade etmektedir.

Okuma, yazılı bir materyalin sembol ve işaretlerini çözümlmek ve seslendirmekten öte okuma materyalinden anlam çıkarma, anlama ulaşma işidir (Ocak, 2004). Okuma sürecinde bilişsel ve psikomotor beceriler birlikte işe koşular ve anlama ulaşma amaçlanır (Razon, 1980). Okuma etkinliğinin en temel amacı okunan yazılı materyalde iletilmek isteneni anlamaktır. Okuma ve anlama iki ayrı kavram olarak düşünülse de bu iki kavram neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır (Demirel, 2000). Kısacası okuma faaliyeti sonucunda bir edinime sonuca ulaşmak isteriz. Yani anlatılanı anlamak isteriz. Ki zaten anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliğinin amacına ulaştığı söylenemez (Temizkan, 2007).

Anlamlandırma faaliyeti sırasında doğru anlamak ve yazarın amacını doğru tespit etmek önemlidir. Doğru anlama ifadesi ile anlatılmak istenen ise okuma materyali aracılığıyla bize iletilmek istenen bilgi, duygu ya da düşünceyi, aktarılmak istendiği şekliyle, yanlışlığa imkan vermeksizin ve soru işaretli bir nokta kalmayacak şekilde ve biçimde tüm boyutlarıyla kavramak anlamaktır (MEB, 2006).

Okuma ve beraberinde anlama becerileri durağan ve yaşamın belli bir kesitiyle sınırlı değildir. Yaşam boyu gelişip iyileşerek bizimle olacaktır. Bu sebeple okuma ve anlama eğitimiyle yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için aynı

zamanda çağın getirdiği ve gerektirdiği bilgi ve teknolojiye uyum sağlayabilmek için gerçekleştirilecek en mühim çalışmadır. Okuma ve anlama tüm bilgilerin öğrenimi için gerek gerçek yaşam gerek okul öğrenmeleri, bir nevi anahtardır. Aynı zamanda bireyin gelişimini sağlar ve destekler.

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerini geliştirmek için bir takım öneriler öne sürmüştür. Bunlar;

- Öğrencilere sözcük öğretimi amacıyla etkinlik ve çalışmaların yapılması.
- Kelime tanıma becerisini edindirmek.
- Öğrencilerin okudukları materyal aracılığıyla gerçek yaşamla ilgili tecrübeler edinmesi ve gerçekleştirdiği okuma ile edinmiş olduğu bilgileri ön bilgileri ile birleştirmesi.
- Tahminde bulunma, soru sorma, özet yapma, analiz gibi anlama stratejilerinin kullanabilme becerisinin öğrencilere öğretilmesi.
- Yazılı materyalden ne anladıklarını kontrol etmelerinin sağlanması ve eğer bu noktada problem yaşanmışsa yazılı materyale tekrar dönmelerinin sağlanması, şeklinde ifade edilebilir.

Bir iletişim süreci olan okuma ve aynı zamanda dinleme etkinlikleri anlama ile sonuçlanmıyorsa bir değer ifade etmez. Bu sebeple okuma ve dinleme öğretiminde bu becerilere yönelik çalışmalar birçok zaman anlama etkinlikleri ile tamamlanır, bütünleştirilir. Anlama becerisi ile ilgili etkinlikler ve faaliyetler, bir açıdan da öğrencilerin bu etkinliklerdeki anlama ve buna yönelik başarılarını görmemize yardımcı ve bir o kadar da yol gösterici olur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Okuma kavramı için yapılmış birçok tanım bulunmaktadır, ilgili tanımlar okuma kavramı ile ilgili bölümde ortaya konmuştur. Bu tanımların ortak odak noktalarına baktığımızda ise anlama kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Okuma eylemi farklı amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilir. Ancak her ne amaçla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin sonunda ulaşılması hedeflenen, okuma

materyalinden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl ve en önemli amacı tam ve doğru anlama ulaşmaktır. Bilgi elde etmenin en önemli yollarından biri ve aracı olan okumanın hedef edindiği amaca ulaşabilmesi için anlamının tam anlamıyla sağlanması gerekir. Bir okuma materyalinin, okuma işleminin gerçekleştirilmesi kadar anlaşılması da önemlidir. Ki anlama ile sonuçlanmıyorsa okuma, işaret ve sembolleri seslendirmenin, bir araya getirmenin ötesine geçemez (Temizkan, 2007; Şahinli, 2008). Ayrıca okuma becerisini geliştirmek istiyorsak anlama düzeyini de geliştirmeliyiz.

Okuma, pek çok becerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlama ulaşma etkinliğidir. Okuma göz ve ses organları aracılığıyla zihnin yazılı sembollerden anlama ulaşmasıyla meydana gelir. Okuma ile bir iletişim sürecine girilir ve okuyucudan yazılı materyal aracılığıyla iletilmek istenen mesaja ulaşması, mesajı anlaması istenir (Demirel, 2000). Akyol (2013) da tüm bu ifade edilenlerle ortak olarak, okumanın en önemli konusunun anlam kurma, anlamı yapılandırma olduğunu ileri sürmektedir.

Anlama ise yazılı materyalin anlamına ulaşma, üzerine kafa yorma, düşünme, nedenlerini sorgulama, araştırma, bunun üzerine sonuca ulaşma ve değerlendirme biçiminde gerçekleşmektedir. Anlama becerisi içinde, inceleme, seçim yapma, karara ulaşma, yorum yapma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi birçok zihinsel etkinlik barındırır. Anlama sürecinde ise bu zihinsel etkinliklerin tümü önceden elde edilen deneyimlerle bir araya gelmekte ve okuma eylemi gerçekleştirilen materyal okuyan bireyin bireysel deneyimleri ile irdelenmektedir (Güneş, 2000).

Holt (1999, s. 109)'a göre birey herhangi bir okuma materyalini aşağıda yer almakta olan ölçütleri gerçekleştirdiği oranda anlamış sayılmaktadır:

- Bir konuyu kendi tümceleri ile açıklayabiliyorsa,
- Konuya ilişkin örnekler öne sürebiliyorsa,
- Konuyu, içinde bulunduğu çeşitli şart ve koşullarda tanıyabiliyorsa,
- Konuya yönelik kavram veya fikirler arasında ilişki kurabiliyorsa,
- Konudan farklı yollarla yarar sağlayabiliyor, yararlanabiliyorsa,

- Konunun bazı sonuçlarını önceden fark edebiliyorsa,
- Konuyu karşıt biçimiyle ortaya koyabiliyorsa.

2.1.8. Okuduğunu Anlama

Okuma, kazanılıp sona eren bir etkinlikten ziyade, yaşam boyu devam eden bir etkinliktir. Bireyin fikirlerini, davranışlarını, hatta kişiliğini oluşturan oldukça önemli bir faaliyettir. Okul yaşamının daha ilk basamaklarında edinilen bu beceri, bireyin bilgi elde etmesini ve bu bilgiler doğrultusunda birikim oluşturmasını da sağlar. Aynı zamanda bireyin çeşitli alanlardaki başarısı üzerinde de etkiye sahip bir etkinlik, karmaşık bir dizi süreçtir. Anlama becerisi ise okuma becerisinin içinde bulunan, okumanın temel amacı olan bir beceridir. Bu sebeple okuma ve anlama birbirini içinde yer almakta olan bir bütündür (Sert, 2010).

Genel anlamıyla algılama basamağından, anlamlandırma basamağına değin okuma faaliyetinin bütününde, okuma faaliyetinin gerçekleştirilme süreci, okuma faaliyetinin gerçekleştirildiğı okuma materyali, okuma faaliyetini gerçekleştiren okuyucu ve okuma materyalinin okuyucu tarafından yorumlanması olmak üzere üç temel unsur mevcuttur. Bu noktada okuma faaliyetinin gerçekleştirildiğı yazılı materyalin barındırmakta olduğı, dil ve yapı nitelikleri, içerdiği kelimeler gibi unsurlar metnin okuyucu tarafından anlamlandırılmasında etkin rol oynar. Bununla beraber okuyucunun sahip olduğı, bilgi düzeyi, psikolojik ve fizyolojik durumu, kelime hazinesi gibi unsurlar da anlama ulaşmayı etkiler. Metnin okuyucu tarafından yorumlanması unsuru ise, metin yani okuma materyali ve okuyucu unsurlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Yani birbirinden tamamen bağımsız konumda bulunan metin ve okuyucu bir araya gelir ve okuma materyalinin içerdiği metin okuyucu tarafından yorumlanır. İşte bu da okuduğunu anlamadır (Erman Aslanoğılu, 2007).

Okuma ve okuduğunu anlama bir beceridir. Aslında bireyler doğuştan okuyabilme potansiyeli ile dünyaya gelirler. Ancak bu potansiyelin açığa çıkarılması

ve geliştirilmesi eğitimle sağlanır. Bu sebeple okuma sürekli gelişebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir (Dökmen, 1994).

Okuduğunu anlama, sembol olarak ifade ettiğimiz harflerden sözcüklere, sözcüklerden cümlelere ulaşma ile gerçekleşmez. Kelime kelime okuma yapmanın anlamayı olumsuz etkilediği, okuma eyleminin birbiri ardına gelen sözcükleri algılama ve tanıma kadar basit ve sınırlı olmadığı yapılan bazı çalışmalar aracılığıyla ortaya konmuştur (Yalçın, 2001). Bu doğrultuda okuduğunu anlama gücünün, okuma materyalinde yazılı ve basılı olarak yer almakta olan işaret ve sembollerin kavranıp yorumlanmasını ve anlaşılmasını içeren ve bunu gerekli kılan, ancak bireyler tarafından gereğince geliştirilmeyen bir özellik olduğu belirtilebilir (Tazebay, 1995).

Bir metin yazarı, metni oluştururken öncelikle sahip olduğu fikir, bilgi ve beraberinde deneyimlerini sözcüklere yansıtır ve bu doğrultuda metni oluşturur. Metni okuma eylemini gerçekleştirecek olan okuyucu ise yazarın oluşturduğu metni tam olarak yazarın ifade ettiği şekliyle ve anlamda anlamalıdır ki okuma sonunda anlatılmak istenene ulaşsın (Paul ve Elder, 2003). Bir diğer ifade ile söylenebilir ki, kelimeler iletilmek istenen mesajın, bilgi ve tecrübelerin araçlarıdır. Okumaların anlamlı olması için kelimeler ile iletilen bilgi, deneyim ve mesajın okuyucuda mevcut bir karşılığı olmalıdır. İşte böyle olduğunda okuduğunu anlama gerçekleşir ve anlama ulaşılır (Luma, 2002).

Okuma becerisi hem okul öğrenmeleri hem de günlük yaşamda önemli bir etken, aynı zamanda da önemszenmesi gereken bir öğrenme aracıdır. Okumada en temelde yer alan amaç anlamadır. İyi bir okuma gerçekleştiremeyen öğrenci, okuduğunu tam ve doğru anlamakta bir takım problemler yaşayabilir ve yazılı materyallerden bu bakımdan tam anlamıyla yararlanamaz. Bu sebeple okuduğunu anlamada bir takım problemler yaşayan öğrencilerin, bu problemi diğer derslerdeki başarısına da yansır (Nas, 2004). Bununla birlikte bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, okumaya ilişkin başarının tespitinde önemli bir etken ve belirleyici bir unsurdur. Bunun yanı sıra kelime hazinesi ve bu kelimeleri tespit edebilme yetisi,

okuduğunu anlama becerisinin çerçevesinin belirlenmesinde büyük bir rol oynar (Biemiller, 2003). Buna paralel olarak okuma becerileri üzerine yapılmış çalışmalar, sözcük ve var olan cümle yapılarını anlama güçlüğüne, temel nitelikteki okuma güçlükleri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Ede, 2012). Kelimelerin okuma ve okuduğunu anlama ile ilişkisini daha net ifade etmek adına şöyle bir örnek verilebilir; doktor raporları, tahlil sonuçları ve ilaç prospektüslerini okuyan bir okuyucu, bu okuma materyalinde yer alan kelimelere hakim olduğu oranda okuduklarına ilişkin bir sonuca ulaşabilir. Kısaca kelimeler okumaların anlama ile sonuçlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple de okuma çalışmalarında bireyin kelime hazinelerini desteklemek ve geliştirmek önemli görülmelidir.

Anlama, okuma sürecinin sonunda ulaşılması beklenen ve okuma sürecinin en kritik, aynı zamanda en karmaşık taraflarından birini oluşturmaktadır. Aynı zamanda okuduğunu anlama, bağlantılar kurmayı, okuma materyalinin içeriğini yorumlamayı ve elde edilen bilgilerin uygulanmasını da içinde barındıran bir süreçtir (Brown, 2001).

RAND Reading Study Group (2002), okuduğunu anlama becerisini, yazılı dil aracılığıyla, etkileşimli ve eş zamanlı olarak anlama ulaşma ve anlamı yapılandırma olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda anlam için üç ögeye ihtiyaç vardır. Bunlar;

- Anlama işlemi gerçekleştirecek olan “okuyucu”
- Anlaşılması gereken ve okuma faaliyetinin gerçekleştirileceği bir “metin”
ve
- Anlamanın bir parçasını oluşturan “etkinlik”.

Bu noktada okuyucu ifadesiyle, bir bireyin okuma eyleminde işe koştuğu ve sahip olduğu bütün kapasitesi, becerileri, edindiği bilgi ve deneyimlerinden söz edilmektedir. Metin ifadesiyle ise, ister yazılı ister elektronik olarak dijital ortamlarda yer almakta olan bütün metinler kastedilmektedir. Etkinlik ifadesi de

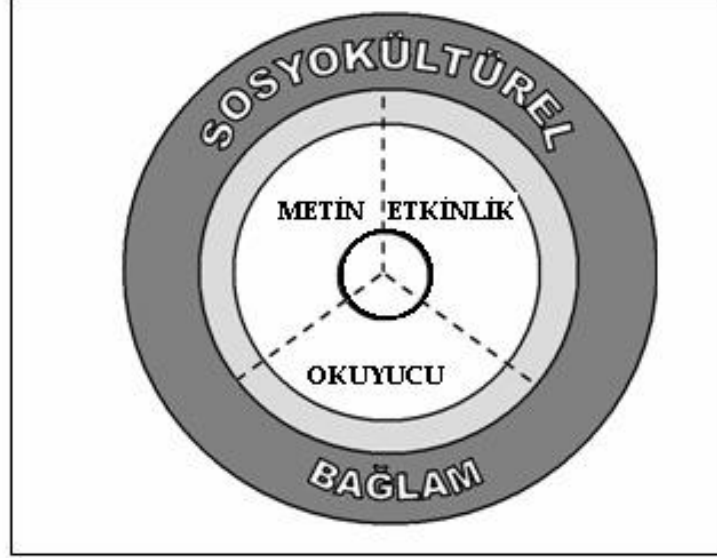
içerisinde okumanın amacını, okumaya ilişkin süreçleri ve okuma eylemi sonucunda ulaşılması hedeflenen sonucu içermektedir. Bu üç boyut, okuma eylemini gerçekleştiren bireyin şekillenmesini sağlayan ve aynı zamanda birey tarafından şekillendirilebilen, bahsedilen üç öge ile de ilişkisi bulunan daha kapsamlı bir sosyo-kültürel ortamda gerçekleşen bir olayı tanımlamaktadır. Okuma işlemini gerçekleştirecek bireyin arka planda sahip olduğu kimlik, mevcut kapasitesi gibi özellikler, okuma eyleminin gerçekleştirilebileceği tüm metinler ve bu metinlerde okuyucu tarafından işe koşulacak etkinliklerin tamamı sosyo-kültürel ortamdan etkilenir ve bazı noktalarda bu bağlam doğrultusunda belirlenir. Bireyin sahip olduğu deneyimler bağlamı etkilediği üzere, bağlam da deneyimlerin gerçekleşmesine bir nevi aracılık eder (Rand Reading Study Group, 2002).

Okuduğunu anlama öncelikle bir beceridir. Çünkü okumakta amaç anlama ulaşmaktır. İki ayrı çaba olarak öne sürülse de okuma ve anlama birbirine bağlı süreç, etkinlik ve bunun ötesinde beceridir (Demirel, 2000). Okuma becerisinin tanımlamasını yapan araştırmacılar okumanın içerisinde yer alan anlama ulaşma çabasını vurgulamaktadır. Buna örnek olarak Binbaşoğlu (1993) okumayı; yazılı materyaldeki düşüncüyü anlamak veya yazılı materyalden anlam çıkarmak, olarak tanımlar.

Okuduğunu anlama becerisini, bir yazılı materyali, metni anlamak, yorumlayabilmek olarak tanımlamakta olan Gray ve Rogers (1959) tanımlamalarında var olan “yorum” ifadesini şu şekilde ifade etmektedir;

1. Yazarın ifadelerini, öne sürdüğü düşünce ve görüşleri anlayarak ana düşünceye ulaşmak, ana düşünceyi anlamak, kavramak.
2. Yazarın dolaylı olarak belirtmekte olduğu düşünce ve görüşleri algılayıp, düşünce ve görüşlerinin kapsamını belirlemek.
3. Okuduklarını doğruluk, geçerlik ve taşıdığı değer boyutlarında değerlendirip ölçebilmek.

4. Anladığı ve edindiklerini, davranışlarında ve yaptıklarında işe koşabilmek, uygulayabilmek (aktaran Göğüs, 1987).



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Faaliyetini Meydana Getiren Bileşenler

Kaynak: The Rand Study Group (2002). Reading for understanding. Toward an R& D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand.

Okuduğunu anlama becerisinin daha net anlaşılabilmesi amacıyla bu dört öğeden kısaca bahsetmek ve açıklamakta fayda vardır (Rand Reading Study Group, 2002);

* Okuyucu

Bireyin okuma materyalini anlama ulaştırabilmesi için çeşitli kapasite ve becerileri barındırması gerekir. Sahip olunması gereken bilişsel kapasite, güdü, bilgi gibi. Bu kapasite ve beceriler okunacak olan metne ve okuyucu tarafından üstlenilen etkinliğe dayanmaktadır.

Okuduğunu anlama amacına yönelik bireyin göstereceği çabalar şöyle özetlenebilir(Tazebay, 2005):

1) Metnin Yapısını Çözümleme

Hangi metin olursa olsun, her metnin sahip olduğu yapısal bir bütünlük mevcuttur ve okuyucunun bunu görmesi ve belirlemesi okuduğunu anlamının en temel yönlerinden birini meydana getirir.

2) Metnin İçeriğini Anlama ve Yorumlama

Her metin belirli bir amaç doğrultusunda meydana getirilir. Metni okuyan bireyin, iletilmek isteneni doğru ve tam anlayabilmesi için metnin içerdiği sözcükleri, tümceleri, ifade biçimlerini tanıması ve anlaması gerekmektedir.

3) Metni Eleştirme

Okuma eylemi ile okuyucu bir nevi bir iletişim sürecine girer, metni oluşturan yazar ile konuşmaya başlar. Bu süreçte tıpkı günlük hayatta kurduğumuz iletişim sürecinde gerçekleştirdiğimiz konuşmalarda olduğu gibi yazarın bazı ifadelerine katılırken bazılarına da katılmayabilir. İşte bu süreç, yani okuma işlemini gerçekleştiren okuyucunun, okudukları üzerine gerçekleştirdiği düşünme faaliyeti, metni eleştirmedir.

* Metin

Okuma eyleminin gerçekleştirileceği metnin sahip olduğu özellikler anlama üzerinde etkiye sahiptir. Anlama, sadece okuma materyalinden anlama ulaşma olarak değerlendirilmemelidir. Okuma eylemi esnasında okuyucu metnin farklı nüshalarını meydana getirir ve bunlar metnin içinde yer almakta olan kelimelerin anlamları, metnin içinde bulunan ve anlamı ifade etmekte olan fikirlerin kopyalarını içermektedir. Aynı zamanda anlama içinde önemlidir.

Metinler, okuyucunun sahip olduğu özellikler, bilgi ve becerileri doğrultusunda zor ya da kolay olarak nitelendirilebilir. Bu noktada önem teşkil eden ise metin aracılığıyla iletilen kapsamın anlama üzerinde etkili olduğudur. Metin bünyesinde barındırdığı tüm özellikler ile okuyucunun sahip olduğu bilgi ve beceriler bir iletişim sürecine girer. Bu noktada metnin sahip olduğu ve barındırdıkları ile okuyucunun bilgi, beceri ve deneyimi örtüşmez ise anlama gerçekleşmez ya da anlama ulaşma zor olabilir.

* Etkinlik

Okuma bir etkinlik dahilinde gerçekleştirilir. Burada etkinlikten kasıt okumanın bir amaç doğrultusunda ve elbette bir sonuca ulaşma niyetiyle yapılmasıdır. Bir okuma etkinliği, bir veya birden fazla amacı, okunacak metin için gerçekleştirilecek birtakım işlemleri ve bu etkinliğin sonuçlarını içine alır. Okuma eylemini gerçekleştirirmeden önce dışsal ya da içsel bir amaca sahiptir. Aynı zamanda amaç birçok değişkenden de etkilenebilir ve okuma eylemi gerçekleştirilirken amaç değişebilir. Burada önemli olan okuyucunun amaç doğrultusunda çelişki yaşamaması ve okuma eylemini gerçekleştirmesidir. Ancak bu şekilde okuma anlama ulaşabilir.

* Bağlam

Okuma eylemine yönelik etkinliklerin büyük bir kısmı, öğrenim sürecinde meydana gelir. Bu noktada bağlam yani ortam anlamında da ilk akla gelen de sınıflardır. Öğrenciler sınıfa, evlerinde ve çevrelerinde yaşamış oldukları birçok deneyim sebebiyle farklı okuma anlayışı ve kapasiteleri ile gelir. Bunun yanı sıra sınıflar ve beraberinde okul çevreyi ve toplumun sahip olduğu ekonomik farklılıkları da ortaya koyar.

Vygotsky (2000)'e göre, çocuklar bilgi ve deneyim sahibi bir kişinin destek ve rehberliğinde sahip oldukları bilgi ve kapasitelerinin biraz üzerinde bulunan görevleri gerçekleştirebilirler. Bu görevde birey bilgi ve deneyim sahibi oldukça destek azalır. Böylece elde ettikleri bilgi ve yaşamış oldukları deneyim içselleşir ve

öğrenme ortaya çıkar. Bu sebeple sosyo-kültürel açıdan hem süreç hem de kapsam büyük önem taşır. Bağlamın önemli bir ögesi olan sınıfta yer alan ortam anlama becerilerinin gelişimini etkileyebilecek derecede önemlidir. Sadece sınıf değil öğretmenin gerçekleştirdiği tüm bağlam ve ortamlar, sahip oldukları özellikler ve farklılıklar ile anlama üzerinde etkiye sahiptir.

Okuduğunu anlama bu dört ögeyi içinde barındıran ve birleşimi ile ortaya çıkan bir süreç ve süreç içinde bir takım basamakları bünyesinde barındıran bir etkinliktir. Staiger (1976), okuduğunu anlama sürecinde bulunmakta olan basamakları şu şekilde belirtmektedir:

1. Anlamı keşfetme.
2. Anlamı algılayıp, tüm yönleriyle kavrama.
3. Anlamı değerlendirme (aktaran Güneş, 2000).

İyi bir okuyucu, metni anlama amacıyla metinle karşı karşıya kalır. İlk işi metin üzerinde göz gezdirerek, okuma materyalinin türünü belirleyip bu doğrultuda okuma amacını oluşturmaktır. Sonrasında ise, okuma materyalinin içermekte olduğu konuyla ilgili sahip olduğu ön bilgileri ortama aktarır. Böylece okuyucunun tahminde bulunması kolaylaşır. Aynı zamanda iyi bir okuyucu, okuma sürecinde anlama durumunu, kendisi sürekli olarak kontrol eder. Bunun için kendine sorular yönlendirir, önem arz eden noktaları daha da dikkate inceler, karmaşık olan ifadeleri ise açıklığa kavuşturup kavrar ve tahminlerini geliştirir. Eğer okuma materyali ile ilgili tam, açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşamazsa bir takım yardımcı stratejileri işe koşar. Anlamını tam anlamıyla kavrayamadığı bölümü tekrar okumak, öğretmeni ve akranı olan arkadaşlarından yardım talep etmek gibi. Okuma sürecini tamamladıktan sonra ise okuma materyalinin içermiş olduğu içeriği özetler, olayları değerlendirir ve böylece süreci tamamlar. İşte bu sürecin tüm öğrencilerde yaşanması gerekir ve beklenir (Akyol, 2006).

Irwin (1991'den aktaran Gelen, 2003)'de okuduğunu anlama sürecini içerdđi tüm boyutları kapsamlı olarak şöyle açıklamaktadır:

1. Mikro süreçler

Bu süreç okuma materyalinin içeriğinde yer alan temayı küçük bölümlere veya tümcelere ayırarak anlama ulaşmayı içerir. Bu noktada bir nevi ipucu niteliğindeki sözcük veya tümcelerin kendi cümlelerimizle bir düzen dahilinde okuyucuya bir şey ifade etmesi önemli görölmektedir. Bu şekilde okuma materyalinin içerdđi metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte algılarız. Bu noktada gereksiz bilgilerin ortadan kaldırılması yani çıkarılması işlemi de işimizi kolaylaştırır.

2. Bütünleyici Süreçler

2.1. İpuçlarının Anlaşılması

Bazı noktalarda isim ve isim öbekleri veya eylemlerin yerine dolaylı anlatımı içermekte olan ifadeler yer alabilir. Bu ifadelerin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve net bir şekilde kavranması önemlidir.

2.2. İlişkilerin Anlaşılması

Bazı okuma materyallerinde bir tümce kendisinde önce ya da sonra gelmekte olan tümce ile tamamlayıcı nitelikte bulunabilir. Okuma eylemini gerçekleştirirken okuyucunun bu bağlantıyı görüp kavraması anlama ulaşması noktasında önemlidir.

2.3. Destekleyici İpuçlarının Bulunması

Bir okuma materyaline ya da okuma materyalinin içeriğinde bulunmakta olan olaya bir takım ek soruların (ne, kim, sonuç nedir, niçin, kiminle gibi) sorulması ile bazı destekleyici nitelikteki bilgilerin ortaya çıkarılması sağlanır ve metinden, metnin içeriğindeki olay veya cümlelerden pek çok şeyin anlaşılması desteklenmiş olur.

3. Makro Süreçler

Okuma materyali aracılığıyla edinilen bilgilerin bir düzen dahilinde hatırlanması ve özet niteliğinde zihinde bulunması makro anlama süreçlerini işe koşmayı gerektirir.

3.1. Organize Etme

Karmaşık bir yapıdaki okuma materyalinin içeriğini hem anlamak hem da hatırd tutmak zordur. Bu sebeple okuma materyalinin barındırdığı içeriği “olayları oluş sırası ile bilmek, bunların içeriğinde yer almakta olan tutarlılık, sonuç ve geri bildirim” gibi basamaklar bilgileri bir araya getirmek ve düzenlemek amacıyla kullanılabilir. Bu süreçte anlama ulaşmak ve hatırd tutmak amacıyla okuma materyalinde yer alan olay ve bilgi için anahtar kelime haritası da oluşturulabilir.

3.2. Ayrıntıları Belirleme Süreci

Bu süreç ne bildiğimizi, edindiklerimiz ve öğrendiklerimizi aynı zamanda yapmak ve ulaşmak istediklerimizi açığa çıkarmamıza yardımcı olur. Bu süreçler içinde yer almakta olan önceden kestirim yapma ve harita çıkarma adımları, üst düzey düşünme süreçleri için oldukça önemlidir. Çıkartılacak harita ya da bir diğer adıyla şemada gerçekleşen vaka, şahıs ve nesne gibi boyutlar bulunabilir. Önemsiz kısımlara ise yer verilmez. Bu adımlar, kişiye özgü öğrenme, düşünme ve anımsamayı destekler ve geliştirir. Böylece öğrenilenlerin önceki öğrenilenler ile bir araya getirilmesi de sağlanır. Bu şekilde edinilen bilgi, gerekli olan tüm detaylarıyla bir bütün olarak basitçe öğrenilir, işe koşulabilir yani kullanılabilir ve anımsanabilir.

3.3. Üst Biliş Anlama Süreçleri

Bireyler çoğu zaman farkında olarak ya da olmayarak okuduğuna ilişkin anlama ulaşp ulaşmadığını ve öğrenme yollarını takip etme, bireysel düşünme ders çalışma yetileri gibi pek çok üst biliş becerisini kullanmaktadır. Aynı zamanda ulaşacağı ve öğreneceği şey ile ilgili başarıya ulaşması için bireyin tutum

geliştirmesi, ne bilip ne bilmediğini denetlemesi ve beraberinde odaklanması gerekir. Devamında ise düşünme stratejisi tasarlayıp, gerçekleştireceklerini önceden planlamalıdır. Ancak stratejinin amaca hizmet etme derecesini de denetlemelidir. En son ise ulaştığı bilgi ile başlangıçta sahip olduğu bilgisini kıyaslamalı ve gerekli gördüğünde tasarladıkları üzerinde yeniden düzenlemeye gitmelidir.

Smith(1988)'e göre okuma, anlama temelinde gerçekleşen bir etkinliktir. Anlamayı okumanın sonucu olarak değil, temeli olarak değerlendirmektedir. Tahmin etmeyi ise okumanın ve dolayısıyla anlamanın ilk şartı olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda okuma eyleminin anlama ve tahmin etme olmak üzere birbirine bağlı iki niteliği bulunmaktadır. Okuma eylemini gerçekleştiren okuyucunun sorular yöneltmesi tahmin etme, sorduğu bu sorulara uygun cevaplar bulabilmesi ise anlamadır. Okuyucu anlama ulaşmak için süreçte sorular sormalı ve cevaplar aramalıdır, aksi takdirde kafası karışır ve okuma eylemi anlama ile sonuçlanmaz. Bunun sebebi ise aranan cevapların metnin içinde bulunmasıdır. Yöneltilen sorulara cevap sunabiliyorsa, okuyucu metni anlayabilmektedir (aktaran Çakıcı, 2006).

F.B. Davis bir okuma materyalinin içeriğini anlayabilmiş, anlamına ulaşabilmiş olmak için altı amaca ulaşmış olmanın gereğinden bahseder:

1. Okuma materyalinin içeriğindeki konuyu anlamak,
2. Kelime ve kelime guruplarının anlamını algılamak,
3. Okuma materyalinde yer alan içeriğin kuruluşunu, düzenini kavrayıp izlemek,
4. Okuma materyalinin içeriğinde yer almakta olan düşünceleri açık bir şekilde görebilmek,
5. Söz sanatlarını kavrayıp anlayabilmek,
6. Okuma materyalinin içeriğine ilişkin sorulara cevap sunabilmek (aktaran Göğüş, 1983).

Bunun yanında okuma materyalinin içeriğini okumak ve anlama ulaşmak istiyorsak, bir takım yöntemlerden yararlanmak ve bunları işe koşturmak gereklidir. Bu doğrultuda yararlanılabilecek yöntemler ise şu şekildedir (Demirel, 2003):

- Okuma materyalinde ele alınmakta olan konunun kapsamını belirlemek,
- Anlama bilinmeyen sözcükler ve bununla birlikte tam anlaşılmayan cümle ve metin bölümlerini belirlemek,
- Okuma materyalinin içeriğinde bulunan ana fikri araştırarak saptamak,
- Ana fikri destekler nitelikteki yardımcı fikirleri keşfetmek ve incelemek,
- Okuma materyalinde yer alan genel düşünce ve anlatım yapısını açığa çıkartmak.

Beck, okuma eylemini gerçekleştirecek olan okuyucuların, okuma eylemi ile anlama ulaşabilmeleri için bazı stratejileri uygulamaya koymaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu stratejiler şunlardır (aktaran Ünal, 2006):

→ Okuma Öncesi Stratejiler:

- Okuma eylemini gerçekleştirecek olan okuyucunun, sahip olduğu ön bilgi, deneyim ve yaşantılarını aktif hale getirmek.
- Okumaya ilişkin ilgi ve istek oluşturmak.
- Okuma materyali aracılığıyla edinilecek yeni kelimeleri açıklamak.
- Okuma eylemini gerçekleştirme amacını belirleme.

→ Okuma Sırasındaki Stratejiler:

- Okuma basamakları ve okuma materyalini oluşturan parçalara ilişkin tahminde bulunma.
- Sahip olunan ön bilgi ve beceriler ile yeni edinilenler arasında bağlantı kurmak.
- Okuma sürecinde okuyup anladıklarını zihinde canlandırmak, resimlemek.
- Okuyucu olarak kendi anlamış olduklarını kontrol etmek,
- Ve tüm bahsedilenleri birlikte işe koşmak.

→ Okuma Sonrası Stratejiler:

- Okuma materyaline ilişkin okuduklarını tekrar gözden geçirmek,
- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirmiş olduğu adımları ve bunun beraberinde neyi anlayıp neyi anlamadığını kontrol etmek.
- Ne edindiğini, nelerin aklında kaldığını denetlemek.
- Okuma materyalinin içeriği ile ulaştıklarını özetlemek.
- Okuma materyali aracılığıyla öğrendiklerini uygulamaya koymak.

Okuduğunu anlama, okuma eylemini gerçekleştiren okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimleri ile okuma materyalini oluşturan yazarın bu doğrultuda iletmiş olduğu bilgi ve deneyimlerden okuma sürecinde işe koşulmasıyla elde edilen, anlama ulaşma, düşünme olarak tanımlanabilir. Ancak okuduğunu anlama her öğrencide aynı düzeyde gerçekleşmeyebilir. Garcia ve Michaelis' (2001, s. 245)'e göre okuduğunu anlama dört seviyede gerçekleşebilir.

1. Kelimesi Kelimesine ya da Gerçekçi Seviye(Literal or Factual Level)

Bu seviyede okuma işlemini gerçekleştiren birey metinde yer alan bilgiyi harfi harfine elde eder yani aynen. Bu seviyeye “bağlantıları okuma” seviyesi ismi de verilebilir.

2. Sonuç Çıkarıcı Seviye (Inferential Level)

Okuma eylemini gerçekleştiren okuyucu, okuma süreci sonunda ulaşacağı anlamı derinleştirmek ve aynı zamanda zenginleştirmek adına, sorular sorma ve metni değerlendirme yöntemini seçer. Böylece okuyucu, okuma materyalini oluşturan yazarın amacını net bir şekilde tespit etmenin ve bu amaca ulaşmanın yanı sıra metin aracılığıyla iletilmek istenen, ancak açıkça söylenmemiş, metin içinde yatan gizil amaçlara da ulaşabilir. Bu seviyeye “bağlantılar arası okuma” ismi de verilebilir.

3. Uygulama Seviyesi (Applicative Level)

Bu seviyede ise okuma işlemini gerçekleştiren okuyucu, okuma eyleminin altında yer alan kavramlar ve durumlar ile okuma işlemi gerçekleştirilen okuma materyali arasında bağlantı kurar. Bu noktada bu seviye okuyucunun kendi hayatında okuma materyali aracılığıyla elde ettiklerini uygulaması ve kullanmasını içerir. Bu seviyeye “bağlantıların ötesinde okuma” ismi de verilebilir.

4. Takdir Edilen Seviye (Appreciative Level)

Bu seviyede okuyucudan beklenen yeni bağlantılar meydana getirmesidir. Bu sayede okuyucunun farklı bir bakış açısı kazanması beklenir. Bu seviyeye “yeni bakış açılarına sahip oluşturma” ismi de verilebilir.

Sonuç olarak, okuma eylemi sonucunda okuyucudan anlama ulaşması beklenir. Ancak burada anlama ulaşmaktan kasıt metnin amacını bulması ve iletilmek istenen harfi harfine keşfetmesi değildir. Kendisine katması ve metin

aracılığıyla edindiklerini işe koşması yani uygulamaya koyması önemlidir. Bu sebeple de anlamının hangi seviyede gerçekleştiği de önem arz etmektedir. En önemlisi de okuma sonucunda hayata dönük bir şeyler elde edilmesidir.

2.1.9. Okuduğunu Anlamanın Önemi

İlköğretim basamağına ilişkin Türkçe dersi öğretim programına bakıldığında, elde ettiği bilgiyi uygulamaya koyabilen, okuduğu ve dinlediğini doğru anlayan bireyler yetiştirmenin genel hedef edinildiği açıkça görülmektedir. İlköğretim basamağındaki Türkçe dersinin genel amaçları; bireylerin anlama ve anlatma becerisi ile dilbilgisi ve yazıya ilişkin becerilerini geliştirmek, bireye okuma ve dinleme becerilerinden zevk alama davranışını kazandırabilmek, bireylerin kelime hazinelerini genişletebilmek, Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme becerilerini kazandırabilmek, dile ilişkin sevgi duymasını sağlayabilmek şeklinde özetlenebilir (MEB, 2019).

Okuma ve okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi ve öğretim programı çerçevesinde amaç edinilmiş ve yalnızca bu kapsam ile sınırlı beceriler değildir. Birey hayatı boyunca her an okuma ve anlama faaliyetleriyle karşı karşıya kalabilir. Okuma ve anlama ulaşma bireyin düşünme becerilerini desteklemenin yanında, akademik alanda başarılı olmaları açısından da önem taşımaktadır. Ancak bu derece büyük öneme sahip olmasına rağmen bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu gözlenmektedir. Bireylerin okudukları aracılığıyla okuma materyalinin içeriğinden en üst düzeyde bilgi elde etmelerinin önünde anlama ulaşamamaları engeli, eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkan önemli sorunlardan birisidir. Yapılması gereken ise bu sorunun üzerine yürüyerek bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini her alanda ve anlamda yükseltmek ve böylece hayat boyu öğrenme faaliyetlerini başarı ile sonuçlandırmalarını sağlamaktır (Özaslan, 2006).

Okuma alışkanlığı ve okuma düzeyinin düşük olduğu bir toplumda düşünme gücü de gelişmemiştir. Böyle bir toplumda ise düşünmeyen ve üretme faaliyetlerini gerçekleştiremeyen beyinler mevcuttur. Bu düşünce ışığında okuma ve okuma ile

ulaşılması beklenen anlama ulaşma becerisine önem verilmesi gereklidir (Kaldan, 2000).

Egeliolu (1993)'nin yürütmüş olduğu çalışma sonuçları doğrultusunda, bilgi basamağındaki öğrenmelerinin sadece bireylerin sahip olduğu okuduğunu anlama düzeyine bakılarak büyük oranda yordanabilmekte olduğu, aynı zamanda öğrenme için ne kadar süre ayrılırsa ve harcanırsa harcansın, bireyin sahip olduğu okuduğunu anlama düzeyi düşük ise bilgi basamağının üstünde gerçekleşecek öğrenmelerin gerçekleşemediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile ulaşılan sonuç da okuduğunu anlamanın ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (aktaran Erginer, 1998).

Bunun yanı sıra, Kinder (1973, s. 39'ten aktaran Demirel, 1999, s.47-48) belirttiği üzere, A.B.D. Texas Üniversitesinde Philips tarafından gerçekleştirilmiş araştırmanın sonuçlarına göre: Okunanların %10'u, işitilenlerin %20'si, görülenlerin %30'u, hem görülüp hem işitilenlerin %50'si, söylenenlerin %70'i, yapıp söylenenlerin ise % 90'ı zihinde kalmaktadır. Anlatmak, % 70 öğrenme sağladığından ihmal edilmemesi gereken bir öğrenim yöntemidir. Çünkü ancak okuduğunu anlayan bir birey bunu aktarabilir ve anlatabilir. Bu açıdan da okuduğunu anlamanın önemi bir kez daha görülmektedir.

Eğitim basamağının daha ilk yıllarında, kazanılan okuduğunu anlama yetisinin, ilerleyen yıllarda gerçekleşecek öğrenmelerin birçoğunu etkilemesi beklenir. Bunun sebebi öğretim sürecinde kullanılmakta olan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olmasıdır. Bunun yanı sıra öğretim araçlarının niteliğinde bir takım değişimler meydana gelse de öğretim araçlarını okuyup anlayabilme yetisi öğrenmeye imkan tanımaktadır (Bloom 1993'ten aktaran Nas, 2003). İlkokul öğrencilerinden okuduğunu anlama becerisiyle ilgili olarak beklenen davranışlar; okuma metnine uygun bir başlık sunabilmesi, okuma metninde yer alan karakterleri ve bu karakterlerin özelliklerini belirleyebilmesi, olaya ait geçtiği yer ve zamanı algılayıp açıklamasıdır (Tazebay, 1995). Ayrıca aldıkları eğitim öğretim sürecinde öğrenciler, okuyarak, okuma sonucunda anlama ulaşmak ve bu doğrultuda

yeni bilgiler edinmek ve üretmek amacındadırlar (Sert, 2010). Bununla birlikte okuduğunu anlama gücü ve akademik başarı arasında yüksek ilişkinin var olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Fidan ve Baykul (1994) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testinde göstermiş oldukları başarı ile diğer derslerde gösterdikleri başarı arasında yüksek ilişki bulmuşlardır. Tüm bunlar doğrultusunda okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğretim sürecinde büyük ve önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bu sebeple okuduğunu anlama becerisinin gelişimine ayrı bir önem verilmektedir. Sadece okumak değil okuma ile anlama ulaşmak, okuma sonucunda bir şeyler kazanmak ve edinmek önemlidir. Amaçsız bir okuma zaten bir anlam taşımaz. Bu yüzden okumayı anlama ile bütünleştirmek ve tamamlamak önemli ve bir o kadar da gereklidir. Okuma pek çok farklı türe sahiptir. Bunlardan bir tanesi de etkileşimli okumadır.

2.1.10. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşim en genel manada, iki veya ikiden fazla ögenin karşılıklı etkileşimidir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te de etkileşim; birbirini karşılıklı olarak etkileme eğilimi, olarak yer almaktadır (http-1). Geray (2003) etkileşimi, teknoloji ve iletişim ekseninde ele alarak şu şekilde ifade eder; iletişim sürecine dahil olmuş, teknik düzenlemeler sonucunda, alıcının, verici konumuna geçebilmesi, kaynağın iletilmek istene mesaj üstünde kontrolünü arttırabilmesidir (aktaran Ürper, 2009). Püsküllüoğlu (1995) ise etkileşimi, karşılıklı birbiri ile etkileşim eylemi; neden-sonucun birlikte ilişkisi, olarak tanımlamaktadır.

Okuma ise bünyesinde iki temel unsuru barındırır. Bunlardan biri, kod çözümlenmek, kısacası sembollerin ifade ettiklerini söze dökmektir. İkincisi ise bu ifadeleri anlama ulaştırmaktır (Bulunuz ve Koç, 2018). Bireylerin çoğu bu becerileri 6-7 yaş döneminde kazanmaktadır. Bu dönemde gerçekleştirilecek okuma eylemi için süreçte işe koşulacak Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları da bu

edinime bireyi hazırlamakta, kazanılmasını kolaylaştırmakta ve desteklemektedir (Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda bireyin dil ve anlama ilişkin becerileri etkileşimsel süreçle yani metin ile etkileşime dayalı olarak gelişir. Okuma eylemi esnasında, metin içerisinde sunulmakta olan bilgilerle, bireyin sahip olduğu ön bilgileri etkileşim içindedir. Bunun sonucunda da metindeki bilgiler edinilerek, yapılandırılır (Güneş, 2013).

Okuma becerisi, bireyi yaşamı boyunca etkiler (Keskin ve Akyol, 2014). Okuma sürecinde birden fazla beceri ve sahip olunan ön bilgiler kullanılır ve bu süreç metni oluşturan yazar ve metnin okuyucusu arasında etkili bir iletişimi de içinde barındırır. Uygun yöntem ve edinilen amaç ışığında, organize edilmiş bir bağlamda işe koşulan anlam kurma, anlama ulaşma sürecidir (Akyol, 2006). Okuma pek çok çeşide sahiptir; görsel, serbest, anlamlı, eleştirel (Arıcı, 2012) ve EKO gibi (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018).

Tüm bu türler içinde EKO, bireyin dilsel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip ve okuma eylemini gerçekleştiren okuyucu ve dinleyicinin okuma sürecinde yer değiştirdiği, okuyucunun okuma sürecinde belirlediği periyotlarda durarak, dinleyici konumundaki katılımcıları sürece dahil ettiği ve böylece etkileşimin sağlandığı okuma yöntemidir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). EKO, Whitehurst ve diğerleri tarafından 1970'li yıllarda ortaya konan ve resimli çocuk kitaplarının karşılıklı bir şekilde birey ya da grupla okunmasını içeren bir okuma türüdür. Karşılıklı diyalogla kitap okuma olarak da adlandırılır (Bulunuz ve Koç, 2018).

EKO süreci, okumaya ilişkin tüm bileşenlerin gelişimine olanak sağlar. Okuma sırasında hedef sözcüklerin açıklanması bireylerin kelime öğrenmesini kolaylaştırır (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996), aynı zamanda metin ile birden fazla karşılaşması yeni öğrenilen kelimeleri pekiştirir ve sayısını artırır (Biemiller ve

Slonim, 2001; Wilkinson ve Moore, 2002), açık uçlu soruların süreçte işe koşulması bireyin dil ve çok yönlü düşünme becerilerini destekler (Erdoğan ve Akay, 2015). Okuma esnasında gerçekleşen bireyler arası etkileşimle de hikaye anlatma becerisi gelişir, bunun ışığında ifade becerisi kazanılır (Vygotsky, 1978). EKO uygulamalarının geliştirdiği özelliklerden biri de kelime hazinesidir. Kelime hazinesi gelişen birey, kendini daha doğru ifade eder ve okuduğu-dinlediğini daha iyi ve doğru anlar (Güney ve Aytan, 2014; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, dile hakim olmayı, konuşurken ve yazarken ifadelerimizin tam ve doğru olmasını, okunan ve dinlenen daha doğru anlamayı sağlar (Çeçen, 2007; Er, 2016). Kelime çalışmalarında ilk amaç, yeni kelimeleri tanıtmaya ve bireyin dil gelişimini desteklemektir. İkinci kısımda ise, alıştırmaya ve genişletme etkinlikleri yapılır. Bu noktada bireyin, kelimeleri daha detaylı öğrenmesi amaçlanır. Böylece de daha fazla kelime edinmeleri sağlanır. Ancak sadece kelimeleri öğrenmeleri yeterli değildir. Anlamına uygun kullanmaları da önemlidir. İşte genişletme çalışmaları burada önemini ortaya koyar. Yapılan genişletmelerle kelimeyi tecrübe etmeleri sağlanır. Üçüncü kısım ise, önceki tecrübelerin açığa çıkarılması ve yeni öğrenilenlerin etkileşimli birleşimidir. Bu noktada tekrar anlatmalarını ya da canlandırma yapmalarını istemeye yönelik etkinlikler kullanılabilir (Flynn, 2011). Ancak tüm bunların gerçek olabilmesi etkili ve planlı bir şekilde gerçekleştirilecek EKO süreci ile olanaklıdır.

EKO uygulamaları, okunan materyalin içerdiği resimleri tanıtmaya, tanımlama yapma, anlamı bilinmeyen kelimeleri tartışma, var olan önceki bilgilerle bağlantı kurma, tahmin yapma, özet çıkarma, çıkarımda bulunma gibi pek çok davranışı içinde barındırır (Neuman, 1996; Tabord, Beals ve Weizman, 2001).

Geleneksel kitap okuma faaliyetinden en önemli farkı ise, etkin ve aktif katılımın var olmasıdır. Çünkü geleneksel okuma sürecinde bireyin rolü hep dinleyici konumunda bulunmaktadır. EKO’da ise dinleyici ve okuyucu rollerinde sürekli bir değişim mevcuttur. EKO uygulamaları sayesinde birey, hikayeyi anlatan kişi olma rolünü edinir (Flynn, 2011). Nasıl ki bisiklet sürmek, bisiklet süren birini izlemekle

edinilemezse, geleneksel okumada olduğu gibi birini dinlemekle okuma becerisi öğrenilemez.

Tabi ki sadece okuma eylemini gerçekleştirmek tek başına yeterli değildir, okuma eyleminin beraberinde okuma materyalinde yer alan gerçekleşmekte olan olay, okuma materyalinde bulunan kişi ve bu kişilerin sahip olduğu özellikleri de anlamak ve materyalin ana fikrine ulaşmak gibi becerilerin de süreçte desteklenmesi gereklidir (Show, Tabors ve Dickinson, 2001). Çünkü günlük yaşam içinde, etrafımızda bulunmakta olan kişilerin istek, inanç ve içinde buldukları duyguları ve bu etkenlerle nasıl bir davranış sergilediklerini anlamak bir sosyal beceridir (Çelebi Öncü, 2016). Bu doğrultuda okuma materyalinde bulunan kişilerin, tüm yönleri ile anlaşılması bireyin sosyal becerilerini destekler ve geliştirir.

Sever (2004)'e göre, bireyin okuma materyalinde bulunan kahramanlarla etkileşimi sonucu, deneyim elde ettiği kazanımlar, insan ilişkilerini sorgulamak adına bireye ön bilgi sunar. Bu sebeple kitaplar, içinde barındırdıkları konular itibariyle, bireylerin günlük yaşamda karşı karşıya kalabilecekleri deneyimlerin benzerlerini sunmakla birlikte pek çok bilgi edinmelerini sağlar (Uzmen ve Mağden, 2002).

Çocuklara okuma materyalini okurken, kişilerin duygu durumları üzerine düşünmelerine sevk etmek, bu gibi sosyal-duygusal durumlarla karşılaştıklarında gösterebilecekleri duygusal tepkiyi öğrenmeleri yönünde katkı sağlar (Garner, Carlson, Gaylyn ve Rennir, 1997). Okuma materyalinin tekrarlı okunmasının ardından, okuma materyalinin içinde bulunan durum ve duygular tanıdık bir hal alır ve büyük bir ihtimalle bireyler okuma materyalini tekrar okuma noktasında istek duyarlar (Sulzby, 1985'ten aktaran Çelebi Öncü, 2016). Tıpkı beğenilen bir müzik parçasının tekrar tekrar oynatılması gibi iyi seçilmiş nitelikli kitaplar bu etkiyi yaratır (Graham Doyle ve Bramwell, 2006).

Bireylerin bazı durumlarda karşı karşıya kaldıkları problemleri çözüme ulaştırmaları noktasında, daha önce okuma materyalinde kişilerin, başka ortamlarda karşılaşmış olduğu benzer problemleri nasıl çözüme ulaştırdıkları rehber olabilir

(Ward, 2007). Bunu destekleyen araçlardan birisi de hikaye kitaplarıdır. Honig (2000)'de bunu destekler nitelikte, karşı karşıya kalınan karmaşık problem durumlarının çözümlenmesinde, karşılaşılan probleme benzer problemlerin içinde yer aldığı hikayelerin işe yarar olduğunu, ifade eder. Bu da düşünsel eğitim açısından hikayelerin, eğitimde destek sağlayan bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Pek çok araştırmacıya göre de okuma eylemi ile birey, başka insanların yaşadıkları deneyimlere tanıklık etmekte ve okuma materyalindeki kişilerin problemlerini kendi karşılaştığı problemler ile ilişkilendirmesini sağlamaktadır (Burns, 2016; Adams ve Pitre, 2000). Bu sayede de bireyin sosyal problemleri çözüme ulaştırma becerisi desteklenmektedir.

Görüldüğü üzere bir okuma materyali olarak kitap içinde pek çok kazanımı barındırmaktadır. Bu kazanımlara bireylerin ulaşması noktasında ise bu okuma materyallerini nasıl ve hangi yöntem ile okuduğumuz, okuma materyalinin içine ne kadar girdiğimiz ve anladığımızı bağlıdır. Bunun için süreçte bu amaçları destekleyeceği düşünülen EKOP uygulamalarının adımlarını yakından tanımakta ve açıklamakta yarar vardır. Bu sebeple EKOP ve uygulama adımlarına dair bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.10.1. EKOP ve Uygulama Adımları

EKOP bireylerin dil maharetlerinin ve bunun yanı sıra kelime hazinelerinin gelişimini destekler ve okuma eylemini gerçekleştiren bir yetişkin ile bireyin birlikte, etkileşimli bir şekilde, kitap okuma eylemini gerçekleştirdikleri bir süreci ifade eder (Whitehurst vd.,1998; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). EKOP uygulamalarında, dinleyici konumunda bulunan birey ve okuma eylemini gerçekleştiren okuyucu yer değiştirir ve okuma eylemini gerçekleştiren okuyucunun rehberliğinde birey hikayenin okuyucusu olma rolünü edinir. EKOP uygulamaları ile gerçekleştirilen bir okuma eyleminde okuyucu, aktif dinleme ve hikayeye ilişkin soru yönlendirme rollerine sahiptir. Dinleyici konumunda bulunan bireye yönlendirilen sorular aracılığıyla konuşma imkanı sağlanır. Böylece birey bilinmeyen kelimeleri tanımlar ve sorulara vermiş olduğu yanıtları tekrarlar ve aldığı

geri bildirimler doğrultusunda genişletme yapar ve tekrar eder (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994).

EKOP uygulamaları, üç temel uygulama prensibine dayanır. İlki bireyi okuma faaliyetine katılmaya teşvik etmek, ikincisi bireyin ifadelerine yönelik geri bildirim vermek ve son olarak da bireyin ilgi alanı çerçevesinde kitaplar belirleyerek üzerine konuşulacak konular belirlemektir (Morgan ve Meier, 2008). Bu uygulamalar aracılığıyla bireyin, hikaye kitaplarına ilgi ve istek duyması, kelime hazinesini geliştirmesi ve dili uygun şekilde kullanma becerisini edinmesi desteklenir.

Bireyin okuma faaliyetine etkin katılımı, okuma sırasında, okuma eylemini gerçekleştiren okuyucunun, bireyin konuşmasını başlatıcı bazı teknikleri işe koşmasıyla gerçekleşir. Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından “CROWD” olarak kısaltılmış bu teknikler ve bu tekniklere ilişkin yapılabilecek etkinlik ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Completion-Tamamlama

Bireyin hikayede yer alan ve yarım bırakılan bir tümce ya da ifadeyi tamamlamasını isteme.

Recall-Hatırlatma

Hikayede yer alan kişi ya da gerçekleşmekte olan olaya ilişkin sorular yöneltme.

Open-Ended Questions- Açık Uçlu Sorular

Okuma materyalinde bulunan resimlerde gerçekleşmekte olanları anlatmasını isteme.

Wh Questions-5N1K Soruları

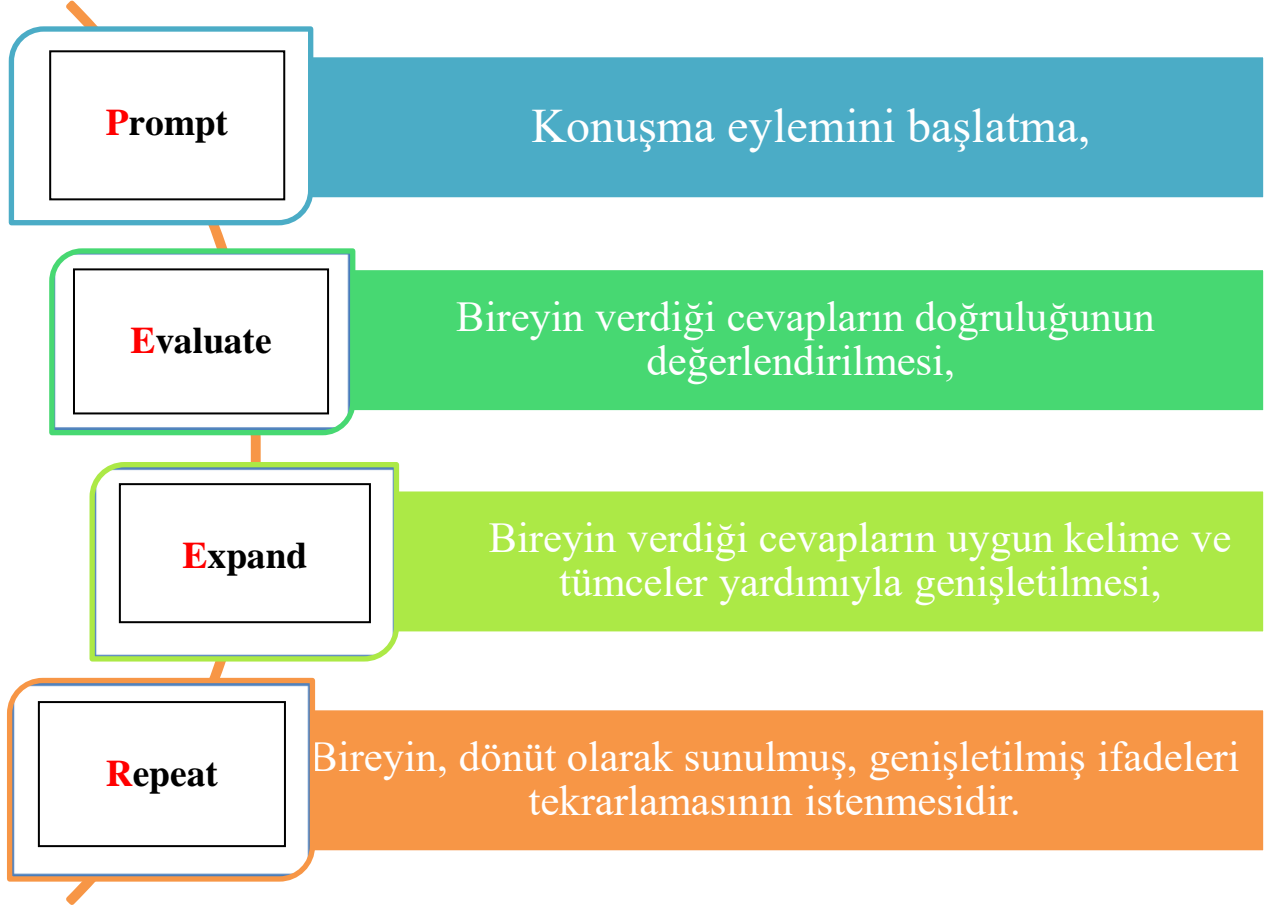
Okuma materyalinin resimlerinde bulunmakta olan herhangi bir nesneyi ya da eylemi isimlendirmesi isteme.

Distancing-İlişkilendirme

Okuma materyalinde gerçekleşmekte olan olay ile bireyin, kendi yaşamı arasında ilişki kurmasına dayalı etkinlikler.

Şekil 2. Konuşmayı Başlatma Teknikleri

EKOP uygulamaları bu teknikler ve tekniklerin barındırdığı etkinliklerle birlikte, bireye geri bildirim sunma ve vermiş olduğu cevapları genişletme gibi davranışları da içinde barındırır. Bu davranışlara yönelik stratejileri de açıklamak, sürecin tam anlamıyla anlaşılması ve gerçek manada uygulanabilmesi açısından gerekli görülmektedir. Bu stratejiler “PEER” şeklinde ifade edilmektedir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Bu stratejilere yönelik ilgili açıklamalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 3. Konuşmayı Devam Ettirmeye Yönelik Teknikler

Tüm bu teknikler ve stratejilerle ilgili yapılabilecek etkinliklerden sonra sürecin esas önemli kısmı olan EKOP uygulamalarına dair adımlarıdır.

* EKOP Uygulama Adımları

Okuma eylemini gerçekleştiren yetişkin ve bireyin aktif etkileşimini temele almakta olan EKOP uygulamaları, okuyucunun okuma faaliyetine başlamadan önce, bireylerin faaliyete dahil olmaları sağlaması ve bunun okuma faaliyeti esnasında ve sonrasında devamına sevk etmesi açısından geleneksel okuma sürecinden farklıdır. EKOP uygulamaları, okuma süreci, sırası ve sonrası gerçekleştirilen süreçlerin tamamı ile bir bütündür. Uygulamalar esnasında ise çocukların liderliğinin takip edilmesi kilit rol oynar (Ergül, Sarıca Kesiktaş ve Akoğlu, 2016). Bu noktada

sırasıyla; okuma öncesi, sırası ve sonrası adımlarda dikkat edilmesi gereken noktalar ve bu adımlara ilişkin bilgilerin açıklanması, EKOP uygulamalarının planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi için gerekli görülmektedir. EKOP uygulamalarına ilişkin adımlar ve adımların yürütülmesine ilişkin bilgiler şu şekildedir (Er, 2016; Ergül, Sarıca Kesiktaş ve Akoğlu, 2016; Akoğlu, 2016; Efe ve Temel, 2018; Acar Şengül, 2019):

1. Okuma Öncesi EKOP Uygulama Adımları

Okuma öncesinde gerçekleştirilecek adımlar, EKOP uygulamalarının başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple süreç öncesinde de okuma öncesi uygulama adımları iyi planlanmalıdır.

I. Resimli Çocuk Kitabının Belirlenmesi

Okuma öncesi uygulama adımlarında yapılacak ilk iş, EKOP uygulamalarına imkan sağlayan, belirli kriterler doğrultusunda, nitelikli bir resimli çocuk kitabının seçilmesidir. Kitap seçimi noktasında ise; etkinliğin yürütüldüğü grubun, yaş ve gelişim düzeyleri, beraberinde öğretimsel hedefler ve programda bulunmakta olan kazanımlar dikkate alınmalıdır. Bunun yanında ilgili birey ya da grubun gelişim özelliklerine hitap etmesi, gereksinimlerini karşılaması, gerek biçim gerekse içerik özellikleri bakımından ilgili gruba uygun olması gereklidir. EKOP uygulamalarının başarıya ulaşması için en önemli nokta, seçilen kitabın çocukların ilgilerine hitap etmesidir. Bu sebepten ötürü kitap seçiminde, çocukların ilgileri temel hareket noktası kabul edilmelidir. Tüm bunların yanı sıra uygulama için seçilen kitapta, bireylerin bildiği ve öğrendiği kelimelerin yanında henüz tanımadıkları sözcüklerin yer almasına da özen gösterilmelidir. EKOP uygulamaları için kitabın resimlemeleri de oldukça önemlidir. Bu sebeple dikkat çekici ayrıntıları barındıran ve dilsel üretimi destekleyici nitelikte, resimleri barındıran kitaplar tercih edilmelidir.

Kitap seçimi bu uygulama için kilit noktadır. Bu sebeple ilk olarak seçilecek kitabın barındırması gereken biçim ve içerik özellikleri mutlaka dikkate alınmalıdır.

Bu özellikler çalışılan grubun yaş ve gelişim özelliklerine göre farklılaşacağı için ilgili grubun özellikleri çerçevesinde kitabın biçim ve içerik özellikleri belirlenmelidir. Bunun içinde çocuk edebiyatına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olunmalı ve gerekli araştırmalar yapılmalıdır.

II. Hedef Sözcüklerin Seçimi

Kitap seçme işlemi özenle tamamlandıktan sonra sıra bu sürecin ikinci adımı olan hedef sözcüklerin belirlenmesindedir. Hedef sözcüklerin seçiminde hareket noktası, ilgili bireyin veya grubun yaş düzeyi ve bunun yanında gelişimsel özellikleri olmalıdır. Eğer belirlenen hedef sözcükler bireyin gelişimsel özellikleriyle örtüşmüyorsa, bu motivasyon düzeyinin düşmesine, bu doğrultuda da hedeflerin gerçekleştirilememesine sebep olabilir.

Seçilen hedef sözcüklerin sayısı noktasında ise ilgili birey ya da grubun öğrenme kapasitesi göz önünde bulundurulmalıdır. Normal gelişim gösteren bireyler için 5-10 arasında sözcük öğretimi hedeflenebilir. Ayrıca hedef sözcükler, çocukların henüz öğrenmediği sözcükler içinden seçilmelidir. Ancak bu şekilde yeni sözcükler edinmesi için imkan sunulur. Hedef sözcüğün seçiminde isimler kadar sıfat, fiil ve deyimler gibi farklı dilsel parçalara da yer verilmelidir.

III. Soruların, Örneklerin ve Açıklamaların Belirlenmesi

Okuma etkinliği öncesinde hedef sözcüklere yönelik yapılacak okumalar, verilecek örnekler ve bu doğrultuda sorulacak sorular önceden planlanmalı ve belirlenmelidir. Bunun beraberinde sadece sorulacak sorular değil, bu soruların yanıtları için ve çocukların yöneltebileceği sorular için de hazırlıklı olunmalıdır.

Sözcüklerin belirlenmesi kadar, öğrenilmesi de önemlidir. Bu noktada da önemli olan sözcüklerin açıklamalarıdır. Bu sebeple sözcüklerin açıklamalarında çocukların anlamlandırabileceği ifadeler yer verilmeli, belirsiz ve soyut ifadelerden ise uzak durulmalıdır. Bu tip ifadelerden, çocuğun günlük yaşamında karşılığını

bulabileceği örneklerin yer aldığı, somut ve anlaşılır açıklamalara yer verilmelidir. Burada bireyin yaşamı ile ilişki kurması ve öğrendiklerini içselleştirmesi, öğrenilenlerin kalıcı olması açısından önemlidir. Aynı zamanda birey, bildiği ve yaşamında karşılık bulduğu sürece, etkin katılacak ve dikkatini vermesine de bu destek olacaktır. Aksi durumlarda ise EKOP sürecinin gerçekleştirilmesi ve hedefine ulaşması zorlaşacaktır.

IV. Fiziksel Düzenlemelerin Yapılması

Ortama ilişkin yapılacak düzenlemelerde ilk önemli nokta, bireyin dikkatini dağıtabilecek nitelikteki uyarıların ortamdaki uzaklaştırılmasıdır. Bunun beraberinde bireylerin tuvalet ve su ihtiyaçlarının giderilmiş olması da hem sürecin bölünmemiş olması hem de çocuğun dikkatinin sürekliliği açısından önemlidir.

Ortamla ilgili bu düzenlemelerin ardından sıra bu süreçte dikkat edilecek noktalara gelir. Okuma işlemini gerçekleştiren okuyucunun kitabı, ilgili herkesin görebileceği şekilde ve ön kapak ilgili katılımcılara dönük olacak şekilde olmalıdır. Aynı şekilde okuma sürecinde de kitabın, ilgili birey ya da gruba bakacak şekilde olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü birey ya da grubun hedef sözcüğe ilişkin resmi görmesi, yazı-resim bağlantısını algılaması bakımından önemlidir.

V. Bireylerin Sınıf İçine Yerleşimi

EKOP uygulamaları öncesinde gerçekleştirilecek bir diğer adım ise okuma esnasındaki yerleşim düzeninin planlanmasıdır. Burada önemli olan, birey ya da grubun kitaba ilişkin tüm uyarıların görebilmeleri ve rahat olmalarıdır. Genellikle “U” yerleşim düzeni bu uygulama süreci için tercih edilebilir bir yerleşim düzenidir. Ancak kalabalık ya da çok dar alanlar söz konusu olduğunda yarım ay yerleşim düzeni de oluşturulabilmektedir. Bu düzende dikkat edilmesi gereken nokta, yerleşim düzeninde uç kısımda kalan bireylerin kitabı rahat gördüklerinden emin olmaktır. Bunun dışında başka oturma düzenleri de tercih edilebilir. Çocukların oturmaları için sıra yerine minder ve sandalye de tercih edilebilir.

VI. Kitapla Tanışma

Yukarıda sıralanmakta olan adımlar önem ve özenle tamamlandıktan sonra kitap ile tanışma adımına geçilebilir. Burada iletişim, kitabın biçimsel özellikleri hakkında bilgi sunma yoluyla başlatılabilir. Özellikle ilk uygulamalarda; her bir kitabın ön ve arka kapak sayfasının mevcut olduğu, kitabın adının sırt kısmında da yer almakta olduğu, içerisinde ise metnin yer aldığı birden çok sayfasının bulunduğu çocuklara anlatılmalı ve gösterilmelidir.

Biçimsel özellikler yönünden kitap tanıtıldıktan sonra ayrıntılı olarak anlatmaya geçilebilir. Bunun için ilk olarak, ön kapak ve bu kapakta yer almakta olan ifadeler incelenebilir, okunabilir. Burada kitabın kapak ve başlığının yanında yazar, resimleyen, yayınevinin bulunduğu birey tarafından bilinmesi de kitap kültürünün oluşumu ve gelişimi açısından ayrıca önemlidir. Bu sebeple kitaba ilişkin bu bilgilerin bireylere bu süreçte sunulması gereklidir.

VII. Açık Uçlu Sorular Yardımıyla Bireylerin Tahminde Bulunmalarını Sağlama

Açık uçlu sorular EKOP uygulamalarında temel teşkil eder. Açık uçlu sorular aracılığıyla bireyin sahip olduğu bilgiler aktif hale gelirken, hikayenin anlaşılması da desteklenir.

Kitabın ismine yönelik çalışmada, kitabın ismi uygulamanın başlangıcında açıklanabileceği gibi süreç sonunda bireylerin tahminleri doğrultusunda da açıklanabilir. Bununla birlikte kitabın kapak resmi göz önünde bulundurularak, içinde nelerin gerçekleşmekte olduğu, ne tür olabileceği, kahramanları ile ilgili sorular sorulabilir. Böylece bireylerin yaratıcılıkları desteklenir, tahmin yürütmelerine imkan sunulur, bireyler bu şekilde kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar, tahminlerinin doğruluğunu belirlemek amacıyla da süreç boyunca merak duyguları ve dikkatlerinin aktif olması sağlanır. Okuma öncesi bireyin tahminlerine

ilişkin söylemleri dikkatle dinlenmeli, bu ifadeler genişletilerek geri bildirim sunulmalı ve bireyin bunu tekrar etmesi sağlanmalıdır.

Bu noktada bireylere, özgür bir şekilde tahminde bulunma fırsatı sunmak ve onu bu davranış için cesaretlendirmek önemlidir. Dikkat edilecek bir diğer önemli nokta ise, tahmin sürecine tüm bireylerin katılımını sağlamak ve dikkat ve sabırla onları dinlemektir.

VIII. Bireylerin Vermiş Olduğu Yanıtların Yeniden Düzenlenmesi

Bireylerin düşünceleri ve bu doğrultuda fikirleri dikkatlice dinlendikten sonra, bunlar düzenlenmeli ve yeni yapılarla genişletilerek bireye geri bildirim verilmelidir. Böylece uygun ifade ve cümle düzeni konusunda örnek ifadeler sunularak bireyin deneyimlemesi sağlanır. Tüm bu süreçlerle bireyler kitabın okunması aşamasına hazırlanmış olur.

Böylece tüm bu adımların ardından bireylere, okuma kitabını dikkatle dinlemeleri söylenir ve sonra rahatlıkla herkesin duyabileceği ses tonuyla kitabın okunmasına başlanabilir.

2. Okuma Esnasında EKOP Uygulama Adımları

I. Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Açıklanması

Okuma sırasında en önemli nokta anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının açıklanmasıdır. Sözcüklerin anlamı açıklanırken ise bireylerin anlayabileceği ifadelerin kullanımı oldukça önemlidir. Bilinmeyen bir şeyi yine bilinmeyenlerle açıklamak bir fayda sağlamayacaktır. Bu sebeple açıklamalar, bireyde karşılığını bulmalı, çocuk tarafından anlaşılmalıdır. Böylece bu kelimelerin birey tarafından edinimi kolaylaştırılmış olacaktır.

Okuma öncesinde hedef sözcükler belirlendiği gibi okuma sırasında da bireylerin anlamını bilmedikleri sözcükler meydana çıkabilir. Bu sebeple bu ve

benzeri durumlar için hazırlıklı olmakta fayda vardır. Daha öncede belirttiğimiz gibi hedef sözcüklerin birey tarafından anlaşılması, için anlamının açıklaması da bireye uygun olmalıdır. Bunun yanında hedef sözcüklerin karşılığı okuma materyalinde gösterilmeli ve bunu bireylerin deneyimlemeleri için izin verilmelidir.

II. Hedef Sözcüklere İlişkin Anlamaların Resim ve Ek Materyal Yardımıyla Desteklenmesi

Belirlenen hedef sözcüklerin yalnızca anlamlarını açıklamakla kalınmamalı, bu sözcüklerin resimleri eğer net bir şekilde hikaye içinde yer alıyorsa bireylere gösterilmeli ya da keşfetmesi için rehber olunmalıdır. Böylelikle birey, kelimenin görsel karşılığı ile eşleşmesini sağlar ve öğrenme adına sağlam bir temel atılmış olur.

Eğer hedef sözcüğün karşılığı net bir şekilde okuma materyalinde yer almıyorsa, çeşitli ek materyaller, canlandırmalar ile açıklama desteklenerek, anlaşılma düzeyi de böylece artırılabilir. Bunun için resim kullanılabileceği gibi oyuncak, gerçek nesne kullanılabilir ve deyim gibi farklı dilsel yapılar söz konusuysa canlandırmalar da yapılabilir. Böylece bireylerin hedef sözcükler ile deneyim yaşamasına imkan tanınmış olur. Bireyler her ne kadar somut yaşantı geçirirse ve her ne kadar deneyim sahibi olursa, öğrenmelerinde o denli kalıcı olacağı unutulmamalıdır.

III. Bireylere Kendi Günlük Yaşamları İle Bağlantı Kurabilecekleri Örneklerin Sunulması

Öğrenmenin kalıcı bir hal alması için işlevsel olması ve bunun yanında bireyin yaşamının içinde karşılığını bulması yani bireyin öğrendiklerini kendine mal etmesi önemlidir. Bunun için bireyin günlük yaşamıyla öğrenmiş oldukları arasında ilişki kurması için örnekler sunulabileceği gibi yönlendirilen sorular yardımıyla bireylerden de örnekler vermesi istenebilir. Böylece hem öğrenmenin kalıcılığı hem de gerçekleştirilmesi desteklenmiş olur.

Bunun yanında seçilen hedef sözcükler, bireylerin henüz deneyimlemediği ve tanımadığı sözcükler olacağından bu durumda sunulacak örnekler için gelişim ilkeleri göz önünde bulundurulurken, bireyin ilk olarak yakın çevresinde yer almakta olan örnekler tercih edilmeli ve bireye sunulmalıdır.

IV. Hedef Sözcüklere İlişkin Anlamaların Tekrarlanması

EKOP uygulamalarının temel stratejilerinden biri de tekrardır. Tekrar, öğrenmelerin pekiştirilmesi ve kalıcılığın sağlanması bakımından önem taşır. Tabii ki uygulama esnasında yapılacak olan tekrarlar akışı bozup kesintiye uğratmamalıdır. Tekrarlar aracılığıyla amaç edinilen şey, hedef sözcüklere ilişkin anlamların ezberlenmesinden ziyade gerçek anlamda öğrenilmesini sağlamak ve kalıcılığı desteklemek olmalıdır. Zira tekrarlanan bilgi unutulmaz. Bu doğrultuda ilgili sözcüğün anlamının açıklanacağı sayfaya gelindiğinde, sayfada resmi işaret edilir, sözcüğün anlamı okunarak konuşmanın amacına uygun şekilde tekrar edilmesi sağlanabilir. Ya da birden fazla kez aynı hedef sözcük ile karşı karşıya kalınıyorsa, bu sözcüğü bireyin açıklaması da istenebilir.

Bunun dışında hedef sözcüğün anlamını verip örneklerle desteklemenin yanında okuma materyalinin içinde sözcükle tekrar karşılaşıldığında anlamı tekrarlanabilir, cümle içinde kullanma etkinliği yapılabilir, resimleri gösterilebilir. Böylece bireylerin, hem dikkatlerini toplamları hem de öğrenmelerini pekiştirmeleri sağlanır.

V. Geçmişte Yaşanmış Deneyimler Aracılığıyla Hikayenin İçeriğinin ve Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Desteklenmesi

Edinilen bilgilerin işe yarar olması, bu bilgilerin var olan bilgiler ile ilişkilendirilmesiyle mümkündür. Aksi takdirde birbiri ile hiçbir bağlantısı olmayan bölük pörçük bilgiler elde edilmiş olur. Bu bilgilerin kalıcı olması bir yana işe yarar olmasından bile söz etmek mümkün değildir. Bu sebeple açık uçlu sorular yönlendirilerek yeni edinilenlerle, var olan bilgiler arasında ilişki kurulması

sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenilenler pekiştirilir ve kalıcı hal alır. Bunun yanı sıra yeni edinilen bilgilere ilişkin örnekler sunulabilir. Ya da daha önce okunan hikayede elde edilenlerle, yeni edinilen bilgiler arasında bağlantı kurulabilir. Böyle gerçekleştirilen bir uygulama ile deyim ve soyut kelimelerin öğrenilmesine de kolaylık ve yarar sağlar.

VI. 5N1K Sorularının Yöneltilmesi

EKOP uygulamaları, hikayede yer almakta olan kişiler, hikayenin edindiği konu, olayın gerçekleşmekte olduğu yer ve geçtiği zaman gibi özelliklere yönelik çocukların bilgi sahibi olmasında bir araç konumundadır.

Uygulama sürecinde yönlendirilecek 5N1K sorularının, akışı bozmaması ve sürecin içine iyi yerleştirilmesi gerekmektedir. Okuyucu konumunda bulunan kişi, süreç için önceden belirlemiş olduğu soruları, bireylere sorar, aldığı cevaplar doğrultusunda, hikayenin anlaşılması amacıyla yönelik sorularını yenileyerek devam ettirir. Aynı zamanda da çocukların kendi ifadeleriyle fikirlerini ortaya koymalarını desteklemiş olur. Soruların dengeli bir şekilde dağılımının ilke edinilmesinin yanında ‘neden, nasıl’ gibi derinleştirici ve düşünmeye sevk edici sorulara da yer verilmelidir.

VII. Açık Uçlu Soruların Yönlendirilmesi

EKOP uygulamalarının temel uygulamalarından birisi açık uçlu soru sorulmasıdır. Çünkü cevabı ‘evet ya da hayır’ olarak yanıtlanabilecek sorulara göre açık uçlu sorular, bireyin düşüncelerini daha çok sözcük ve dil yapılarını işe koşarak ifade etmelerini sağlar. 5N1K soruları ile ilgili bölümde belirtildiği üzere, cevabı tek kelimedenden oluşmayacak, çocukları düşünmeye ve irdelemeye yönlendirecek neden ve nasıl gibi sorulara da yer verilmelidir. Çünkü bu tip sorular, daha fazla açıklamayı gerekli kılar, var olan bilgileri de işe koşmayı gerektirir ve farklı dilsel yapıları kullanmayı sağlar.

Bu süreçte belirlenen sorularla, bireyin sürece dahil olması sağlanmalı, okunan hikayenin giriş, gelişme, sonuç bölümlerine ilişkin tahmin yürütmeleri desteklenmelidir. Bu sebeple yönlendirilecek olan açık uçlu sorulardan bazılarında olayın akışı ve sonuçları ile ilgili sorulara da yer verilmelidir. Bu sorularla amaç, bireyin metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının farkına varmasıdır.

EKOP uygulamaları sırasında dil becerilerini desteklemek amacıyla, kitaptaki resimlerde gerçekleşmekte olan olayı anlatmaları da istenebilir. Bunun için bireylerin inceleme yapmalarına izin vermekle birlikte, açık uçlu sorularla da düşüncelerini ortaya koymaları için desteklenmelidir.

VIII. Tekrar ve Genişletmelerin Kullanılması

Sadece bu noktada değil yönlendirilen her soru sonrasında olması gerektiği gibi bireyler tarafından sunulan yanıtlar özenle dinlenmeli, değerlendirilip geri bildirim sunulmalı, geri bildirim sunarken yanıtlar genişletilerek tekrarlanmalı ve böylece bireylerin dilsel yapıları desteklenmelidir. Bu noktada bireylerin, birbirlerinin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda yaptıkları yorumlar da yardımcı olabilir.

Ayrıca bireylerin vermiş olduğu yanıtlar sözel pekiştireçler ile ödüllendirilmeli, sadece yanıt verme davranışı için değil, soru sorma davranışı için de birey cesaretlendirilmelidir. Böylece birey uygulama sürecine daha istekli katılacak ve belirlenen hedef sözcüklerin farklı kullanım biçimleri de desteklenmiş ve pekiştirilmesi sağlanmış olacaktır.

IX. Cümle Tamamlama Çalışması ve Kelime Hazinesinin Desteklenmesi

Hikaye okurken, bireyin katılımını arttırmak ve belirlenmiş olan hedef sözcüklerin anlamlarının anlaşılmasına ve pekiştirilmesine yönelik, okuma duraklatılıp, okuma işlemi yarım bırakılmış tümcelerın birey tarafından devam ettirilmesi istenebilir. Böylece de bireylerin var olan kelime hazinelerini işe

koşmaları sağlanmış olur ve bu şekilde dikkatleri etkin kılınır. Bu uygulama için okuma materyalinde yer alan resimlerin bu tahmin işlemi için yeterli ipucu sunuyor olması gerekir. Tekrarlı cümle yapılarının mevcut olduğu bölümlerde de cümle tamamlama etkinlikleri için tercih edilebilir. Eğer okuma materyalinde yeteri kadar ipucu yer almıyorsa, canlandırmalar aracılığıyla tahmin süreci desteklenip tümcelerini devam ettirmeleri de istenebilir. Aynı zamanda bireylerin de canlandırmalar yapmasına imkan vererek öğrenmelerin kalıcılığı desteklenebilir.

Bahsedilen tüm bu uygulama ve çalışmalar için hikayenin iyi bir analizi gereklidir. En önemli nokta tüm süreç boyunca akışın bozulmaması ve kesintiye uğramamasıdır. Bunun için de iyi bir planlama ve öncesinde ise bir prova yapılması, süreç içinde yaşanabilecek sorunların fark edilmesi ve gerekli düzeltme ve düzenlemelerin yapılması için önemlidir.

EKOP uygulamalarında, okuma öncesinde gerçekleştirilen adımlar, çocukları okuma eylemine hazır hale getirirken, okuma sırasında gerçekleştirilen uygulamalar ise, yeni bilgilerin, kelimelerin edinildiği bir süreç olarak karşımıza çıkar. Ancak öğrenmelerin kalıcılığı, aynı zamanda pekiştirilmesi amacıyla okuma sonrası uygulamalar da büyük önem taşır.

3. EKOP Sonrası Uygulama Adımları

Okuma sonrasında gerçekleştirilecek EKOP uygulamaları, okuma sırasında edinilen ve hedeflenenlerin bir bütün olarak anlamlı hal alması ve pekiştirilip kalıcı nitelik kazanması için kritik noktadır.

I. Açık Uçlu Sorular Aracılığıyla Hikayenin Özetlenmesi

EKOP uygulamalarının bütününde açık uçlu sorular büyük önem taşır. Okuma sonrası EKOP uygulamalarında, okunan hikayenin birey tarafından özetlenmesi istenir. Bu noktada ise “ne zaman, kim, nerde” gibi soruların yanında açık uçlu sorular da işe koşulur. Sorulacak bu sorularla da okunan hikayenin oluş

sırası, sonunda ulaşılabacak sonuç ile ilgili edindiği bilgileri ortaya koyması, ifadelerinde hedef sözcükleri kullanması ve edindiği dilsel yapıları işlevsel bir biçimde işe koymasına amaçlanır. Bu soruları bireylere yönlendirirken dikkat edilecek ilk nokta, uygulama sürecinde bulunan tüm bireylerin sürece dahil olması ve eşit bir şekilde rol ve söz hakkı almasıdır. Bu sebeple süreçte tüm çocuklara söz hakkı verildiğinden emin olmak gerekir.

Dikkat edilecek diğer nokta, soruların okuma eyleminin tamamlanmasının hemen ardından yönlendirilmesidir. Eğer özetleme faaliyeti gecikirse, hatırlamak zorlaşır. Bu doğrultuda sorulara yanıt bulmak da güçleşir, bu da motivasyonun düşmesine ve uygulamaya karşı olumsuz duygu geliştirip bir sonraki EKOP uygulamasından uzak kalmaya sebebiyet verebilir. Bu yüzden özetleme işi, araya bir etkinlik ve zaman dilimi girmesine izin vermeden, okuma eyleminin hemen ardından gerçekleştirilmelidir. Aynı zamanda bu sorular yardımıyla bireyler bir sonraki etkinliğe de hazır hale getirilebilir. Ancak bireylerin sorulara yönelik sunmuş olduğu yanıtlar eleştirilmemeli, gerektiğinde hatırlamaları için ipucu sunulmalıdır. İpucu için hikayenin resimleri tekrar sunulabilir veya açık uçlu sorularla yardımcı olunabilir. Tabi ki sorularla bireylerin yaratıcılık becerileri de desteklenmelidir. Bu sebeple, hikayenin gerçek hayatta yaşanma olasılığının mümkün olup olmadığı sorulabilir, hikayenin içinde mevcut son dışında yepyeni bir son oluşturmaları istenebilir.

Verilen yanıtların özenle ve dikkatle dinlenmesinin yanında bireylere sözel pekiştiriciler de sunulmalıdır. Böylece motivasyonları artacak olan bireyler, düşüncelerini ifade etme noktasında cesaretlenir. Birey tarafından verilen yanıtların genişletilip tekrarlanması da önemlidir. Aynı zamanda soru yöneltme imkanı sadece okuyucu da değil bireylerde de olmalıdır. Yöneltilen sorulara okuyucu yanıt verebileceği gibi diğer bireylere de bunun için imkan tanınmalıdır.

II. Etkinlikler Yardımıyla Kazanımların Kalıcılığının Sağlanması

Okuma sırasında gerçekleştirilecek faaliyetler, önceki süreçlerde edinilenlerin kalıcılığının sağlanmasında ve edinilenlerin eğitim süreci içine yerleştirilmesinde

önemlidir. EKOP uygulama süreci ne kadar iyi tasarlanır ve okuma öncesi adımlar uygun şekilde gerçekleştirilirse, bu sürecin sistematik bir şekilde rayında ve hedefler doğrultusunda ilerlemesini ve okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerin işe yarar, amaca hizmet eder olmasını sağlar. Okuma eylemi sonrasında yapılacak sınıf içi ve dışı faaliyetler, hem yeni öğrenmelerin pekiştirilmesi hem de eğitim sürecinin içerisine dahilini olanaklı kılar. Bu süreçte çocukların sahip olduğu ilgiler ve gelişimsel ihtiyaçları baz alınarak etkinlikler ve çalışmalar yürütülmelidir.

EKOP okuma öncesi uygulamalarından itibaren, her adımında sistematik ve bir o kadar da planlı bir yaklaşım izlemeyi gerekli kılar. Bireyin liderliğinde etkileşimin devam ettirilmesini temel alır. Bireylerin birbiri ile gerek sözel gerekse sözel olmayan yollardan iletişimini sağlar. Bu özelliği itibariyle de okuyucu-birey, birey-birey etkileşiminde işe koşulan okuma sürecini ifade eder.

EKO sürecinde kullanılan resimli hikaye kitapları, erken yaş seviyelerinden itibaren bireyin kitaba ilişkin sevgi geliştirmesini sağlayan, dil becerilerini destekleyen ve geliştiren, bireylere farklı bakış açıları sunarak onlara yeni ufuklar açan, böylece bilgi temellerini oluşturan önemli bir yol ve araçtır (Luo, Tamis-LaMonda, Kuchirko, Ng ve Liang, 2014). Bu sebeple resimli çocuk kitaplarına ilişkin unsurların ve resimli çocuk kitaplarının barındırması gerektiği niteliklerin açıklanması, uygulama için nitelikli bir resimli çocuk kitabı belirlemek noktasında rehber olması adına gerekli görülmüştür.

2.1.11. Çocuk Kitabının Tanımı

Çocuk kitabı, bir bakıma çocuğa sanatsal eğitim sunan, ona ilk sanatsal deneyimi yaşatan, kazandıran bir araç, bir materyal olarak ifade edilebilir (Kul, 2014). Resimli çocuk kitabı ise, en genel ifadeyle ise içinde barındırdığı mesajı iletme amacıyla metnin büyük oranda resimler ve resimlemelerle ilişkilendirildiği veya içeriği tamamen resimlemelere dayanan kitaplar olarak tanımlanabilir (Temple, Martinez, Naylor ve Junko, 1998'den aktaran Ersan, 2014). Başka bir deyişle resimli çocuk kitapları, karmaşık olmayan, çocukların hayal dünyalarını zenginleştirmeyi

sağlayan hikayeler, aynı zamanda hem öğrenip hem de eğlenmelerini sağlayan resimlerle bütünleşik öğretici, beraberinde eğitici bir materyal, bir araçtır (Karatay, 2011).

Çocuk kitaplarında, yazarın kullandığı sözcükler, çizerin kullandığı çizgiler ve tüm unsurlarla çocuğa aktarılan ve aktarılmak istenenler çocuğun duygu ve düşüncelerini harekete geçirir, harekete geçirmesi beklenir. Böylece çocuklara değişik duygu durumlarını hissetmeleri için imkan sağlanır. Bu yolla çocuklar değişik duygu durumlarını hissedebilir, hayal dünyalarında yaşayabilir.

Resimli çocuk kitaplarının, çocuk edebiyatı alanı içerisindeki tanımlanma şekline bakılırsa, kitabın resimlerden meydana geldiği, resimlerin kitabın içerisinde yer alan metne oranla daha baskın ya da eşit oranda önem taşıdığı bir tür olarak tanımlanmaktadır (Shulevitz, 1997). Tanımlama ve ifadelerden de anlaşıldığı üzere resimli çocuk kitaplarında yer alan resimler büyük öneme sahiptir. Ancak içinde resim yer alan her kitap da resimli çocuk kitabı olarak tanımlanmamalıdır. Bir kitabın resimli çocuk kitabı olabilmesi için, yer alan resimler ve metin diğer bir deyişle yazı arasında bir denge olmalıdır. Bu iki unsur birbiri ile bütünleşik olmalı ve bir arada iken anlam ifade etmelidir. Biri olmadan diğeri anlamsızlaşmalıdır. Yani kitap, resim ve metin ile okunmalıdır. Resimler ise konuyu genişleten, net hale getiren, tamamlayan unsur olarak yer almalıdır (Norton, 2010; Shulevitz, 1997).

Tüm bunlar doğrultusunda resimli çocuk kitaplarının en temel özellikleri Sutherland'a göre (Aktaran: Ersan, 2014) şu şekilde ifade edilebilir;

1. Basit, anlaşılır ve kısa bir olay örgüsü,
2. Sınırlı sayıda ve çocuğa göre, çocukta karşılık bulan kavramlar,
3. Yalın, anlaşılır bir dille yazılmış bir metin,
4. Metni açıklar ve tamamlar nitelikte resimler.

Resimli çocuk kitapları aynı zamanda yaş düzeyi belirtilse dahi okuyucunun yaşı kaç olursa kendine çekebiyen, barındırdığı tema ve içerik ile okuyucunun iç dünyasına ulaşan, okumaya sevk eden ve okuma isteği uyandıran nitelikteki

kitaplardır. Beklenendir ki çocuk kitabı, çocuğa göre özellik taşıyan, çocuğun ilgi ve beklentilerini karşılayan, dilsel gelişim dönemlerini de göz önünde bulunduran nitelikte olmalıdır. Ancak bu şekilde nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü ortaya konabilir ve ancak bu şekilde çocuğun yaşamı ile bütünleşen bir türe dönüşebilir.

2.1.11.1. Resimli Çocuk Kitapları

Aslında tüm çocuklar birbirine benzer. Ancak çocuklar bir bakıma ilk dünyaya geldiklerinde şekillenmemiş bir hamur olarak düşünülürse ilk şekil aldıkları yer aile ve aile ortamıdır. Kısacası çocukları farklılaştıran ilk ve en önemli etken ailedir. Bir diğer etken ise kültürdür. Çünkü her toplum kendi koşul ve amaçları doğrultusunda insan yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaçları çocuklara iletme ve kazandırma noktasında ise planlı bir eğitim süreci, öğretim programı ve okul kavramı devreye girer. Bu amaçları işe koşmak içinse birçok araç kullanılabilir. Bu araçlardan bir tanesi de resimli çocuk kitaplarıdır.

Çocuklar, yaşama dair ilk örnekleri ve yaşamın içinden kesitleri, okudukları resimli çocuk kitapları aracılığıyla görür ve tecrübe ederler. Resimli çocuk kitapları, 3-7 yaş döneminde bulunan çocuklar üzerindeki etki ve etkileşimleri açısından ele alındığında; bu kitapların duyguları ve duyuları eğiten, düşünce gelişimine fırsat sunan önemli bir etken olduğu görülmüştür (Kul, 2014). Bu sebeple insanların gelişimini desteklemesi ve sağlması, çağdaş aynı zamanda yenilikçi olabilmesi okuduğu kitaplarla ilişkilendirilebilir. Bu noktada çocukların, dil gelişimleri, zihinsel gelişimi ve benlik gelişimi ile gelecekte toplumu ve toplumsal gelişmeyi de etkileyecektir. Bu doğrultuda, bu süreçte ilk adım olarak resimli çocuk kitapları büyük öneme sahiptir.

Her edebi türün hitap ettiği bir yaş düzeyi vardır. Aynı zamanda hitap ettiği yaş düzeyi doğrultusunda ise taşınması gereken özellikler vardır. Bu çalışmada resimli çocuk kitabının kullanılacak olması ve çalışma grubunun ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden oluşması sebebi ile bu yaş grubu resimli çocuk kitabının barındırması gereken gelişim özelliklerine değinmek yerinde olacaktır.

▽ İlkokul Dönemi ve Resimli Çocuk Kitabı

Bu yaş döneminde arkadaşlık ve arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Yaşlıları gibi olma, onlara benzer giyinme ve onlar gibi davranma arzuları ve istekleri vardır. Arkadaşlık duygusunun hakim olduğu kitaplar, öyküler bu sebeple bu yaş grubundaki çocukların yaşam alanlarında, odası gibi, kitaplıklarında, kısacası yakın çevrelerinde bulunmalıdır. Bu ve benzeri kitaplar yoluyla ve yardımıyla da belleğinde yeni kelime ve sözcüklerle kelime dağarcıkları genişletilmelidir (Sever, 2013).

Aile çocuğun hayatında büyük önem taşır. Bu noktada aileye düşen görev ise çocuğun kitaplara bakması, kitabını seçmesi ve okuması için uygun ortam ve fırsatlar yaratmaktır. Bu sayede çocuklara okuma alışkanlığı edindirilebilir, aynı zamanda da okuma kültürü kazanmaları da sağlanabilir. Bu yaş döneminde çocuklarla yapılan karşılıklı konuşma ve sohbetlerle öğrendiklerini aktarmaları, anlatarak öğrenmeleri pekiştirilebilir ve derinlemesine öğrenmeleri sağlanabilir. Bu sebeple çocuklarla öğrendikleri ve edindiklerine dair sohbet edilmelidir. Çocuğa öğrendiklerini anlatması için fırsat verilmelidir. Bu yolla çocuğun, her okuduğu ve gördüğü materyal ile ilgili yenilikleri fark etmesi, Türkçe'nin içinde barındırdığı anlam zenginliğini görmesi sağlanabilir. Aynı zamanda yeni bir kitap okuma isteği de uyandırılabilir (Kul, 2014).

2.1.11.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler

Çocuklar kitaplar aracılığıyla pek çok şey öğrenebilir. Hayatın içinde yer alan sosyal ilişkileri, hayatın içinde kendisini nelerin beklediğini, edinmesi ve sahip olması gereken, beklenen ve istenen doğru davranışların neler olduğunu kitaplar yoluyla hissedebilir, hayal edip düşünebilir, merak edip araştırma yoluna girebilir ve öğrenebilir. Çocuk kitapları, çocuklara bugünü, geleceği ve hatta geçmişi anlatan, örnekler sunan ve gösteren araçlardır. Aynı zamanda çocukluk döneminde, insana ve dile karşı hassasiyet sağlamaya başlanır. Bu sebeple çocuk kitaplarının çocuğun dünyasında beklenen etkiyi yaratması da önemli görülür. Bu da nitelikli bir çocuk kitabı ile mümkündür. Bu noktada çocuk, ilgileri doğrultusunda, ilgileri doğru

izlenip, analiz edilerek yönlendirilmelidir. Bunun yanı sıra seçilecek kitap, içerdiği özelliklerin uygunluğu göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Bu sebeple kitap seçiminde dikkate alınması gereken özellikler mevcuttur.

Yavuzer'in de belirttiği gibi her şeyden önce çocuk kitabı bazı gereksinimlere yanıt verecek biçimde olmalıdır. Bu gereksinimlerden bazıları; sevgi, şefkat, güven ve eğlence olarak ifade edilebilir (Yavuzer, 2011). Jalongo, bu gereksinimlerden eğlenceyi destekleyecek nitelikte bir görüş ön plana sunmaktadır. Bunu; çocuğun, çocuk kitapları ile vakit geçirmesini sağlayan en önemli unsur eğlencedir, şeklinde ifade etmektedir (Jalongo, 2004). Ancak bu noktada “eğlenceli” kavramının içerisinde eğitici ve düşünmeye sevk edici özellikleri barındırması gerektiği de unutulmamalıdır. Ancak bu özelliği taşıyan bir çocuk kitabının nitelikli olduğu söylenebilir.

İyi bir resimli çocuk kitabının taşıması gereken temel özellikler vardır. Bunlar en temelde; çocuğun duygularını harekete geçirerek, etkin hale getiren, çocuğu etkileyen, onun hayal dünyasının kapılarını aralayarak hayal gücünü aktif kılan, harekete geçiren, onu hayal kurmaya teşvik eden, iten, eğitirken aynı zamanda öğreten ve eğlendiren hikaye ve resimlemelerdir. Temelde bu özelliklere sahip olması ve bu özellikleri barındırması gereken resimli çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri bakımından da sahip olması gereken özellikler vardır.

a) Biçim

Resimli çocuk kitaplarını biçimsel özellik açısından irdelerken ilk karşımıza çıkan ölçüt sayfa tasarımı ve resimlemedir. Bu açıdan sayfa tasarımı ve resimlemelerde niteliksel açıdan yalınlık, okunurluk, bütünlük gibi özellikleri barındırmalıdır. Yalınlık ile kast edilmek istenen anlatım dilinin süsten, sanatlı söyleyişten; söz sanatları, ağır sözcükler ve özenli uzun cümlelerden; uzak olmasıdır. Ki çocuk kitapları ve hitap ettiği yaş düzeyi düşünüldüğü zaman bu karşılanması gereken bir özelliktir. Okunurluk; bir okuma aracının, kim için yazılmış olursa olsun, yazıyı okunabilir yapan bütün niteliklerin düzenlenmesini içerir ve okuyucunun yazılan bir metni, parçayı, paragrafı en az çaba ile anlamlandırabilmesi olarak ifade

edilebilir (Şenoymak Ersan, Çeken, 2016; Karatay, 2011). Bütünlük ise, bütünüyle anlamlı olma, bir bütünü ifade etme olarak düşünülebilir.

Tasarım ortaya koyulurken görsel açıdan çekici ve özgün olmanın yanında çocuğun çerçevesinde, çocuğa göre tasarımların ortaya konması da diğer önemli noktadır.

▪ **Tipografi**

Çocuklara yönelik uygulamalarda metinden daha çok görsel öğeler ön plandadır. Bu sebeple kitapta bulunan görsellerin çocuk açısından anlaşılır olması, bunun yanı sıra metni destekler ve somutlaştırır nitelikte olması büyük önem taşır (Çiftçi, 2013).

▪ **Resimleme**

Berger'in (2018) de belirttiği gibi görme, sözcükten önce gelir. O halde resimli çocuk kitaplarında yer alan görsel öğeler ilk etapta çocukların dikkatini çeken ve çocukların dikkat ettiği unsurlar olarak karşımıza çıkar. Bu unsurlar arasında ise çocuğun kitapla ilk karşılaştığı unsur, kitabın görselleridir. Bu sebeple, kitabın tasarımsal unsurları; sayfa düzeni, resimler ve bunların bir araya gelmesiyle oluşan bütün, çocuğun kitaba yönelik ilgisi açısından oldukça önem taşır.

Resimli çocuk kitaplarında kitabın genel tasarımı ve resimler diğer bir deyişle görsel öğeler ilk bakışta göze çarpan unsurlardır. Temple ve diğerlerine göre (1998'den Aktaran Ersan, 2014), nitelikli bir resimli çocuk kitabında resimler;

* Kitabın içerisinde yer alan olay ve öyküyü anlatacak, aktaracak nitelikte ve kitabın hitap edeceği yaş grubunun çözümleyip anlamlandırabileceği düzeydedir.

* Çocuğu hem bulunduğu sayfada yer alan resimlere dikkat ederek onları merakla incelemeye hem de bir sonraki sayfada yer alan resmi görmek ve keşfetmek için sabırsızlandırmalıdır.

* Işık, renk, kompozisyon kullanımı aracılığıyla sembolik olarak da olsa iletişim kurarlar. Resimler, kelimelerden önce geldiği ve ilk iletişimi sağladığı için bu unsurlar oldukça önemlidir.

* Tüm bunların yanı sıra çocuğu somuttan soyuta yönlendirmek için başka bir deyişle metinde anlatılmak istenenlerin görsel unsurlar yoluyla somut olarak tam anlamıyla ifade edilmesi, görselleştirilmesinden uzak durulması aynı zamanda çocuğun hayal gücünü geliştirme amacına da hizmet edecektir.

Görseller kelimelerden önce gelir. Kısacası, görme okumadan önce gelir ve bir kitapta göze ilk temas eden unsur, kitabın genel tasarımı ve resimlerdir. Tabi ki bu resimlerin işlevsel bir amacı da mevcuttur. Resimli çocuk kitaplarında resimlerle, metin zenginleştirilerek somutlaştırılır. Başka bir deyişle resmin anlattığı olay yaratıcı bir şekilde sunulur. Böylece çocuğun hayal dünyasının kapılarını aralamak ve ona bu imkanı sunmak amaçlanır. Ancak bu görsellerle, metin ile anlatılanların birebir resimlenmesi ve görselleştirilmesinden uzak durulmalıdır. Resimler soyuttan somuta yönlendirme ve anlatılanları görselleştirme açısından büyük önem taşır ancak metni tamamen aktardığı takdirde çocuğun hayal kurmasına olanak tanımının aksine onu engeller (Karatay, 2011).

Tüm bunların yanında resimli çocuk kitaplarında yer alan resimler, çocukların duygu ve düşüncelerini kullanmaları ve aktif etmelerini sağlar. Bu sayede okuma materyalinde işlenmekte olan konuya dikkat çekerler ve metin aracılığıyla iletilmek istenenleri algılayıp anlamalarına da destek olurlar ve okuma materyalinin içinde gerçekleşmekte olan olay, içinde bulunan kişiler ve yerlerin zihinde canlandırılmasına yardımcı olurlar (Güleç Çakmak, Gönen Sofuoğlu, 1997; Sever, 2013).

Resimli çocuk kitabının içinde bulunan resim ve yazı oranı da çocuğun yaş düzeyine göre farklılık göstermektedir ve seçilecek kitap için dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesidir. 2-7 yaş düzeyi aralığında bulunan çocuklar için okuma materyalinin $\frac{1}{4}$ 'ü yazı ve $\frac{3}{4}$ 'ü resim, 7-9 yaş aralığında bulunan çocuklar için $\frac{2}{4}$ 'ü yazı $\frac{2}{4}$ 'ü resim ve 9-12 yaş aralığında yer alan çocuklar için ise $\frac{3}{4}$ 'ü yazı $\frac{1}{4}$ 'ü resim olmalıdır. (Karatay, 2011).

▪ Tasarım

Kitabın tasarımı bünyesinde, metin-resim, baskı ve ciltlemeyi barındırır. Başarılı bir resimli çocuk kitabı tasarım çerçevesinde (Ersan, 2014);

- Öncelikle kitap genel görünümüyle çekici ve ikna edicidir.
- Aynı zamanda genel görünümün yanı sıra içerikte de aynı özellikleri barındırır.
- Kitapta yer alan içerik ve resimler birbirini destekler; aynı zamanda resimler anlatımı zenginleştirir, somutlaştırır ve zenginleştirir.
- Yazı puntosu ve karakteri çocuğun yaş seviyesine uygundur.
- Karşılıklı sayfalar bütünleşik olarak tasarlanır.
- Kapak içeriği yansıtan ve merak uyandıran, ilgi çeken niteliktedir.
- Kitapla ilgili yazar, resimleyen, basımevinin adı ve hitap ettiği yaş aralığı gibi bilgilerin yer alacağı şekilde tasarlanmıştır.

Kitabın kapağı, çocuğun kitapla ilk karşılaştığı unsurdur. Bu sebeple çocukta istek uyandırıcı olması oldukça önemlidir. Bu sebeple okuma materyalinin içeriği kadar kitabın kapağının tasarımı da önemlidir. Kitaba çocuğu çeken özellikler kitabın kapağında bulunmakta olan resim, yazı ve kapakta kullanılan renklerdir (Koyuncu ve Kaptan, 2005). Tüm bunların yanında kitabın uzun bir süre işe yarar ve kullanılabilir olması için dayanıklı bir malzemedan yapılmış olması da önemlidir. Bu sebeple çocuk kitaplarında karton kapak kullanımı önerilmektedir. Dayanıklılık özelliğinin yanında ön ve arka kapakta bulunmakta olan yazı ve resimleri açık ve belirgin bir şekilde yansıtabilecek bir özellik taşıması da gerekmektedir. Hacim olarak da çocuğun taşıyabileceği boyutta olması gereklidir (Karatay,2011). Çocuk kitaplarında kullanılan kağıt, mürekkep ve ciltleme biçimi diğer tasarımsal öğelerdir. Kullanılacak kağıt, mat aynı zamanda mürekkep dağılma sorunun yaşanmayacağı özellikte ve kalınlıkta olmalıdır. Ciltleme olarak da dikişli kitaplar dayanıklılık açısından tercih edilebilir.

Tüm bunlar doğrultusunda çocuk kitaplarının biçimsel açıdan özetle taşıması gereken özellikler Akoğlu'nun da (2016) belirttiği üzere şunlardır;

- Yaş düzeyine uygun uzunlukta metin ve bunun beraberinde sayfa sayısı tercih edilmelidir.

- Kitapların, aslında kullanılan her materyal ve ders aracı gibi, uzun ömürlü olması önemlidir. Bu sebeple ciltlenmesine, zımba yerine dikkat edilmeli ve dikiş ile ciltlenmiş kitapların kullanımına özen gösterilmelidir.

- Kapak sayfasında yazarın ve resimleyenin ismi, yayın evi bilgisi mutlaka bulunmalıdır. Bu çocukların, hem kitabın bir kişi tarafından yazıldığını yani yazar kavramını hem bir kitabın görselleştirilmesini bir kişinin yaptığını yani resimleyen kişi kavramını öğrenmeleri ve fark etmeleri açısından hem de yazarları ve kitaplarını tanıyarak kitap kültürünü oluşturmaları açısından oldukça önemlidir.

- Kitabın kapak sayfasında bulunan resim, en nihayetinde metin, hikaye, içerik ile ilişkili olmalı. Hikaye ve anlatılan olaya ilişkin ipucu niteliği taşımalıdır. Bununla birlikte çocuğu kitaba yönlatici, ilgi ve dikkat çekici olmalıdır.

- Kitapta kullanılan kağıdın parlak ve kuşe yerine sağlam, mat ve dayanıklı olması tercih edilmelidir.

- Kitabın her sayfasında yer alan resimlerin, sayfada yer alan resimlerle ilişkili olması, okunan bölüm ya da metnin somutlaştırılması, anlaşılması ve bağlantı kurulması açısından oldukça önemlidir.

- Kullanılan yazı karakterlerinin çocuğun günlük yaşamının içinde var olması, yer alıyor olması oldukça önemlidir. Bu sebeple yazı karakterleri çocuğun sıkça karşılaştığı yazı karakterlerine uygun olmalıdır.

- Kullanılan kitaplarda yazı büyüklüğüne dikkat edilmelidir. İlkokul ikinci sınıf dönemi için 12 punto tercih edilmelidir.

- Kitap içerisinde kullanılan resim, yazıya arka plan oluşturmak amaçlı kullanılmamalıdır.

b) İçerik

İçerik açısından çocuk kitapları değerlendirilirken genel manada çocuğun, düşün ve hayal dünyalarını zengin kılan, okumaya karşı ilgi ve merak duygusu yaratan, eğlenceli ama içinde öğretici unsurları da bulundurma özellikleri akla gelmektedir. Bu özelliklerin hepsini gerçekleştirebilmek için okuma materyalinde kullanılan dil ve kullanılan dil kadar da hitap edeceği yaş düzeyi ve özellikleri de dikkate alınmalıdır. Çünkü bu özellikler en başta kitabın anlaşılabilir olmasını ve okunabilirliğini de arttıran özelliklerdir. Okuma materyalinde işlenmekte olan konu, 2-7 yaş düzeyleri için açık ve anlaşılır olmasının yanında, özellikle yakın çevresinde yer almakta olan unsurlardan seçilmelidir. Çocuğa göre olmasına ve onun ilgi duyduklarına hitap etmesine özen gösterilmelidir (Dilidüzgün, 2004; Huck ve Kiefer, 2003).

Çocuk kitaplarında işlenen konular içerik açısından en önemli noktayı oluşturur ve kitap için temel teşkil eder. Bu sebeple işlenecek konular (Karatay, 2011; Sever, 2013; Tuğrul ve Feyman, 2007);

- Çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap veren nitelikte,
- Sevgi, dostluk, barış gibi kavramların çocuklarda gelişimine olanak tanıyacak nitelikte,
- Mantiğı destekleyen ve gelişimine olanak tanıyan, var olan bilgilerini tekrar etmesini ve kalıcı hale getirmesini destekleyen, yeni bilgi ve deneyimleri sunan nitelikte,
- Çocukların sahip olduğu hayal dünyaları ile beraberinde yaratıcılıklarını zenginleştiren, bu doğrultuda fırsat sunan ve desteleyen nitelikte,
- Evrensel ve ahlaki değerleri konu ve davranış olarak içinde barındıran ve işleyen nitelikte olmalıdır.

Çocuk kitaplarında işlenen konu kadar, yazar tarafından o metnin oluşturulma amacı yani metnin teması da önemlidir. Amaç doğrultusunda konu seçilir. Bunun için bu ilişkinin iyi kurulması önem arz eder. Konu ve içinde barındırdıkları

inandırıcı, mantıklı ve tutarlı olmalıdır. Metinde yer alan kahraman ve karakterler, inandırıcı ve gerçekçi bir anlayışla oluşturulmalı ve hayatın içinde bulabileceğimiz kadar bize yakın olmalıdır. Bunun yanında önemli olan bir diğer unsur da metinde işlenmekte olan konu, gerçekleşen olay ve bulunan karakterlere uygun bir anlatım biçimini tercih edilmesidir. Bu sebeple genellikle anlatımda, günlük, süssüz, anlaşılabilir sade bir dil kullanılmalıdır. Bu doğrultuda tek özne ve yüklemi içeren, somut sözcüklerin soyut sözcüklere oranla daha fazla kullanıldığı cümleler tercih edilmelidir. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmekle birlikte, yabancı sözcük ve ifadelerin Türkçe karşılıklarına kullanmaya da özen gösterilmelidir (Güneş, 2000; Karatay, 2011; Şimşek, 2007).

▪ **Metin**

Çocuklar metinlerden önce cümlelere, cümlelerden önce cümleyi meydana getiren kelimeleri, kelimelerden önce kelimeleri oluşturan heceleri, hecelerden önce ise harfleri okurlar. Harfleri birleştirerek hecelere, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden de nihayetinde metne ulaşırlar. Bu, bağlar kopmaması gereken bir zincirdir. Bu zincirin, bir halkasında meydana gelen bir sorun bütünleştirmede bir takım aksaklıklara sebep olur ve hatta bütünleştirip anlam kurmayı engelleyebilir. Bu sebeple Naranjo-Bock'a göre (2011), okumayı henüz yeni öğrenen, öğrenmiş ya da bilmeyen çocuklara yönelik kitaplarda harflerin kolayca seçilebileceği yazı karakterleri ve çocukların rahatlıkla okuyabileceği, yaş düzeyine uygun yazı büyüklükleri tercih edilmelidir. Diğer yandan önemli bir nokta olan, satır uzunluğu da çocuğun yaşı ve dikkat süresi göz önünde bulundurularak tercih edilmelidir.

İlk olarak metinle ilgili olarak satır aralıkları normal ya da normalden biraz fazla olabilir; bunun yanı sıra paragraf ve satırların uzunluğu 1.-3. Sınıflar için kısa tutulmalıdır (Gürel, 2001). Harf büyüklüğü ise çocuk kitaplarının hitap ettiği yaş düzeyine göre farklılık göstermektedir. Çalışmanın ilkökul düzeyine hitap ettiği düşünülürse bu düzeyle ilgili olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ders kitaplarına ve kullanılacak diğer yayınlara ilişkin belirledikleri yazı büyüklükleri şöyledir:6 yaş için 24 punto, 7-9 yaş için 16-18 punto,12 yaş ve üzeri için 11 punto. Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007) ise çocuk kitaplarına ilişkin

harf büyüklüğünün birinci sınıf düzeyi için 24 punto, ikinci sınıf düzeyi için 18 punto, üçüncü sınıf düzeyi için 16 ve dördüncü sınıf düzeyi için 12 punto olması gerektiğini ifade etmektedir. Hem sözcükleri oluşturan harfler arasında hem de bir satırdaki sözcüklerin arasında bulunan boşluğun gereğinden fazla olması okuma zorlaştırır. Bunun yanında bir paragrafta 1.-3.sınıf düzeyleri için 3-5 cümleden fazlası bulunmamalıdır. Bunun sebebi ise uzayan paragraflar sebebi ile anlama ulaşmanın zorlaşması ve okunanların bütünleştirilmesinin zorlaşmasıdır (Karatay, 2011).

Çocuk kitaplarında yer alan metin, edebiyat ile doğal olarak ilişkilidir. Çocuk kitaplarında yer alan metnin içeriği, çocuğun yaş düzeyi ile ilişkili olarak, çocukta duygusal çağrışımlara neden olmalıdır. Bazı metnin yer almadığı çocuk kitapları da mevcuttur. Sadece resimden oluşur ve okul öncesi döneme hitap eder. Bunun yanı sıra çocuk kitaplarında resimle birlikte kullanılan yazının özellikleri de çocuk için ilgi çekici bir unsurdur. Anlatılmak, verilmek istenen mesaj, yazı karakterinin özellikleri ile sezdirilebilir. Resim ile ifade edilenler yazı sayesinde çocuğa aktarılabilir.

Resimli çocuk kitaplarında metin kısa ve öz olmalıdır. Aynı zamanda yaş düzeyine uygun olmalıdır. Çocuk kitaplarında resimlerle bütünleşik metinler mevcuttur, olması gereken de budur. Metinleri harf, yazı karakteri olarak sembollerle görürüz. Yazıya dönüş simgelerdir ve bu şekilde algılanırlar. Anlatılanlar ise resimde var olanlardır. Kitaplar incelenirken ve tercih edilirken metin-resim arasındaki bağ dikkate alınmalıdır.

Nodelman ve Reimer'e göre (2003, s. 295), resimli çocuk kitapları üç farklı hikaye anlatır;

- Kelimeler tarafından anlatılan hikayeler,
- Resimler tarafından gösterilen hikayeler,
- Metin ve resimlerin birleştirilmesiyle ortaya çıkan hikayeler.

Resimli çocuk kitaplarında, resimler çocuğun hayal dünyasını harekete geçirme amacı taşır. Ama bunun yanı sıra bir resimli çocuk kitabı sadece resimlerden

de ibaret olmamalıdır. Aynı zamanda kitabın içerisinde yer alan metinde çocuğun ilgisini uyandırıcı nitelikte olmalıdır. Diğer bir ifadeyle kitabın içeriğinde yer alan metin, edebi açıdan değere sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra resimli çocuk kitaplarında hikayeler (Temple ve diğerleri, 1998'den aktaran Ersan, 2014);

- Sade metniyle de çocuğun ilgisini çekecek niteliktedir.
- Eğlendirici özelliğinin yanı sıra öğretici, eğlendirici ve düşünmeye sevk edicidir.
- Kullanılan dil çocuğun yaş düzeyi açısından anlaşılır ve aynı zamanda sadedir.
- Dilin yanı sıra hikayenin konusu, olay ve hikaye içerisinde yer alan kavramlar da çocuğun yaş düzeyine uygundur.

Çocuklar, özellikle ilkokul döneminin ilk kademelerinde bulunan çocuklar, sevdikleri, hoşlarına giden, keyif aldıkları her şeyi tekrar etmek ister. Resimli çocuk kitapları açısından bakıldığında ise gerek kitap içerisinde yer alan hikayeleri gerekse resimlemeleri sevdiklerinde defalarca okumaktan sıkılmazlar. Burada en önemli nokta resimlemelere sahip olan hikayelerdir. Hikaye ve metin doğrultusundaki resimlemeler göre hem çocuklara ulaştırılmak ve iletilmek istenen mesajı iletmek için hem de onları eğlendirmek, zevk almalarını sağlamak için kitap içerisinde yer alan içerik yani metin büyük önem taşır.

Nitelikli bir resimli çocuk kitabının barındırması gereken özellikler mevcuttur. Bunları kısaca özetlemek gerekirse genel anlamda (Karatay, 2011; Akoğlu, 2016; Sever, 2007; Ersan, 2014);

- İlk olarak içerik, programda yer alan kazanımlar aracılığıyla kazandırılması amaçlanan hedeflere uygun ve bu hedefleri destekleyici nitelikte olmalıdır.
- Kitapta mutlaka bir tema yer almalı ve bu tema çocuklarda güven ve mutluluk duygularını destekler nitelikte olması tercih edilmelidir.

- Çocuklara her ne kadar, sorunsuz, hatasız ve mutlu hayatlar sunulsa ve sunulmak için çabalansa da hayatın içerisinde sorunlar, hatalar ve olumsuzluklar mevcuttur. Bu sebeple seçilen kitapta yer alan kahramanlar hiç hata yapmayan, kusursuz karakterler olmamalıdır. Bu gibi durumlarda çocukların karakter ile özdeşim kurma ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kitapta, yazım, noktalama hatalarının bulunmamasına titizlikle dikkat edilmelidir.

- Kitaplar aracılığıyla çocuklara birçok şeyi öğretmen amaç edinilir. Bunlardan biri de sözcük öğretimidir. Bu amaçla çocukların günlük yaşamları çerçevesinde duyma ve karşılaşma ihtimali bulunan ancak anlamlarını henüz bilmedikleri sözcüklerin, deyim ve cümlelerin yer aldığı hikayeler tercih edilmelidir. Bunun dışında hikayenin bütününde yer alan kelime, cümle ve kavramlar çocuğun bulunduğu yaş düzeyine uygun olmalıdır.

- Öyküde var olan olay örgüsü mantık çerçevesinde bir sıra takip etmelidir. Bu olay örgüsündeki sırayı çocuk takip edebilmeli ve anlamlandırabilmelidir.

Demircan (2006)'ın da belirttiği üzere, çocuğun anadilini doğru öğrenmesi, kullanması ve geliştirebilmesi için doğru bir dille yazılmış kitaplarla buluşması gerekir. Bu sebeple, kitap içerisinde yer alan metin, sade, açık, anlaşılır ve anlatımı çekici olmanın yanı sıra yakından uzağa ilkesine uygun olmalıdır. Her bir paragraftaki cümle sayısı 3-5 cümleyi geçmemelidir. Metin içerisindeki sözcükler çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici nitelikte olmalı ve çocuğun anlamını bildiği ve öğrendiği sözcüklerin yanı sıra anlamını henüz bilmediği sözcükleri de barındırmalıdır. Kitap içerisinde bulunan sözcükler çocuğa göre olmalı, onda karşılık bulmalıdır. Kullanılacak olan kitap olabildiğince yabancı sözcüklerden arındırılmış olmalıdır. Anamlı ve kurallı cümleler yer almalı, sözcükler birinci anlamları ile kullanılmamalıdır. Argo ve mecazlı söyleyişlere yer verilmemelidir. Paragraflar 1., 2. ve 3. sınıflar için kısa ve üç cümleyi geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir. Cümlelerdeki sözcük sayısı ise altıyı geçmemelidir. Tek özne ve tek yüklemliler tercih edilmelidir. Kitabın konusunun çocuğa göre çocuğun yaşantısı ile

ilişkili ve yaşantısının içinden olmalıdır. Aynı zamanda konu, işlenen temayı destekler nitelikte, eğlendirici ve beraberinde düşündürücü olmalıdır. Çocukta olumlu tutum ve davranış geliştirici nitelikte olmalıdır. Seçilen tema ile herhangi bir düşünce, duygu, görüş vb. kabul ettirilmeye çalışılmamalıdır. Tema ile çocuk çok yönlü düşünmeye yönlendirilmeli, evrensel değerlere yer verilmelidir. Kitap içerisindeki olaylar uyumlu bir şekilde sıralanmalı ve olay akışında ve metinde gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir (Ersan, 2014; Karatay, 2011; Dilidüzgün, 2004).

2.1.11.3. Resimli Çocuk Kitapları ve Çocuk Gelişim İlişkisi

Gelişimin yapı taşlarının meydana geldiği yıllar 0-8 yaş dönemi (Yener, 2006), çocuklar için kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Ve bu dönemde edinmesi gereken kritik davranışları edinmelidir. Bu yaş döneminde çocuklardan sadece kitaplarda yer alan görselleri, metni tam anlamıyla çözmesi değil okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, sevmesi ve bunun için zaman ayırmayı istemesi önemlidir. Bu noktada kitaplar bu amaca hizmet etmekte yardımcı olur. Kitaplar içerisinden resimli çocuk kitapları, zengin görsel içerikleri ile çocukları eğlendiren, eğlendirirken de eğiten ve öğreten işlevleri ile önemli araçlardır. Bu kitaplarla merak duygusu tetiklenerek çocuğun hayal gücü desteklenir ve hayal gücünün gelişimine olanak sağlanır.

Düşünülenin aksine Tanju'nun (2010, s. 31) da ifade ettiği üzere; “çocukların kitap okuması için belirli bir yaş ya da zaman dilimi mevcut değildir. Bebekler dahil gösterilen resimlere bakabilir, okunan sözcükleri duyabilir, bunlar arsından hoşuna gidenleri taklit yoluyla ortaya koyabilir.”

Resimli çocuk kitapları çocukların gelişimine sosyal, kültürel, kişisel ve benzeri birçok açıdan katkı sağlar. Kitaplar yeni sosyal ortamlara katılan çocuğun, çevreyi, içinde bulunduğu sosyal hayatı, insan ve insanlar arası ilişkileri keşfetmesine olanak tanır. Arbuthnot, çocuk kitaplarının, çocukların hangi ruhsal ihtiyaçlarını karşıladığını şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran Konar, 2006):

- Başarma ihtiyacı ve isteği
- Fiziksel olarak rahatlama ihtiyacı
- Bilgi, öğrenme, ihtiyacı
- Sevme ve sevilme ihtiyacı
- Ait olma ihtiyacı
- Değişme ihtiyacı
- Estetik ihtiyacı

Çocuk kitapları çocukları kendi yaşamlarında deneyimleyemedikleri ya da daha önce deneyimlemedikleri yaşamlar, mekanlar, kişiler ile tanışma imkanı sağlar. Aynı zamanda, resimli çocuk kitapları resim ve yazıyı birlikte bünyesinde barındırdığı için hem estetik açıdan hem de edebi açıdan çocuğu destekler.

Nodelman ve Reimer'e göre (2003), nitelikli çocuk kitaplarının faydalarından bazıları şunlardır:

1. Çocuk, kitapta yer alan metni ve resmi kavrar.
2. Metnin oluşturulması, düzyazı ve tasarım ilkelerinin en başarılı örneklerini gösterir.
3. Hayal dünyasına yolculuğa imkan tanınmasıyla, hayalinde canlandırmalar yapmasına ve yeni keşiflere olanak sağlar.
4. Kitapta yer alan kişi ve kahramanlarla özdeşlik kurma imkanı sağlar.
5. Öğrendiği hikayeyi başkalarıyla paylaşması sayesinde de anlatım becerisini destekler ve geliştirir.
6. İlgilendiği konular ve alanlar için daha çok bilgi edinmek için çocuğu arama ve keşfetmeye ve sorgulamaya sevk eder.
7. Sözcük deneyimi ile kelime dağarcığını destekler ve kelime bilgisini arttırır.
8. Çocukların doğru bildikleri yanlışları düzeltmelerini sağlar.

9. Deneyimlemediği ya da deneyimleyemediği ortam, yaşam ve düşünceleri tanıma fırsatı sunar.

10. Bir bütünün parçalardan meydana geldiğini ve parçaların bir araya gelmesiyle anlamlı bir bütüne ulaşıldığını fark etmesine imkan sunar.

11. Farklı yazarları ve çizerleri görme, tanıma ve birbirinden ayırt etme fırsatı verir.

12. Bir kitabı her okuyuşunda farklı kapıları aralamasını ve farklı bilgileri keşfetmesini sağlar.

Yukarıda belirtilen tüm sebeplerden dolayı, eğitimciler resimli çocuk kitaplarını eğitim-öğretim sürecine dahil etmeli ve işlevsel hale getirerek eğitimin odak noktasında tutmalıdır. Çocukların, kitaplara yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlayarak okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda resimli çocuk kitapları içerisinde barındırdığı pek çok unsur aracılığıyla çocuğa okumayı sevdirmek için en uygun anahtardır.

2.1.12. Tutum

Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük'te tutum; tutulan yol, tavır olarak yer almaktadır (http-1). Katz (1967'den aktaran Tavşancıl, 2005) tutumu, bireyin barındırdığı değere bağlı olarak, bir sembolü, bir objeyi, bir bireyi, bir varlığı ya da dünyayı iyi veya kötü, yarar sağlayan veya zararlı yönlerden algıladığı biçim, şeklinde tanımlar. Demirel (1996) tutumu, kişiyi belirli bireyler, objeler ve durumlara ilişkin, belli davranışlarda bulunmaya yönlendiren öğrenilmiş eğilim, olarak ifade eder.

Tutumlar, olabildiğince düzenli, uzun süreli his, inanç ve sergilenen davranım eğilimleridir. Bu eğilimler, bireyleri, toplulukları, düşünceleri veya objeleri içinde barındırır (Baron ve Byrne, 1997'den aktaran Cüceloğlu, 1999).

Allport (1967) tutumu, geçirilen yaşantı ve gerçekleştirilen deneyimler sonucunda ortaya çıkan, ilişkin olduğu tüm nesne ve beraberinde durumlara yönelik kişinin sergilemiş olduğu davranışlar üstünde yön verebilen ve etkin bir tesir gücüne

sahip duyuşsal ve zihinsel bir hazırlık vaziyeti, olarak tanımlamaktadır. Baysal (1981) ise, kişinin kendisine, çevresinde var olan sosyal nesne veya olaya ilişkin tecrübe ve bilgilerine dayanarak bir araya getirdiği, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor bir tepki meyili, olarak tanımlar. Güvenç (1976)'e göre tutum, bireyin toplumsal çevresinde ve geçirmiş olduğu yaşantıları aracılığıyla edindiği tecrübelerinde bulunan, belirli olay ve duruma yönelik geliştirdiği psikolojik örgütlemenin, bireyin davranışları üzerinde etkiye sahip bir bölümüdür. Özgüven (1994) de tutumu, bir fikri onaylama veyahut kabul etmeme biçiminde gözlenen, duyuşsal bir hazır olma şekli veya eğilimi olarak tanımlar.

Tutumlar, direk gözlenebilen ve ölçülebilen özellikte değildir. Bireyin sergilemiş olduğu davranış biçimleri aracılığıyla tutuma ilişkin fikir edinebiliriz. Bunun sebebi tutumun bir düşünce şekli olmasında yatar. Bu sayede birey, olay ve durumlara bakış şeklinde ve davranış biçimlerinde kendine özgü, bir tutarlık ortaya koyar. Böylece de doğrudan gözlenemeyen bu eğilimlere yönelik çıkarımlar yaparız (Şahinli,2008).

Baysal (1996), sahip olunan tutumların, kişinin çevresine adapte olmasını sağlamakla birlikte davranışları üzerinde yön verici bir gizil güç olduğunu ifade etmektedir. Buna paralel olarak söylenebilir ki, tutum davranışların ortaya çıkmasında, en önemli etkenlerden birisi olmanın yanında en önemlisidir. Bu nedenle öğretimsel açıdan geliştirilen olumlu tutumlar, istenen hedeflere ulaşma noktasında kolaylık sağlar.

Birey hem okul yaşamında hem de sosyal yaşamı içinde pek çok uyarıcı ile karşı karşıya gelmektedir. Bu süreçte iletişime ve etkileşime girmekte ve bu süreçte bir takım problemlerle de karşılaşmaktadır. Süreçte karşılaşmış olduğu bu problemleri çözüme ulaştırmak adına bir takım tepkilerde bulunmaktadır. Yani kişi, bulunduğu çevreden kendisine gelen uyarıcıları değerlendirmeye tabi tutar ve bunun sonucu olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tepkilerde bulunur (Özden, 1999).

Tutum, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç öğeden meydana gelir ve bu süreçte üç öğenin arasında iç tutarlık olduğu kabul edilir. Bu kabule göre,

bireyin bir konuya ilişkin sahip olduğu bilgiler, o konuya olumlu bakmasını gerekli kılıyorsa, bireyin bakış açısı o konu için olumludur. Buna da sözlerine ve davranışlarına da yansıtır. Kısaca, kişinin herhangi bir şeye karşı tutumu olumlu veyahut olumsuz olarak değişime uğradığında, ona ilişkin tutumun zihinsel ve psikomotor öğeleri de yeniden şekillenir (İnceoğlu, 2000). Yani tutum değişebilir ve değişeme uğrayabilir.

Tutum, bireyi herhangi bir şeye ilişkin ilgi duymaya sevk eden, merak ve değerlendirme gibi özellikleri de içinde barındırması sebebiyle, yalnızca öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmemesinde değil, bununla birlikte öğrenme stilinin değişmesinde de etkiye sahiptir (Atasoy, 2002).

Eğitim-öğretim yaşamında etkililiğin arttırılması, öğrencinin okula, öğretmene, derslere ve diğer süreç içinde bulunan etkenlere ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması ile ilişkilidir. Bu sürecin en önemli etkenlerinden biri olan okuma faaliyetine ilişkin de olumlu bir tutum edinmesi istenir. Ancak bireyin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesi yalnızca eğitim-öğretim sürecinde sağlanamaz. Tutumun, doğuştan getirilen bir özellik olmadığı ve sonradan edinildiği göz önünde bulundurulursa, okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmenin yalnızca okul ve öğretmenin başarabileceği bir görev olmadığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Okuma, öğrencinin bütün yaşamı boyunca var olacak, işe koşacağı ve ihtiyaç duyacağı bir faaliyettir. Bu sebeple başta aile olmak üzere, çevre ve öğretmenler bireye okuma alışkanlığı kazandırarak, okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesine destek olmalıdırlar (Çakıcı, 2005).

Öğrencinin herhangi bir derse ilişkin sahip olduğu olumlu tutumun, öğrenciyi istekli hale getirmekte ve anlamaya çalışmak için çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Böylece öğrencinin o derse ilişkin başarısı da artmaktadır. Belirtildiği üzere tutumlar, doğuştan sahip olduğumuz bir potansiyel değildir. Sonradan edindiğimiz eğilimlerdir. Ancak değişebilir ve gelişebilir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, sahip olunan tutumların erken yaşlarda kazanıldığını ortaya koymaktadır. Erken yaşlarda edinilen bu tutumların ise etkiye sahip çok önemli deneyim ve olaylarla karşılaşmadıkça stabil olduğu ve kolayca değişmediği gözlenmektedir. Bu sebeple,

ilkokul Türkçe dersine ilişkin ve bireyin özellikleriyle ilişkili tutumların irdelenmesi, beraberinde olumlu tutumların artırılması ve olumsuz tutumların azaltılmasına yönelik, süreçte bir takım değişikliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceğinin belirlenmesi açısından büyük öneme sahiptir (Bloom, 1995).

Yapılan tüm tanım ve açıklamalar ışığında tutuma ilişkin şu özellikler sıralanabilir (Tavşancıl, 2005):

* Tutumlar, doğuştan getirilen eğilimler değildir, yaşam içinde deneyimlerle elde edilir. Başka bir söylemle tutumlar, yaşantılar aracılığıyla öğrenilmiş eğilimlerdir.

* Tutumlar, geçici özellikte olsa da, belirli periyotlarla süreklilik gösterirler. Bireyler yaşamlarının belirli dönemlerinde aynı fikirlere sahiptirler.

* Tutumlar, kişi-obje ilişkisinde düzen sağlar. Bununla beraber öğrenme sürecinde, kademe kademe şekillenirler ve çevreyi anlamlandırmada da destek olurlar.

* Kişi-obje ilişkisinde, sahip olunan tutum sebebiyle yanlılık söz konusudur. Kişi sahip olduğu ve objeye ilişkin var olan tutumu sebebiyle ona objektif bakamaz.

* Bir objeye yönelik olumlu veyahut olumsuz bir tutum edinilmesi, o objenin başka objelerle kıyaslanması sonucu olanaklıdır.

* Bireysel tutumlar olduğu üzere toplumsal tutumlar da mevcuttur.

* Tutumlar, tepki şeklinde olmaktan ziyade tepkide bulunmaya ilişkin eğilimlerdir.

* Tutumlar, olumlu veyahut olumsuz davranış biçimlerine sebep olabilir.

Burada önemli olan ve karıştırılmaması gereken bir kavram mevcuttur; ön yargı. Olumsuz tutumların, ön yargıları içinde barındırdığı doğru kabul edilebilir. Ancak ön yargılar her zaman bir davranış olarak ortaya çıkmaz. Ama insan davranışı üzerinde de bir etkiye sahiptir. Tutumun ise genelde bir davranış olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Öğrencilerin bir derse veya davranışa karşı sahip oldukları

tutum, o derse veya davranışa yönelik yapılan ölçümleri de etkiler (Kanmaz, 2012). Bu sebeple deneysel çalışmalar yürütürken öğrenci başarısına ilişkin sonuçlar değerlendirmeye tabi tutulduğunda, öğrenci başarısı veyahut başarısızlıklarının tutuma etki edip etmediği de dikkate alınmalıdır.

2.1.13. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum, okuma faaliyetini gerçekleştiren okuyucunun, okuma faaliyetine yaklaşması veya uzaklaşmasına sebep olan sezgileri doğrultusunda meydana çıkan bir vaziyettir (Alexander ve Filler, 1976'dan aktaran Yamashita, 2004). Diğer bir deyişle okuma etkinliğinin meydana gelme olasılığını arttıran ya da aksine azaltan his ve fikirlerin beraberinde, zihnin halidir.

Bireyin sahip olduğu ilgi, duygu, birçok alanda etkili olduğu üzere okumayı da etkileyen önemli bir etkidir. Bireyler ilgi ve istek duydukları alanlar doğrultusunda okuma eylemi gerçekleştirirler. Bu sebeple okumaya ilişkin ilgi ve isteklerinin geliştirilmesi de önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994).

Bireyin okumaya ilişkin edinmiş olduğu tutum, okuma etkinliğindeki performansları üzerinde önemli bir etkidir. Bu sebeple öğrencilere sadece okumanın öğretilmesi yeterli değildir, bunun beraberinde okumaya ilişkin olumlu tutum edinmeleri de desteklenmelidir. Aksi durumda eğitim-öğretim etkinliğinden beklenen yararın sağlanması olanaklı değildir. Okuma etkinliğini, bireyin haz alacağı hale getirmek, bireysel alakalarını arttırmak ve okumaya ilişkin olumlu tutum edinmelerini sağlamak, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında etkidir. Okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren bireyler, okumaya daha isteklidir, okumak onları mutlu eder ve bu davranışı hayat boyu devam ettirebilirler. Öbür açıdan ise olumsuz tutum edinmiş bireyler, yalnızca okumak zorunda kaldıklarında okur, okuma etkinliğinden uzak durur ve hatta kaçarlar (Başaran ve Ateş, 2009).

Bu alanda yapılan çalışmalar da okuma becerisi ve okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Kısacası iyi düzeyde okuma becerisine sahip bireyler okumayı daha çok sevmektedir (Groff, 1962'den aktaran Dökmen, 1994). Altunay (2000) da yapmış olduğu çalışmasında

okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise başarılarının düştüğünü ortaya koymuştur.

Tutumun sonradan edinilen ve öğrenilen bir eğilim olduğu özelliğine dayanarak, kişinin okumaya ilişkin sahip olduğu tutumunun, okumaya ilişkin geçirdikleri yaşantı ve tecrübelerle dayalı bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri adına süreç ve ortama yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bunun sebebi okumanın tüm dersler için temel teşkil etmesi ve öğrenme için en önemli araç ve yollardan birisi olmasıdır (Kanmaz, 2012). Bu sebeple okumaya ilişkin bireyin sahip olduğu tutum önemlidir. Burada önemli bir diğer etken olarak okuma alışkanlığı da görülebilir. Bunun için öğrencilerin okumaya ilişkin sahip oldukları tutumu geliştirecek katılımcı ve zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesi desteklenmelidir.

Okuma alışkanlığı; kişinin okumayı ihtiyaç olarak görmesi, bunu sürekli olarak devam ettirmesi ve eleştirel bakış açısı ile gerçekleştirmesidir (Bınarbaşı, 2006). Okuma alışkanlığı, dil becerilerine ilişkin başarı üzerinde etkiye sahiptir ve görüş ve fikir anlayışlarının daha kapsamlı hale gelmesini destekler (Koçyiğit, 1990). Ülkemizde okuma alışkanlığının oldukça düşük olduğu apaçık ortadadır. Bunun yanı sıra okuma alışkanlığının edinilmesi ve okumaya ilişkin olumlu tutumların kazanılması temel eğitimin önemli amaçlarındandır (Kanmaz ve Saraçoğlu, 2010).

Okuma becerisinin gelişimini sağlayabilecek, strateji, metod ve tekniklerin okuma becerisine ilişkin tutumu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Her gün hatta her dakika yeni bir bilginin ortaya çıktığı günümüz şartları göz önüne alındığında, hayat boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Bunun içinde kişinin okuma alışkanlığına sahip olması bir gerekliliktir (Bozpolat, 2010).

Okuma, eğitim-öğretim süreciyle öğrencilerin kazanmış oldukları en temel becerilerdendir. Ama bu becerilerin yalnızca kazanılması önemli değildir. Önemli olan devamlılık kazanması ve alışkanlık haline gelmesidir. Bu süreçte de büyük etkiye sahip olan etken okumaya ilişkin tutumdur. Olumlu tutum geliştiren

öğrencilerde okuma devamlılık gösterecek ve okuma eylemi süreklilik kazanacaktır, böylece daha çok bilgiyle karşı karşıya kalacak ve daha çok öğrenme gerçekleştireceklerdir. Bu doğrultuda da okuma becerisi de daha fazla gelişim gösterecektir. Bu açıdan okuma eylemine bakacak olursak, bireyin okumasından ziyade, istek duyarak ve isteyerek okuması önemlidir. Bu yüzden de okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek faaliyetlerin geliştirilmesi ve uygulamaya konması önem taşımaktadır (Kanmaz, 2012).

Bunun için de öğretmenlerin, okumaya ilişkin isteği artırma noktasında okuma eyleminin bir gereksinim olduğunu bireye hissettirmesi gerekir. Bu doğrultuda günlük yaşam içinde okumanın önemi ve okuma becerisi geliştirilmezse ne gibi problemler ile karşı karşıya kalacağı, ne gibi sonuçların ortaya çıkacağına ilişkin etkinlikler planlayarak öğrencinin deneyimlemesi ve görmesi sağlanabilir (Gömleksiz, 2004).

Okuma sevgisi ve okumaya yönelik tutum, ilkokulda temelleri atılan kavramlardır. Birey okuma ile ilkokul birinci ve ikinci sınıfta tanışır, karşılaşır ve temelleri bu kademelerde atılır. Özellikle bu kademelerde öğrencilerin, okumaya ilişkin tutumlarının olumlu gelişimini sağlamak için seçilen metin ve barındırdığı konuya dikkat etmek şarttır (Yurt ve Arslan, 2014).

Kişinin okumaya ilişkin tutumunda etkiye sahip bir etken de okuma işlemi gerçekleştirilen metindir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Okuma becerisinin gelişimi noktasında ve okumaya ilişkin olumlu tutumun geliştirilmesinde metinler önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple okuma işlemi gerçekleştirilecek metnin, düzeye hitap ediyor olması, öğrencinin ilgi, istek ve gereksinimlerine yanıt veriyor olması, lüzumlu görselleri barındırıyor olması, öğrenciyi kitaba ilgili hale getirerek olumlu tutum geliştirmeye sevk eder. Bunun yanında öğretim sürecinde kullanılacak metinlerin, ilgili kademenin düzeyine, Türkçe dersinin amaç ve hedeflerine uygun olması gerekmektedir (Duman, 2003).

Tüm bu ifade edilenler ışığında bu çalışmanın amaçlarından biri de, EKOP uygulamalarını kullanarak ve okumaya ilişkin tutumu etkileyip etkilemediğini belirlemektir ve bu açıdan da önem taşımaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Literatür tarandığında, gözlenmektedir ki son yıllarda okuma ve anlama konu alanında yapılan araştırmalar; gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılan sınavlar sonucunda ortaya çıkan problemler ışığında; ağırlık kazanmıştır. Etkileşimli okuma ya da EKO kavramı literatüre 1980’li yıllarda girmiş olmasına rağmen ülkemizde yürütülen çalışmalar içinde yerini yeni yeni almaya başlamıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar EKO’nun daha çok; kelime hazinesine etkisi, alıcı dil ve hikaye anlama becerilerine etkisi, alıcı ve ifade edici dil yetilerine etkisi, sosyal davranışların edinilmesine etkisi, dil gelişimi üzerindeki etkisi, geleneksel okuma ile EKO’nun arasında fark olup olmadığına, ebeveyn görüşleri, yazı farkındalığına etkisi ve kısıtlı ve az bir oranda da okuduğunu anlama düzeyine etkisine yönelik çalışmalar yapılmış olup tutuma etkisine dair bir çalışma yapıldığına literatürde rastlanmamıştır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama ve tutuma etkisi açısından literatürde var olan boşluk çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. EKO’ya dair literatürde yer alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara aşağı yer verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Efe ve Temel (2018)’in yürütmüş oldukları çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, 46-66 ay aralığında yer almakta olan okul öncesi dönemi içindeki bireyler üzerinde EKOP yazı farkındalığı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, Diyarbakır ilinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, okul öncesi öğrenimini sürdüren 23 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı”nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Çalışma 10 hafta süre ile, haftada üç gün ve her bir uygulama yaklaşık 45 dakika olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için ANCOVA kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, düşük

sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların, araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulama sayesinde yazı farkındalığına ait performanslarının desteklendiği sonucu elde edilmiştir.

Bayreli ve Amanvermez İncirkuş (2018) bilişsel farkındalığa ilişkin okuma becerilerinden SQ4R (İnceleme, Sorgulama, Anlatma, Metni Tekrar Gözden Geçirme ve Not Alma) ve ESO (Etkileşimli Sesli Okuma) dair eğitim alan 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemeyi bu çalışmada amaç edinmişlerdir. Amaca yönelik belirlenen kontrol grubunda süreç, halihazırda bulunan Türkçe öğretim programına göre yürütülürken, belirlenen deney grubunda SQ4R ve ESO yöntemlerine ilişkin gerçekleştirilen uygulamalarla süreç yürütülmüştür. Çalışma nicel ve nitel yöntemler bir arada işe koşulduğu için karma yöntem araştırmasıdır. Çalışmanın nicel bölümü İstanbul-Pendik'te öğrenim görmekte olan 95 öğrenci ile nitel bölümü ise araştırmanın deney grubunda bulunmakta olan 35 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile ESO eğitimi alan öğrencilerin son-test başarı puanı ile SQ4R eğitimi alan öğrencilerin son-test başarı puanı kıyaslandığında; ESO lehine anlamlı fark olduğu sonucuna, SQ4R yöntemine ilişkin deney-kontrol grubu arasında fark olmadığına, nicel sonuçların nitel bulguları destekler nitelikte olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ESO yönteminin en çok okuduğunu anlamaya yardımcı ve okuduğunu anlamayı destekleyici olduğu belirtilmiştir.

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) EKO yönteminin, kelime dağarcığına etkisini irdelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada nicel araştırma modeli beraberinde ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, kelime dağarcığı açısından risk altında bulunduğu belirlenen, düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen ve ilkökul kademesinde, ifade etme yetisi en yetkin durumda olan 38 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin seçkisiz ataması yoluyla, 18 öğrenci kontrol, 20 öğrenci deney grubuna atanmış ve böylece deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. 11 hafta boyunca devam eden uygulama sonucunda, EKO yöntemi doğrultusunda okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime dağarcığını arttırdığı gözlenmiştir.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2017)'nin gerçekleştirdikleri çalışma ile EKO uygulamaları ile kısa sürece ulaşılmış sonuçların, uzun vadeli sonuçlarının gözlenmesi ve EKO'nun okuma ve beraberinde okuduğunu anlamaya etki edip etmediğini araştırmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın çalışma grubu, daha öncesinde ana sınıfı döneminde EKO uygulamalarında bulunan 72, daha önce EKO uygulamalarında bulunmamış 73 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile çocukların birinci sınıf düzeyindeki, anlamlı veyahut anlamsız olan sözcükleri doğru okuyup okuyamadıkları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. EKO uygulama sürecine katılım göstermemiş akranların sergilediği performans düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Yürütülen alışma sonucunda, daha önce EKO sürecine dahil olan çocukların, birinci sınıf düzeyinde, anlamlı kelimeleri okuma süresi, okuma eylemi doğru gerçekleştirilen anlamsız kelimelerin sayısı, okuduğunu anlamaya ilişkin doğru yanıt sayısı açısından, daha önce EKO sürecine dahi olmayan akranlarına göre, anlamlı düzeyde yüksek performans göstermiş olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yıldız, Bıçakçı, Er ve Aral (2017) 46-62 ay grubunda bulunan bireylerin annelerinin, EKO eşliğinde yürütülen sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaç edinilmiştir. Nitel desenle yürütülen çalışmaya, okul öncesi eğitimine devam eden 46-62 ay grubunda bulunan bireyler ve bu bireylerin anneleri katılım göstermiştir. Çalışma amaı doğrultusunda, görüşleri belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Anneler ile yapılan ilk görüşmeden sonra annelere seminer verilmiş ve seminer sonrasında anneler elde ettiği bilgiler doğrultusunda haftada 3 kitap olmak üzere 9 hafta boyunca 27 adet kitap okumuşlardır. Her okuma eyleminin ardından, anneler “yk kitabı bilgi formunu” doldurmuşlardır. Bu sürec sonunda anneler ile tekrar görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda da EKO yöntemi işe koşularak yürütülen sürecin, çocukların gelişimi yanında annenin EKO becerilerine de olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi nc (2016) EKO'nun, 5-6 yaş düzeyinde yer almakta olan çocukların sosyal durumlara ilişkin yaklaşımını incelemekte olan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu alışma aracılığıyla, belirtilen yaş grubunda bulunmakta olan ocuklara EKO

yöntemi doğrultusunda okuma eylemi gerçekleştirilen öyküdeki; ana düşüncüyü anlama, öyküde yer alan karakterin sosyal özelliklerinin farkında olma ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma becerilerine ilişkin sahip oldukları görüşlerini genişletmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okuması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun bulunduğu araştırmanın çalışma grubunu, 20 çocuk ve anne-babası oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; deney grubunda yer almakta olan çocukların, kontrol grubuna kıyasla öykü içinde yer alan sosyal durumları anlama, sosyal problemlere yönelik çözüm önerisinde bulunma ve öyküleri olumlu bir şekilde tamamlama becerilerinde anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Gölcük, Okur ve Berument (2015) çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, okul öncesi eğitime devam eden çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, okul öncesi dönemdeki 6 çocuğa, 5 hafta süresinde kitap okuma müdahale programı doğrultusunda etkileşimli bir şekilde hikaye kitaplarının okuma işlemi gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde uygulanan ön-test ve son-testlere ait veriler kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kitap okuma müdahale programının düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okul öncesi dönemi içinde bulunan çocukların dil gelişimini artırma noktasında etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) anasınıfında gerçekleştirilmekte olan kitap okuma faaliyetinin “EKO” açısından irdelenmesini amaçlamıştır. Birbirinden farklı sosyo-ekonomik seviyelerde bulunan ve ilkokullara bağlı olan anasınıflarında uygulanmakta olan kitap okuma faaliyetleri, “EKO Kontrol Listesi” aracılığıyla betimsel olarak irdelenmiştir. Altı ilkokulun anasınıfında yürütülmüş olan bu çalışma ile gerçekleştirilmekte olan kitap okumaya yönelik faaliyetlerin hem nicelik hem de nitelik açısından EKO’ya yönelik uygulamalardan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2013) gelişim düzeyleri, çevresel sebepler yüzünden tehlike altında bulunan korunmaya muhtaç çocukların, alıcı ve ifade edici dil yetileri üzerinde, “EKOP’un” etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaç

edinmişlerdir. 4-5 yaş grubunda yer alan ve normal gelişimden farklılık gösterdiği belirlenen,5'i erkek, 4'ü kız olmak üzere, 9 çocuktan oluşan çalışma grubunda araştırma, küçük grup çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Yürütülen çalışma ile, EKOP'un çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birlikte kitap okuma sürecinde Türkçede anne dili unsurunu incelemekte olan Cengiz (2010)'in yürütmüş olduğu araştırmanın çalışma grubunu, 20'si düşük, 20'si de yüksek gelir düzeyine sahip olan, 40 aile oluşturmaktadır. Yapılan bu ile amaçlanan, ailenin sahip olduğu gelir düzeyi ve bulunduğu eğitim düzeyi ile anne dili arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın sonucuna göre, annelerin, birlikte kitap okuma sürecinde işe koştukları sözel kod ve etkileşim biçemlerinin, eğitim ve gelir düzeyinin yanı sıra yaş düzeyine göre de farklılık göstermektedir.

Mağden ve Uzmen (2002) çalışmasında, okul öncesi eğitime devam ediyor olan 6 yaş grubu çocukların, içinde buldukları bu süreçte, sergiledikleri paylaşma ve yardımlaşmaya yönelik davranışları edinmesinde, bu konuları içinde barındırmakta olan resimli çocuk kitaplarının etkisinin olup olmadığını araştırmak amaç edinilmiştir. Yürütülen deneysel çalışmanın araştırma grubunu, farklı anaokullarına devam etmekte olan, altı yaş grubunda 40 çocuk oluşturmaktadır. Sonuç olarak, resimli çocuk kitaplarının, sosyal davranışlardan olan yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının edinilmesinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Maul ve Ambler (2014) dil gelişimi yeterli düzeyde olmayan çocukların, EKO'ya ilişkin yöntemi işe koşarak dil gelişim düzeylerini yükseltmeyi amaç edinmişlerdir. Çalışma sonucunda, çocukların sahip oldukları alıcı ve ifade edici dil yetilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lever ve Senechal (2011) EKO'ya ilişkin yürütülen yöntem ile geleneksel okuma yöntemi arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş düzeyinde bulunan toplam 40 çocuktan oluşan deney ve kontrol grubu oluşturmaktadır. EKO yöntemi doğrultusunda 8 hafta

boyunca okuma eyleminin gerçekleştirildiği araştırma sonucunda, deney grubunda yer almakta olan çocukların dil gelişimine ilişkin anlamlı farklılık ortaya çıkmasına karşın kontrol grubunda bulunmakta olan çocuklarda herhangi bir farklılık elde edilmemiştir.

Hangrave ve Senechal (2000)'ın yürütmüş oldukları çalışmada amaç, EKO yönteminin, kelime hazinesi kısıtlı olan çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak, akranlarına oranla dil gelişimi açısından geride olan, okul öncesi eğitimine devam etmekte olan 36 öğrenci belirlenmiştir. EKO yöntemine ilişkin uygulama ise belirlenen 8 grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirileceği grupla kitap okuma eylemi iki kez gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma ile EKO yönteminin kelime hazinesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Whitehurst ve arkadaşları (1988) EKO'ya ilişkin yöntemi, okumaya ilişkin geleneksel hikaye okuma sürecine karşın ortaya koymuşlardır. Bu çalışmayı yürütürken, 22 sınıf belirleyerek, bu belirlenen sınıflarda bulunan çocukların ebeveynlerine EKO yöntemine ilişkin eğitim verilmiştir. Ebeveynler çocuklarına, 4 hafta süresince EKO yöntemi doğrultusunda kitap okuma eylemini gerçekleştirmişler ve bu süreç ses kaydına alınmıştır. Bu çalışmaya ilişkin okuma işlemi öncesinde ebeveynlere ön-test ve okuma süreci sonrasında da son-test uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda, EKO'ya ilişkin yöntemin, geleneksel kitap okumaya ilişkin yürütülen yöntemle kıyasla, çocuklara ilişkin pek çok gelişim alanında kayda değer farklar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Lonigan ve Whitehurst (1988) EKO yönteminin, bireylerin dil becerilerine etkisinin olup olmadığını amaç edinen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma grubunu, gelir düzeyi düşük olduğu belirlenen ailelerin, 3-4 yaş grubunda bulunmakta olan çocuklarından oluşmaktadır. Çalışma için seçilen çocuklar, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 6 hafta süresinde yürütülen süreçte, etkisi incelenmekte olan EKO yöntemi öğretmen ve beraberinde ebeveynler tarafından da uygulanmıştır. Çocuklara sözel dil testleri uygulama süresince uygulanmıştır. 6 hafta

boyunca yürütülen araştırma ile, ebeveynler ile yürütülen EKO sürecinin, öğretmenle yürütülen sürece göre etkisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Veri Toplama Süreci ve Deneysel İşlem”, “Pilot Uygulama” ve “Veri Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel bir çalışmadır. Deneysel modeller neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2016). Deneysel yöntem bilgi elde etmek amacıyla, araştırmacının neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için araştırmayı sonuca götürebilecek niteliklerdeki verilerin kontrollü olarak elde edilmesidir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmeye yönelik, bağımsız değişkenleri aşamalı olarak değiştirerek, istenmeyen değişkenleri ise kontrol altına almaya çalışır. Bu işlemi gerçekleştirirken ki esas amacı ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde var olan etkisini ölçmektir (Şahinli, 2008). Araştırmanın modelindeki bağımsız değişken EKOP uygulamaları, bağımlı değişken ise öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumlarıdır. Araştırma ile bağımsız değişkenin, deney grubunu oluşturan öğrencilerde, tutum ve okuduğunu anlama açısından etkileri incelenmektedir.

Bu araştırmanın yürütüldüğü okuldaki sınıf ortamlarında, kişilerin gruplara yansız dağılmasının olanaklı olmaması sebebi ile yarı deneysel desen ve yarı deneysel desen modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model benimsenmiştir. Bu desende deney ve kontrol grubu olarak kabul edilen her iki grupta deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Bu doğrultuda EKOP uygulamalarının ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları üzerine

etkisinin incelenmesi amaçlandığından, çalışmanın modeli eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak seçilmiştir. Belirlenen model çerçevesinde, grup içi ön-test ve son-testler ve ön-tutum ve son-tutum puanları arasındaki farka, gruplar arası ön-test ve ön-tutum puanları farkına, gruplar arası son-test ve son-tutum puanları farkına bakılmıştır.

Eşitlenmemiş kontrol gruplu model doğrultusunda var olan iki sınıftan yansız bir seçimle biri deney ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların denkliliğini belirlemek amacı ile çalışma öncesinde okuduğunu anlama değerlendirme sorularını içeren “Denklik Testi” uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir ölçek (Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği) ve tüm çalışma gruplarında değişimi analiz etmek amacıyla araştırmada kullanılan Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün kitabına ilişkin soruları içeren, okuduğunu anlamaya yönelik bir başarı testi (Okuduğunu Anlama Başarı Testi) uygulama öncesi ve sonrası ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda öğretim süreci EKOP uygulamaları ile kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretim programı doğrultusunda uygulanmakta olan etkinlikler ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda yürütülen süreçte deney grubunun okuma süreci paralelinde metin aynı sayfa sayıları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Yapılan okuma uygulamasında ise düz okuma ile süreç yürütülmüştür. Öğrencileri okuma sürecinde soru sorma hakkı sağlanmamış okumanın bölünmemesine özen gösterilmiştir. Okuma planı çerçevesinde belirlenen kelimelere ilişkin ise, okuma esnasında bir etkinlik ve uygulama gerçekleştirilmemiş, okuma sonrasında sözlük çalışması yapılarak, deftere yazımı sağlanmış ve kelimeler cümle içerisinde kullanılmıştır. Bu noktada deney grubunda kelimeleri metin içinde bularak tahmin etme, cümle genişletme, canlandırma etkinliklerine yer verilirken kontrol grubunda bu tür etkinliklere yer verilmemiştir.

Araştırmada kullanılan deneysel desen tablolaştırılarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Deseni

		Ön-test	Deney Süreci	Son-Test
GRUPLAR	Deney Grubu	Okuduğunu	EKOP Uygulamalarının Kullanıldığı Süreç	Okuduğunu
		Anlama Başarı		Anlama Başarı
		Testi (Ön-Test)		Testi
		Okumaya		(Son-Test)
		Yönelik Tutum		Okumaya
	Ölçeği	Yönelik Tutum		
	(Ön- Test)	Ölçeği		
	(Son- Test)	(Son- Test)		
	Kontrol Grubu	Okuduğunu	Mevcut Programın Uygulandığı Süreç	Okuduğunu
		Anlama Başarı		Anlama Başarı
Testi (Ön-Test)		Testi		
Okumaya		(Son-Test)		
Yönelik Tutum		Okumaya		
Ölçeği	Yönelik Tutum			
(Ön-Test)	Ölçeği			
(Son- Test)	(Son- Test)			

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu'nda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 40 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçileceği okul seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi; deney ve kontrol grubu ise rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın yapılacak olduğu grupların, araştırmanın sürecine kolay katılabilmesi ya da ulaşılabilir olmasıdır (Ekiz, 2015). Rasgele örnekleme yönteminde ise tüm gruplar seçilmek için eşit şartlara sahiptir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Uygun örnekleme yönteminin seçilme sebebi zaman, iş gücü ve maliyet açısından var olan sınırlılıklar sebebi ile kolay ulaşılabilir ve uygulama imkanı sunan birimlerden seçilmesidir. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin eğitimde yeni yaklaşımlar ve bu yaklaşımların uygulanması konusunda destek olmaları ve okulun uygulama için koşullarının uygun olması sebepleri ile araştırmanın uygulama alanı olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda uygulama 2. Sınıf düzeyinde seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. 2. sınıf düzeyinde yapılmasının temel sebebi bu düzeyde erken müdahalenin daha verimli sonuçlar ortaya koyacağıının öngörülmesidir. Bu sınıfların seçilme amacı öğrencilerin ilkökul birinci sınıfta edindikleri beceri olan okuma becerisini geliştirdikleri ve pekiştirdikleri ilk basamak olmasıdır. Bu basamakta ortaya konacak bir gelişme ya da ortadan kaldırılacak bir sorun ilerleyen sürece de yansiyacaktır. Okuduğunu anlama boyutunda yaşanan bu soruna bu adımda bir uygulama ile çözüm sunabilmek bu açıdan oldukça önemlidir.

Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ilgili okulda bulunan 2. Sınıf şubeleri arasından okul idaresi tarafından izin verilen 4 şubeye, okuduğunu anlama başarısını ölçmeyi hedefleyen bir metin ve bu metne dayalı 7 açık uçlu soru ve bir hikaye haritasından oluşan denklik testi uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Belirlenen grupların denklik puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durumda grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denk olduğu belirlenen dört şube arasından rastgele seçimle 2-A kontrol ve 2-G deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı ve kişi sayılarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubu

Grupun Adı	Şube	Kız Öğrenci Sayısı ve Oranı		Erkek Öğrenci Sayısı ve Oranı	
		f	%	f	%
Deney Grubu	G	12	60	8	40
Kontrol Grubu	A	12	60	8	40
Toplam	A-G	24	60	16	40

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında 20 şer öğrenci olduğu, deney ve kontrol grubunun % 60’ının kız, %40’ının erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının nasıl geliştirildiği açıklanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacı ile 8 açık uçlu soru ve bir hikaye haritasından oluşan denklik testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yapılan öğretim süreci sonrasındaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen oluşan başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Yapılan öğretim sonrası öğrencilerin tutumlarındaki değişimi ortaya koymak amacıyla ise McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Türkçe’ye uyarlanması Kocaarslan (2016) tarafından yapılan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. İlgili ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Denklik Testi

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacı ile 7 açık uçlu soru ve bir hikaye haritasından oluşan denklik testi geliştirilmiştir. Ölçekte okuduğunu anlama başarısını ölçmek amaçlanmaktadır. “Çiftçi ve Oğulları”

isimli üç paragraftan oluşan bir metin ve bu metinde geçen kişileri, metinde yer alan olaylar ile ilgili ulaşılmaması gereken neden ve sonuçları, ayrıca metin ile ilgili hikaye haritasını sorgulayan sorular yer almaktadır. Hazırlanan ölçek 1 Türkçe öğretmeni, 1 sınıf öğretmeni, 1 sınıf eğitimi alan uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların ölçekteki maddeleri; okuduğunu anlama başarısını ölçmesi, kapsama uygunluğu, anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır. Yapılan incelemeler sonrası uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan maddelerden bazıları yeniden düzenlenmiş, bazılarının da ise anlatım bakımından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer almayan 15 ikinci sınıf öğrencisine ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olması açısından değerlendirilmesi için uygulanmıştır. Öğrenciler için cevaplama süresinin 40 dakika olarak belirlendiği ölçekte, yer alan soruların anlaşılmasında herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Bu doğrultusunda 7 açık uçlu soru ve bir hikaye haritasından oluşan denklik testine son hali verilmiştir (EK 3).

Denklik testinden elde edilen sonuçlar yanlış ve boş bırakılan soru için 0, kısmen doğru cevaplanmış sorular için 1 ve doğru yanıtlanan sorular için 2 olarak kodlanmıştır. Denklik testinden minimum 0, maksimum 16 puan alınmaktadır. Denklik testi çalışma grubunun belirlenmesinden önce dört şubeye uygulanmıştır.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

2. sınıf Türkçe dersi öğretim programı, dinleme/izleme beceri alanı, konuşma beceri alanı, yazma beceri alanı, okuma beceri alanı, okuma beceri alanının alt beceri alanı olan söz varlığı ve anlama alt beceri alanları ve okuma ve okuduğunu anlama sürecinde yaşanmakta olan sorunlar dikkate alınarak, araştırmada kullanılan Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabına yönelik soruları içeren ve açık uçlu sorulardan oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) oluşturulmuştur.

Dinleme/izleme beceri alanı, konuşma beceri alanı, yazma beceri alanı, okuma beceri alanı, söz varlığı ve anlama alt beceri alanlarından amaç doğrultusunda belirlenen on iki kazanım ve kazanımlar çerçevesinde ilgili literatür ve Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) göz önünde bulundurularak 30 soruluk madde

havuzu oluşturulmuştur. Başarı testinin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla 3 sınıf eğitimi alan uzmanı, 1 Türkçe eğitimi alan uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurularak soruların açık ve anlaşılır olma durumu, Türkçe yazım kurallarına uygunluğu, kazanımlara uygunluğu açısından görüşleri alınmıştır. Her bir madde uzmanlar tarafından “kullanılabilir”, “değiştirilmeli”, “kullanılamaz” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri ile her bir maddeye ait kapsam geçerlilik oranı belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), maddeye yönelik “kullanılabilir” şeklinde görüş bildiren uzman sayısının maddeye yönelik görüş bildiren uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilmiştir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1 \text{ (Yurdugül, 2005)}$$

İlgili maddelere “kullanılabilir” görüşünü bildiren uzman sayısı N_G , maddeye yönelik görüş bildiren uzman sayısı N ile ifade edilmiştir. Belirtilen eşitlikten elde edilen KGO değeri 0 ya da negatif çıktığında madde başarı testinden çıkarılmış, elde edilen değer pozitif ise $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde KGO minimum değeri .99 (Veneziano ve Hooper, 1997) ve üstü için anlamlı kabul edilerek madde başarı testinde yerini almıştır. Maddelere yönelik elde edilen tüm KGO değerlerinin ortalaması elde edilerek başarı testinin tamamına ilişkin Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Ölçek için $KGI > KGO (.99)$ kapsam geçerliğinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen KGO değerleri göz önünde bulundurularak 2., 5., 16., 22. ve 23. maddeler başarı testinden çıkarılarak 25 sorudan oluşan taslak başarı testi elde edilmiştir. Başarı testinde yer almakta olan soruların hedef kitle için açık ve anlaşılır olması açısından değerlendirmek amacıyla çalışma grubu dışında yer alan 15 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler için cevaplama süresinin 50 dakika olarak belirlendiği, 25 maddelik başarı testine son hali verilmiştir (EK 4). Bu noktada belirlenen on iki kazanım bulunmasına rağmen soru sayısının 25 olmasının sebebi; “2.1.5. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.”, “2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” ve “2.3.17. okuduğu metnin hikaye unsurlarını belirler.” kazanımlarının sorgulanmasında tek bir soru ile

değil de detaylandırılarak birden fazla soru ile irdelenmesidir. Birden fazla soruya sebep olan ise kazanımların içerisinde birden fazla unsuru barındırmasıdır. Buna örnek olarak, “2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımında metne ilişkin tek bir soru yönlendirilerek bu kazanım sağlanıp sağlanmadığının kontrolünün olası olmamasıdır.

Başarı testinden elde edilen sonuçlar yanlış ve boş bırakılan soru için 0, kısmen doğru cevaplanmış sorular için 1 ve tam doğru yanıtlanan sorular için 2 olarak kodlanmıştır. Her bir soru için cevap kabul olarak kabul edilecek anahtar sözcükler belirlenerek bir yanıt anahtarı oluşturulmuş ve puanlama bu çerçevede gerçekleştirilmiştir. Başarı testinden minimum 0, maksimum 50 puan alınmaktadır. Başarı testi uygulama öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

3.3.2.1. Başarı Testine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Başarı testinin güvenilirliğine Cronbach Alfa katsayısı ile bakılmıştır. Güvenirlik katsayısı “0” ile “+1” arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının “+1”e yakın değerler alması güvenilirliğin ve maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir. Bu istendik bir durumdur. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması ölçek puanlarının güvenilir olduğunu, 0,80 ve üzeri olması ise güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2015; George, 2003). Uygulanan başarı testine ilişkin Cronbach Alfa değerleri, deney grubu ön-testine ilişkin 0,74, son-testine ilişkin 0,75 ve kontrol grubu ön-testine ilişkin 0,85, son-testine ilişkin ise 0,81’dir. Bu değerler doğrultusunda başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada uygulanmakta olan EKOP uygulamaları doğrultusunda öğrencilerin tutumlarında bir değişim olup olmadığını ortaya koymak amacıyla McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kocaarslan (2016) tarafından yapılan “Okumaya Yönelik Tutum

Ölçeği(OYTÖ)” kullanılmıştır (EK 5). Ölçek 20 madde ve eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1-10. maddeler eğlenme amaçlı okuma faktörü, 11-20. Maddeler akademik okuma faktöründe yer almaktadır. Bu faktörlerin iç tutarlık açısından güvenilirlik kat sayısı sırasıyla 0,88 ve 0,78 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlık açısından güvenilirlik kat sayısı ise 0,88 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma doğrultusunda ise ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altieylül ilçesinde bulunan Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu’ndaki 40 öğrenci ile daha önce belirtilen amaç doğrultusunda ve Türkçe öğretim programında yer almakta olan ilgili kazanımlar ışığında yürütülmüştür. Uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Uygulama gerçekleştirilmeden önce okul müdürüne ve ilgili şubelerin sınıf öğretmenlerine gerçekleştirilecek uygulama süreci ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

EKOP uygulamaları doğrultusunda bir okuma planı hazırlamadan önce kitap seçiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaç için çalışma grubunun yaş seviyesi ve özelliklerine uygun olabilecek 5 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Bu kitapların belirlenmesi ve seçimi noktasında 2 sınıf eğitimi alan uzmanı, 1 Türkçe eğitimi alan uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 1 Türkçe ve 1 sınıf öğretmeninden oluşan uzman grubu oluşturulmuştur. Son dönemde çocukların ilgilerini çekmekte olan ve Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda tanımı yapılmış resimli çocuk kitapları arasından seçilen 12 kitaplık bir kitap listesi oluşturulmuştur. İlgili kitaplar belirlenen uzman grubuna sunulmuş ve Türkçe öğretim programı ilgili kazanımlara, kitabın taşınması gereken özelliklere, yaş seviyesine uygunluğu açısından görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda yaş seviyesine uygun olmadığı düşünülen 7 kitap elenerek, amacı doğrultusunda 5 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir.

Çalışmada bir resimli çocuk kitabı kullanılacağından bu noktada tercih öğrencilere bırakılmıştır. Kitabın öğretim programı içinde yer almakta olan ilgili kazanımlara, taşınması gereken özelliklere, araştırmanın amacına, öğrencilerin yaş seviyesi ve özelliklerine uygun olması dışında onların hoşuna giden ve tercih edecekleri, onlarda okuma isteği ve merakı uyandıracak kitabın seçimi önemsenmiştir. Çünkü her ne kadar yukarıda açıklanan özellikleri taşıyor olsa da kitap seçiminde en önemli koşul çocuğun ilgi ve isteğine yanıt verebilmesidir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu dışında yer alan ve tamamen deney ve kontrol grubundan bağımsız 15 2. sınıf öğrencisinin görüşüne başvurulmuştur. Bu noktada öğrenciler tek tek beş kitabı incelemiştir. Bu süreçte öğrenciler kitabı okumadan isminden ve içerisinde yer alan resimlemelerden hareketle hangi kitabı okumak istedikleri doğrultusunda tercihlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tercihlerine yönelik bilgi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Kitabının Seçimine Yönelik Öğrenci Tercihleri

Tercih İçin Sunulan Kitaplar	Tercih Eden Öğrenci Sayısı
Annemin Çantası	2 (%13)
Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün	10 (%67)
İyi Kalpli Küçük Tavşan	1 (%7)
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan?	0 (%0)
Mutlu Su Aygırı	2 (%13)

Tablo 3 incelendiğinde 5 kitap arasından 10 öğrencinin tercihi olan “Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün” kitabı uygulama sürecinde kullanılacak kitap olarak belirlenmiştir.

Uygulama kitabının seçiminin ardından EKOP uygulamaları doğrultusunda okuma planı tasarısı hazırlanmıştır. Hazırlanan okuma planı tasarısı değerlendirilmek üzere 1 program geliştirme uzmanı, 1 sınıf eğitimi alan uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Okuma planı tasarısına yönelik alınan görüş, öneri ve eleştiriler göz önünde bulundurularak kitap okuma planına son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları ve okuma planı doğrultusunda

pilot uygulama yapılmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme araçları ve okuma planı son haline ulaşmıştır (EK 6).

3.5. EKOP Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesi

Çalışmada kullanılacak olan uygulamalar için öğretim sürecinin planlanmasında EKOP uygulamaları temel alınmıştır. Buradan hareketle öğretim sürecinin, planlama süreci şu şekildedir:

3.5.1. Planlama Aşaması

Planlama aşamasında araştırmanın amacı çerçevesinde, Türkçe öğretim programında yer almakta olan ilgili kazanımlar, sınıf düzeyi ve seçilen EKOP uygulamaları doğrultusunda okuma planı düzenlenmiş ve araştırmayı amacına ulaştıracak en uygun hale getirilmiştir.

Bu çalışmanın amacına hizmet ve rehberlik eden Türkçe Öğretim Programı'nın içerisinde yer alan 2.sınıf Türkçe dersi kazanımları Tablo 4'te verilmiştir (MEB, 2019).

Tablo 4. İlişkili 2. Sınıf Kazanım ve Kazanım Bileşenleri

Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanım Bileşenleri
2.1.5.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	
2.1.6.	Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.	
2.2.1.	Kelimeleri anlamına uygun kullanır.	
	Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.
2.3.7.		Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
2.3.10.	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	
2.3.11.	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	
2.3.12.	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
2.3.13.	Okuduğu metnin konusunu belirler.	
2.3.14.	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	
2.3.15.	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	
2.3.17.	Okuduğu metnin hikaye unsurlarını belirler.	Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
2.4.5.	Yazdıklarını görsel unsurlarla destekler.	

Tablo 4’te yer alan kazanımlara ve dolayısıyla araştırmanın amacına hizmet etme noktasında, belirtilen kazanımlar ve amaç temele alınarak, belirlenen yöntem ile uygulama yapabilmek amacıyla okuma planı oluşturulmuştur. Okuma planının oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuş, görüş, öneri ve eksiklikler noktasında gerekli düzeltmeler yapılarak okuma planına son hali verilmiştir.

EKOP uygulamaları doğrultusunda gerçekleştirilecek bir uygulama için büyük derecede öneme sahip olan iyi bir planlamadır. Süreç her ne kadar iyi planlanırsa uygulamanın hedefe ulaşma oranı da muhakkak o derece fazla olacaktır. Bu sebeple planlama aşamasında kitabın ön-arka kapağında başlamak üzere her bir sayfa; karşılıklı sayfalar bütünsel olarak yazıldığı için bu göz önüne alınarak yani iki sayfa birlikte; tek tek planlanmıştır. Her bir sayfa için yöneltilecek olan sorular, belirlenen sayfalardaki çalışılacak kelimeler plan içerisinde belirtilmiştir. Bunun dışında okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek etkinliklerin her biri de planlanarak plan içerisindeki yerini almıştır. Okuma planı EK 6’te verilmiştir.

3.2.2. Pilot Uygulama

Pilot uygulama okulunun dışında yer alan ve araştırmacının çalışmakta olduğu özel bir eğitim kurumunda bulunan 15 kişiden oluşan 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bunun için öncelikle sınıf düzeni uygulama için uygun hale getirilmiş ve U düzeni oluşturulmuştur. Sınıf ve ortam düzenlemesinin ardından gerekli teknolojik donanım da sağlanmış ve böylece sınıf pilot uygulama için uygun hale getirilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce ön bilgi ile öğrenciler uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Okuma planı okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası işlem basamaklarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda okuma öncesi etkinlikler yapılarak sürece başlanmıştır. Sonrasında okuma sırasından gerçekleştirilen etkinlik

ve faaliyetlere okuma planı doğrultusunda devam edilmiş ve okuma sonrası gerçekleştirilecek olan etkinlikler ile süreç tamamlanmıştır.

Bu süreçte yaşanan sorunlar ve aksaklıklar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Pilot çalışma dört hafta boyunca, haftada bir gün iki ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma esnasında kullanılan kitap materyali ile ilgili karşılaşılan bazı sorunlar olmuştur. Bunlardan en önemlisi kitabın sadece uygulayıcıda yer alması sebebi ile öğrencilerin kitabı daha yakından ve net görme istekleridir. Bu sorunla ilgili olarak kitap yazarı aracılığı ile taranmış ve deneysel işlem aşamasında, akıllı tahta aracılığıyla, okuyucu ile paralel olacak şekilde yansıtılması planlanmış ve böylece bu sorunun çözümü gerçekleştirilmiştir. Bu sorun dışında karşılaşılan bir diğer sorun ise zaman problemidir. Bu sebeple uygulama iki hafta uzatılmış ve 6 hafta olarak planlanmıştır. Bunlar dışında pilot uygulama sırasında öğrencilerden oldukça olumlu dönüt ve tepkiler alınmış ve öğrenciler kitap okuma sürecinden zevk aldıkları yönünde görüşlerini dile getirmişlerdir. Pilot çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, deney grubunda uygulanması planlanan okuma planına son şekli verilmiştir.

3.6. Deney İşlem Süreci

Uygulama süreci öncesinde, her iki gruba da öncelikle OYTÖ uygulanmıştır. Ardından kitap gösterilmeden, kitabın içeriğinin A4 kağıdı üzerine çekilmiş hali araştırmacı tarafından okunmuş ardından ön-test uygulanmıştır.

Deney grubunda 6 hafta, haftada iki ders saati olmak üzere EKOP uygulamalarına dayalı olarak geliştirilen kitap okuma planına dayalı öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise 6 hafta, haftada iki ders saati olmak üzere öğretim programı doğrultusunda yürütülmekte olan kitap okuma süreci ile devam edilmiş ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki grup ile de araştırmacı farklı günlerde eş süreler içerisinde çalışmıştır.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise EKOP uygulamalarının okuduğunu anlama ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyip

etkilemediğini saptamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına son-test ve OYTÖ bir kez daha uygulanmıştır.

Tablo 5. Uygulama Süreci

Gruplar	Tarih ve Uygulama Süresi	Yapılan Uygulama
Deney Grubu		1.Ders Saati: Tanışma ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanması
	05.02.2019	2.Ders Saati: Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabının metninin öğrencilere okunması ve Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabına yönelik okuduğunu anlama sorularının uygulanması (Ön-Test)
	12.02.2019	
	19.02.2019	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabının okuma planı doğrultusunda uygulanması
	26.02.2019	
	05.03.2019	
	12.03.2019	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Kitabına Yönelik Okuduğunu Anlama sorularının (son-test) uygulanması
Kontrol Grubu		1.Ders Saati: Tanışma ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanması
	07.02.2019	2.Ders Saati: Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabının metninin öğrencilere okunması ve Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabına yönelik okuduğunu anlama sorularının uygulanması (Ön-Test)
	14.02.2019	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün kitabının deney grubu ile paralel sayfalarda ve normal öğretim süreci ile müdahalesiz bir şekilde öğrencilere okunması
	21.02.2019	
	28.02.2019	
	07.03.2019	
	14.03.2019	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Kitabına Yönelik Okuduğunu Anlama sorularının (son-test) uygulanması

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın problemlerine cevap bulmak amacı ile gerekli verilerin toplanmasının ardından verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Veriler toplanırken “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ön-test son-testine, kontrol ve deney grubunda yer alan katılımcıların verdiği cevaplardan; doğru olan cevaplar 2, kısmen doğru cevaplar 1 ve yanlış ve boş cevaplar ise 0 olarak; “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön-test tutum son-test tutum ölçeğine kontrol ve deney grubu katılımcılarının verdiği cevaplardan; “çok mutlu olurum” cevabı için 4, “hafif gülümserdim” cevabı için 3, “biraz üzgün olurum” cevabı için 2 ve “çok üzgün hissedirdim” cevabı için 1 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normallik sayıtlısı incelenirken Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testi yapılmış, histogram ve P-P plot grafikleri incelenmiş ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik sayıtlısı incelenirken çarpıklık ve basıklık için, çarpıklık ve basıklık değerleri standart hatalarına bölünerek sonucun yani -3 ile +3 değerleri arasında anlamlı olup olmadığına bakılır (Kline, 2005). Kontrol grubunun başarı ön-test ve son-test puanlarının ve tutum ön-test ve son-test puanlarının kolmogorov-smirnov testine göre anlamlı dağıldığı ($p>0.05$), histogram ve P-P plot grafiklerinin normal dağıldığı, çarpıklık-basıklık değerlerinin anlamlı olduğu ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Deney grubunun başarı ön-test puanlarının kolmogorov-smirnov testine göre anlamlı dağıldığı ($p>0.05$), histogram ve P-P plot grafiklerinin normal dağıldığı, çarpıklık-basıklık değerlerinin anlamlı olduğu ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Deney grubunun başarı son-test puanlarının ve tutum ön-test ve son-test puanlarının Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlı dağılım göstermediği çıksa da, puanların histogram ve P-P plot grafiklerinin normal dağıldığı, çarpıklık-basıklık değerlerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu durumda bütün verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve analizler parametrik testlerle yürütülmüştür.

Bu doğrultuda grup içi yapılacak karşılaştırmalar için ilişkili(bağımlı) örneklem t-testi (Paired Samples T-Test); gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalar için ise ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır. T testi, iki örneklem grubunun arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını ortaya koymak için işe koşulur. T testi her zaman iki farklı ortalama veya bir değeri karşılaştırır ve normal dağılım gösteren grup/gruplardan alınan verilerde, örnek birim sayısının çok fazla olmadığı durumlarda kullanılır. Bağımsız örneklem t testi, normal dağılımın var olduğu iki gruba ait ortalamaların karşılaştırarak ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar. Bağımlı örneklem t testi ise, normal dağılımın var olduğu, aynı gruba ait farklı zamanlarda, farklı uygulamalardan elde edilen iki ortalamasının arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılır (Özdamar, 2015; Büyüköztürk, 2017; Ak, 2006; Kilmen, 2015).

OYTÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda; en düşük 20, en yüksek 80 puan alınabilen tutum ölçeği ortalama puanları yorumlanırken, “dizi genişliğinin bulundurulmak istenen grup sayısına bölünmesi” (Tekin, 2007, s.262) bağlantısı kullanılarak, 20-40 aralığında yer alan olan değerlerin “düşük”, 40-60 aralığında yer alan değerlerin “orta”, 60-80 aralığında yer alan değerlerin “yüksek” tutum düzeyine ilişkin olduğu kabul edilmiş ve puanlar yorumlanırken, sınır değerler bir üst kategoride yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney grubu öğrencileri ile kontrol öğrencilerinin, OABT sorularından aldıkları, ön-test puanları arasındaki fark, ön-teste ait başarı puanlarının aritmetik ortalaması ve bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin, OABT sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki fark, ön-test son-teste ait başarı puanlarının aritmetik ortalaması ve bağımlı örneklem t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Üçüncü alt problemde, kontrol grubu öğrencilerinin OABT sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık olup olmadığı, kontrol grubuna ait ön-test son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ve bağımlı gruplar t testinden yararlanılarak karşılaştırılmıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin OABT sorularından aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılığın var olup olmadığı, deney ve kontrol grubunun başarı son-testine ilişkin puanların aritmetik ortalaması ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak ortaya konmuştur. Beşinci alt problem doğrultusunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol öğrencilerinin OYTÖ'den aldıkları, ön-test tutum puanları arasındaki fark, deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön-test tutum puanına ilişkin aritmetik ortalama ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Altıncı alt probleme ilişkin, deney grubu öğrencilerinin OYTÖ'den aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamlı farklılık olup olmadığı, deney grubu öğrencilerinin ön-test tutum son-test tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve bağımlı gruplar t testi kullanılarak ortaya konmuştur. Yedinci alt problem doğrultusunda, kontrol grubu öğrencilerinin, OYTÖ'den aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test tutum son-test tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve bağımlı gruplar t testi kullanılarak ortaya konmuştur. Son olarak sekizinci alt probleme ilişkin, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ'den aldıkları, son-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test tutumlarına ait aritmetik ortalama ve bağımsız gruplar t testi işe koşularak ortaya konmuştur. Alt problemler ve alt problemlerin analizine ilişkin kullanılan istatistiki yöntemler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 6. Yöntem Özet Bilgileri

İlişkili Alt Problem	Veri Toplama Aracı	Uygulama Grubu	Veri Analizi Tekniği
1. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney Grubu Kontrol Grubu	Bağımsız Gruplar T Testi, Ortalama, Varyans Analizi
2. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney Grubu	Bağımlı Gruplar T Testi, Ortalama, Varyans Analizi
3. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Kontrol Grubu	Bağımlı Gruplar T Testi, Ortalama, Varyans Analizi
4. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, son-test puanları arasında	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney Grubu Kontrol Grubu	Bağımsız Gruplar T Testi, Ortalama, Varyans

anlamli farklilik var midir?

Analizi

5. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları arasında anlamli farklilik var midir?

Okumaya
Yönelik Tutum
Ölçeği

Deney
Grubu
Kontrol
Grubu

Bağımsız
Gruplar T
Testi,
Ortalama,
Varyans
Analizi

6. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamli farklilik var midir?

Okumaya
Yönelik Tutum
Ölçeği

Deney
Grubu

Bağımlı
Gruplar T
Testi,
Ortalama,
Varyans
Analizi

7. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamli farklilik var midir?

Okumaya
Yönelik Tutum
Ölçeği

Kontrol
Grubu

Bağımlı
Gruplar T
Testi,
Ortalama,
Varyans
Analizi

8. Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları, son-test tutum puanları arasında anlamli farklilik var midir?

Okumaya
Yönelik Tutum
Ölçeği

Deney
Grubu
Kontrol
Grubu

Bağımsız
Gruplar T
Testi,
Ortalama,
Varyans
Analizi

4. BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tablolar özetlenerek araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, OABT’den elde ettikleri ön-test puanları arasında anlamlı farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	p
Başarı Ön-Test	Kontrol	20	21,90	7,73	0,472	0,640
	Deney	20	20,85	6,26		

Tablo 7’de yer alan ortalamalar incelendiğine OABT’ye ilişkin, deney grubunun ön-test puan ortalaması 20,85, kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının ise 21,90 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun OABT ön-test puan ortalaması deney grubuna göre yüksektir. Ancak deney ve kontrol grubunun OABT’ye ilişkin ön-test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu da gözlenmektedir. Zira aradaki farka bakılacak olursa, $(21,90-20,85=1,05)$ yaklaşık bir puan fark olduğu görülmektedir. OABT’ye ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı farkın var olup

olmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri açısından denk olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi çözümlmek amacıyla, deney grubu öğrencilerinin OABT’den aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılarak veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Ss	sd	t	p
Ön-Test	20,85	20	6,26			
				19	-11,762	0,000*
Son-Test	40,75	20	5,23			

* $p<0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde uygulanan OABT’ye ilişkin ön-testten ortalama puan 20,85, uygulama sonrası uygulanan aynı teste ilişkin son-testten ise ortalama 40,75 puan elde etmişlerdir. Görüldüğü üzere deney grubunun OABT son-test puan ortalaması, OABT ön-test puan ortalamasından daha yüksektir. Elde edilen sonuca göre deney grubunda yer almakta olan öğrencilerin OABT’ye ilişkin ön-test ve son-testten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farka bakılacak olursa, son-test lehine 19,90 puanlık ($40,75-20,85=19,90$) bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin OABT’ye ilişkin ön-test ve son-testleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını

belirlemek için uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin OABT'ye ilişkin ön-test ve son-test puanları, son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-11,762$; $p<0.05$). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testindeki başarılarında uygulanan yöntemin etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözüme ulaştırmak amacıyla, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OABT'den aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılarak veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Ss	sd	t	p
Ön-Test	21,90	20	7,73			
Son-Test	25,75	20	7,91	19	-3,920	0,001*

* $p<0.05$

Tablo 9'da görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde uygulanan OABT'ye ilişkin ön-testten ortalama 21,90 puan, uygulama sonrası uygulanan aynı teste ilişkin son-testten ise ortalama 25,75 puan elde etmişlerdir. Görüldüğü üzere kontrol grubunun OABT son-test puan ortalaması, OABT ön-test puan ortalamasından daha yüksektir. Elde edilen sonuca göre kontrol grubunda yer almakta olan öğrencilerin OABT'ye ilişkin ön-test ve son-testten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farka bakılacak olursa son-test lehine 3,85

puanlık (25,75-20,90=3,85) bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OABT'ye ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucuna göre, kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön-test ve son-test puanları, son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-3,920$; $p<0.05$). Kontrol grubunun OABT ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farkın bulunması, sınıf öğretmenlerinden farklı bir uygulayıcı ile süreci yürütmeleri, normalde okumuş oldukları okuma kitaplarından farklı bir resimli çocuk kitabının sürece dahil olması ve bu nedenle süreçte herhangi bir müdahale olmamasına karşın tüm bunların öğrencilerin ilgisini çekmesi sebebiyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin dördüncü alt problem, “Türkçe öğretiminde EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi sorularından aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplandırmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, OABT'den elde ettikleri son-test puanları arasında anlamlı farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Son-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	p
Başarı Son-Test	Kontrol	20	25,75	7,91	-7,068	0,000*
	Deney	20	40,75	5,23		

* $p<0.05$

Tablo 10’da yer alan ortalamalar incelendiğine OABT’ye ilişkin, deney grubunun son-test puan ortalaması 40,75, kontrol grubunun son-test puan ortalamasının ise 25,75 olduğu görülmektedir. Deney grubunun OABT son-test puan ortalaması kontrol grubuna göre yüksektir. Zira aradaki farka bakılacak olursa (40,75-25,75=15) on beş puan fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun OABT son-test puanları arasında farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin OABT son-test puanları, deney grubu öğrencileri lehine, istatistiksel bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-7,068$; $p<0.05$). Deney ve kontrol grubunun OABT son-test puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farkın bulunmasına yönelik, deney grubunda uygulanmakta olan yöntemin etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin beşinci alt problem, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP’nın uygulanmadığı kontrol öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları, ön-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplandırmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum puanları arasında anlamlı farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	p
Tutum Ön-Test	Kontrol	20	59,20	12,35	-0,320	0,751
	Deney	20	59,65	16,04		

Tablo 11’de yer alan ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun OYTÖ ön-test tutum puan ortalamasının 59,65 puan, kontrol grubunun OYTÖ ön-test tutum puan ortalamasının ise 59,20 puan olduğu görülmektedir. Her iki grubunda OYTÖ’den aldığı ortalama ön-test tutum puanlarına göre, değerlendirme aralıkları doğrultusunda okumaya yönelik, orta düzeyde tutuma sahip olduğu söylenebilir. İki grubun OYTÖ ön-test tutum puanları arasındaki farka bakılacak olursa, 0,45 puanlık ($59,65-59,20=0,45$) deney grubunun lehine puan farkı olduğu görülmektedir. OYTÖ’den alınan ön-test tutum puanları arasında var olan farkın yaklaşık bir puan kadar küçük bir fark olduğunu da göz ardı etmemek yerinde olacaktır. OYTÖ’den alınan ön-test tutum puanları arasında var olan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ’den aldıkları ön-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t=-0,320$; $p>0.05$). Ulaşılan bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci öncesinde okumaya yönelik tutum açısından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin, OYTÖ ‘den elde ettikleri ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasında anlamlı farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Ss	sd	t	p
Tutum Ön-Test	59,65	20	16,04			
				19	-7,049	0,000*
Tutum Son-Test	69,55	20	11,33			

*p<0.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin OYTÖ’de elde ettikleri ön-test tutum puanları ortalama 59,65 puan iken, OYTÖ ‘den elde ettikleri son-test tutum puanları ortalama 69,55 puandır. Deney grubu öğrencilerinin OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum ve son-test tutum puanları arasında ortalama 9,9 puanlık ($69,55-59,65=9,9$) son-test lehine bir fark söz konusudur. Var olan bu fark deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerindeki olumlu yöndeki değişmeyi ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum puanları orta düzeyde aralığında yer alır iken, OYTÖ’den elde ettikleri son-test tutum puanları, okumaya yönelik yüksek tutum düzeyi aralığında yer almaktadır. Deney grubunun OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum ve son-test tutum puanları arasında var olan farkın anlamlılığı bağımlı gruplar t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; deney grubu öğrencilerinin OYTÖ’den aldıkları ortalama ön-test tutum ve son-test tutum puanları, tutum son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-7,049$; $p<0.05$). Bu sonuç doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde uygulanan yöntemin etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları, ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasından anlamlı farklılık

var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözümlenmek amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin, OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasında farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Ss	sd	t	p
Tutum Ön-Test	59,20	20	12,35			
				19	-6,201	0,000*
Tutum Son-Test	61,80	20	12,34			

*p<0.05

Tablo 13’de görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ’de elde ettikleri ön-test tutum puanları ortalama 59,20 puan iken, OYTÖ’den elde ettikleri son-test tutum puanları ortalama 61,80 puandır. Kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum ve son-test tutum puanları arasında ortalama 2,6 puanlık ($61,80-59,20=2,6$) tutum son-test lehine bir fark söz konusudur. Kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum puanları orta düzeyde aralığında yer alır iken, OYTÖ’den elde ettikleri son-test tutum puanları yüksek tutum düzeyi aralığında yer almaktadır. Kontrol grubunun OYTÖ’den elde ettikleri ön-test tutum ve son-test tutum ortalama puanları arasında var olan farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ’den aldıkları ortalama ön-test tutum ve son-test tutum puanları, tutum son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-6,201$; $p<0.05$). Kontrol grubunun OYTÖ ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farkın bulunmasında, öğrencilerin farklı bir uygulayıcı ile okuma sürecini yürütmelerinin, normalde okumuş oldukları okuma

kitaplarından farklı bir resimli çocuk kitabının sürece dahil olmasının ve tüm bunların öğrencilerin ilgisini çekmesi sonucunda daha istekli hale gelmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin sekizinci alt problem, “Türkçe öğretiminde EKOP’nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP’nın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları, son-test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplandırmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, OYTÖ’den elde ettikleri son-test tutum puanları arasında farkın var olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	p
Tutum Son-Test	Kontrol	20	61,80	12,34	-2,068	0,042*
	Deney	20	69,55	11,33		

*p<0.05

Tablo 14’de yer alan ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun OYTÖ son-test tutum puan ortalamasının 69,55 puan, kontrol grubunun OYTÖ son-test tutum puan ortalamasının ise 61,80 puan olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ve deney grubunun OYTÖ’den aldıkları ortalama son-test tutum puanına göre, değerlendirme aralıkları doğrultusunda okumaya yönelik, yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu, söylenebilir. İki grubun OYTÖ son-test tutum puanları arasındaki farka bakılacak olursa, 7,75 puanlık ($69,55-61,80=7,75$) deney grubunun lehine puan farkı olduğu görülmektedir. OYTÖ’den alınan son-test tutum puanları arasında var olan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, EKOP'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ'den aldıkları son-test tutum puanları birbirlerinden, deney grubu öğrencileri lehine, istatistiksel bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2,068$; $p<0.05$). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda tutum düzeyini olumlu yönde geliştirmede uygulanan yöntemin etkili olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, EKOP doğrultusunda gerçekleştirilen okuma etkinliğinin, mevcut program doğrultusunda yürütülen sürece göre, okuduğunu anlamaya yönelik başarı ve öğrencilerin okumaya karşın olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında, EKOP uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumuna etkisi kapsamında ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada EKOP uygulamalarının, 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda birbirine denk olduğu belirlenen bir deney ve bir kontrol grubu bu deneysel çalışma için seçilmiştir. Çalışmaya 20 öğrenci deney grubunda, 20 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada belirlenen, deney grubunda EKOP doğrultusunda hazırlanan, kitap okuma planı, etkinlik ve uygulamaları ile süreç yürütülürken, kontrol grubunda süreç var olan Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda sürdürülmüştür. EKO sürecinde işe koşulan akıllı tahta, bilgisayar, video, çeşitli etkinlik ve uygulamalar ile aktif ve zengin bir öğrenme süreci öğrencilere sunulmuştur. Deney işlem sürecinin başında deney ve kontrol grubunun var olan durumlarını belirlemek için OYTÖ ve OABT ön-test olarak gruplara uygulanmıştır. Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlamaya ilişkin ön-testler uygulandıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Uygulama süreci sonunda da ön-test olarak uygulanan OYTÖ ve OABT son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulanan ön-test ve son-testler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Grup içi verilere yönelik karşılaştırmalar, bağımlı gruplar t testi; gruplar arası yapılan karşılaştırmalar ise bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda EKOP'un uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun OABT'ye ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç ile deney ve kontrol gruplarının deney işlem sürecinin başlangıcında birbirlerine denk olduğu bir kez daha desteklenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ilişkin ön-testlerde anlamlı farkın olmaması, araştırma

sonucunda uygulanacak olan son-teste ilişkin sonuçların da daha objektif ve uygulama sonucunda ulaşılabilecek sonucu ortaya koyacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin OABT ön-test ve son-test puanlarının, son-test lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki puan artışı da elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Bu doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik göstermiş oldukları başarıda, uygulanan EKOP uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Literatürde gerçekleştirilen araştırma sonuçları da bunu destekler nitelikte; EKO yönteminin birçok faydasının yanında çocukların okuduğunu anlama ve sorgulama becerilerini desteklediği ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Er, 2016; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2014; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Ergül ve diğerleri, 2017). Bayreli ve Amanvermez İncirkuş (2018) da EKO yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde bir farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemeyi amaç edindikleri çalışmaları sonucunda, EKO yönteminin en çok okuduğunu anlamaya yardımcı ve okuduğunu anlamayı destekleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön-test ve son-test puanlarının, son-test lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında puan artışı vardır ancak bu puan artışı deney grubunun ön-test ve son-test arasındaki puan artışı ile kıyaslandığında düşük olduğu görülmektedir. Düşük miktardaki puan artışına karşın bulunan anlamlı farkın sebebinin ise, kontrol grubunun metin ile iki kez karşılaşmalarının hatırlatıcı nitelikte olduğu, uygulama kitabının mevcut okudukları kitaplardan farklı olması sebebi ile öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği ve bu farka sebep olduğu düşünülmektedir. Zira bunun dışında kontrol grubunda ekstra bir uygulama yapılmamış ve süreç var olan program ile yürütülmüştür.

Araştırmada cevap aranan dördüncü alt probleme yönelik, deney ve kontrol grubunun OABT son-test puan ortalamalarına ilişkin anlamlı fark bulunmuştur, bu sonucu son-test puan ortalamaları arasında bulunan fark da destekler niteliktedir. Bu doğrultuda deney grubunda uygulanmakta olan EKOP uygulamalarının etkili olduğu

ve EKOP uygulamalarının okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde desteklediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çeçen (2007), Er (2016) ve Ergül ve diğerleri (2016) bu sonucu destekler nitelikte; EKO'nun kelime hazinesini desteklediğini ve geliştirdiğini ifade ederek, zengin bir kelime hazinesine sahip olmanın hem konuşma hem de yazma noktasında anlatımların işe vuruk olmasını, aynı doğrultuda da okunan materyalin daha doğru anlaşıldığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde Karatay (2007), Özbay ve Melanlıoğlu (2008) ve Sever (2011) de EKO yönteminin kelime hazinesine katkı sağladığını ve bunun bir sonucu olarak da okuduğu herhangi bir materyali daha iyi anlamasını sağladığını belirtmektedir. Zevenbergen ve Whitehurst (2003) ise, EKOP uygulamaları kullanılarak okuma deneyimi sunulan bireylerin, düz okuma yöntemi kullanılarak okuma eylemi gerçekleştirilen bireylere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bireylerin EKOP, sürecine birkaç hafta süresince dahil olduklarında dahi, dil gelişimlerinde uzun vadede elde edecekleri gelişimleri elde ettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalar sesli okuma ile sürdürülen, EKO'yu da içinde barındıran müdahale programlarının bireylerin, dil becerileri ve bunun yanında anlama ve kelime hazinelerini geliştirmeleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Swanson, Vaughn, Wanzek, Petscher, Heckert, Cavanaugh ve Tacket, 2011). EKO'ya dair son birkaç yıl içerisinde uzun vadeli yürütülen çalışmalar; EKO yöntemini kullanarak, ebeveynin çocuğa kitap okuma işlemini gerçekleştirmesinin, çocuktaki dil gelişiminin yanında okuma becerilerini de desteklediğini vurgulamaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Turan ve Karaman, 2005; Efe ve Temel, 2018). Ergül ve diğerleri (2016), yaptıkları çalışma sonucunda, EKO'nun çocukların okuduğunu anlama performansını da arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Köksal (2008) çalışmalarında, tekrarlı okuma yönteminin ilköğretim 3. sınıfta bulunmakta olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. EKOP uygulamalarının da içinde tekrarlı okuma eylemini barındırması

sebebi ile bu ulaşılan sonucun, yapılan çalışmada ulaşılan sonucu desteklediği söylenebilir.

Görüldüğü zere EKOP uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği bu alt problemler doğrultusunda ulaşılan; EKOP uygulamalarının okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde desteklediği ve geliştirdiği sonucu; literatürde de pek çok araştırma tarafından desteklenmektedir.

Araştırmada cevap aranan beşinci alt problem sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu ğrencilerinin OYT n-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Deney işlem öncesinde uygulanan tutum ön-test puan ortalamaları doğrultusunda, hem deney hem de kontrol grubunun okumaya yönelik orta düzeyde tutuma sahip olduğunun belirlenmesi de bunun bir göstergesidir. Bu elde edilen sonuç, her iki grubunda aynı tutum düzeyine sahip olması sebebi ile, araştırma sonucunda uygulanacak olan son-teste ilişkin sonuçların, daha objektif ve uygulama sonucunda ulaşılacak sonucu ortaya koyacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Altıncı alt problem sonucunda, deney grubu ğrencilerinin OYT n-test ve son-test puan ortalamalarının, son-test lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Tutum n-test puan ortalamaları orta tutum düzeyinde yer alırken, tutum son-test puan ortalamalarının yüksek düzeyde yer alması ve tutum düzeyindeki gözlenen bu değişiklik de elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Bu doğrultuda, deney grubu ğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde uygulanan EKOP uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Yani EKOP uygulamaları, okumaya yönelik tutumu olumlu yönde geliştirmekte ve desteklemektedir. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, okumaya karşı istekli hale gelmesi ile daha fazla okuma deneyimine sahip olacağı, böylece de okuduğunu anlama becerisini de geliştirebileceği düşünülmektedir. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte; Kotaman (2008), Lever ve Senechal (2011), EKO'nun, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra Kush, Watkins ve Brookhart (2005), konuşma imkanı verilen, yetişkinler tarafından düşünceleri önemsenen ve dinlenen, sürdürülen

bir etkinlik sürecinde liderlik vasfını üstlenen ve bu süreçte yeni bilgiler edinen bireylerin, aktif olduğu ve keyifli vakit geçirdiği bu sürecin, olumlu duygularını okuma materyaline ve okumaya, aynı zamanda okumaya yönelik tutuma yansıtıklarını belirtmektedirler. EKOP'nın da içinde bahsedilen konuşma imkanı, etkin ve aktif katılan ve önemsenen bireysel düşüncelerin var olması sebebi ile ulaşılan, olumlu tutum geliştirmeyi desteklemesi sonucu bu çalışma ile paraleldir ve desteklenmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi ile, kontrol grubu öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanlarının, tutum son-test lehine farklılaştığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmasına karşın, deney grubunun tutum puanlarında meydana gelen artış ile kıyaslandığında kontrol grubunda deney grubuna göre düşük miktarda puan artış olduğu görülmektedir. Son tutumdaki bu puan artışına ise, grubun farklı bir uygulayıcı ile süreci yürütmesinin, süreç sonunda not, değerlendirme, kıyaslama gibi bir kriterin olmadığına gruba iletilmesi sonucu kendilerini rahat hissetmelerinin, öğrencilerin sürekli maruz kaldığı ders ve okuma kitaplarının bir yana bırakılmasının, bunlar yerine resimli çocuk kitabının kullanıyor olmasının ve tüm bunların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmesinin sonucunda ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Son olarak araştırmada sekizinci alt problemle, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerini OYTÖ son-test tutum puanlarının, deney grubu öğrencileri lehine farklılaştığı gözlenmiştir. Grup tutum puan ortalamaları ele alındığında da kontrol grubuna oranla deney grubunda daha fazla artış olduğunun saptanması da bunu desteklemektedir. bu doğrultusunda, tutum düzeyini ve okumaya ilişkin tutumu olumlu yönde geliştirmede uygulanan EKOP uygulamalarının etkili olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Pillinger ve Wood (2014) yürüttükleri çalışma sonucunda, EKO doğrultusunda gerçekleştirilen kitap okuma faaliyetinin, bireyin kitap okuma sevgisi ve okumaya yönelik tutumu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşıldığını ortaya koymuşlardır. Şeflek Kovacıoğlu (2006), ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama becerilerine, aile çevresinin etkisi ve okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek amacı ile bir çalışma yürütmüştür. Bu alışma sonucunda da olumlu tutuma sahip bireylerin okuduğunu anlamaya yönelik becerisinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin okumasından ziyade, istek duyarak ve isteyerek okuması önemlidir. Bu yüzden de okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek faaliyetlerin işe koşulması önem arz etmektedir (Kanmaz, 2011). Buradan yola çıkarak EKOP uygulamalarının okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, okumaya karşı geliştirilen olumlu tutum aracılığıyla okuduğunu anlama becerisi de olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar, EKOP uygulamalarının ilkokul 2. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, geliştirdiğini ve desteklediğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde bu araştırma ile elde sonuçlara ilişkin ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceri alanını içinde barındırır. Öğrenciler bu becerilerden dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olarak ilkokula başlarlar ve daha karmaşık olan okuma ve yazma becerilerini ise planlı bir öğretim programı doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde edinirler. Aynı zamanda sahip oldukları dinleme ve konuşma becerilerini ise geliştirirler. Bu doğrultuda hayat boyu kullanacakları bu becerileri, edindikleri öğrenim süreci, öğretmen otoritesine dayanan, bireyi ve özelliklerini göz ardı eden, ezberci bir yaklaşımdan ziyade bireyi merkeze alan, bireyin keyifli zamanlar geçirmesini sağlayan bir takım etkinlik ve faaliyetleri içinde barındıran, öğretmenin ise bu süreçte bir rehber, yol gösterici olduğu bir yaklaşım tercih edilmelidir. EKO da bireyi merkeze alan, bireye söz hakkı, düşünce ve görüşlerini ifade etme fırsatı sunan, öğretmene bir rehber konumunda bulunduğu bir rol üstlendiren, bireyin keşfetmesi için içinde birçok etkinlik ve faaliyeti barındıran bir uygulama sürecidir. Bu sebeple EKOP'a dayalı uygulama ve etkinliklerin öğretim sürecinde kullanılması süreç sonunda elde edilecek kazanımlara katkı sağlayacaktır.

Özellikle okuma beceri alanının, alt beceri alanı olan anlama boyutuna ilişkin kazanımların elde edilmesinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde, aynı zamanda okumaya yönelik olumlu tutum edinmelerinde EKOP uygulamaları önemli bir yere sahiptir. Araştırmanın sınırlı bir sürede gerçekleştirilmesine karşın EKOP'a ilişkin uygulamaların yıllık eğitim sürecine dahil edilmesiyle yapacağı katkının daha fazla olacağı düşünülmektedir.

EKO sürecinde değil ama EKO'ya ilişkin uygulamanın planlanması sürecinde öğretmene oldukça fazla görev düşmektedir. Ancak bu sürecin en can alıcı noktası, uygun bir resimli çocuk kitabının seçimidir. Bu noktada o hafta Türkçe ders

kitabında işlenen konu doğrultusunda bir kitap seçilerek bu konunun destelenmesi sağlanabilir. Ancak konu kadar bir resimli çocuk kitabının taşınması gereken özellikleri de dikkate alarak seçim yapmak yerinde olacaktır. Kitabın seçiminin ardından EKO sürecine ilişkin iyi bir planlama yapılmalıdır. Zira iyi yapılmış bir plan, uygulama sürecinin akışını sağlarken kesintiye uğramasını engeller.

EKOP doğrultusunda bir uygulama gerçekleştirirken ortamın da düzenlenmesi gereklidir. Bu sebeple ilgi çekici ve dağıtıcı unsurlar ortamdaki uzaklaştırılmalıdır. Uygulama öncesinde çocukların hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına özen gösterilmelidir.

EKOP'a ilişkin uygulama yapacak öğretmen, bu sürecin Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda yapılan okuma etkinliklerinden farklı bir süreç olduğunun farkında olmaları gerekmekte ve bu uygulama ile metinlerin derinliklerine inmesi gerektiğini bilmelidir.

Uygulayıcı olan öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise bu süreçte olabildiğince pasif konumda bulunması gerektiğidir. Bu sebeple sürecin kesintiye uğramasından endişe duymaksızın öğrenciye söz hakkı, kendini ve düşüncelerini ifade etme fırsatı sunmalıdır. Öğrenciler bu süreçte, okuma işlemi gerçekleştirilen materyalin merkezinde ve aktif olmalıdır.

Bireyi merkeze ve dikkate alan, ona soru sorma, hikayenin derinlerine inme ve düşüncelerini ifade etme fırsatı sağlayan EKOP uygulamaları ile sınıf içerisinde içine kapanık, kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin de bu süreçte hem sınıfla kaynaşması hem de kendini ifade edebilir bir duruma gelmesi sağlanabilir. Bu yönüyle de EKOP'a ilişkin uygulamalar önemsenmelidir.

EKOP'un sadece okuldaki eğitim öğretim sürecine dahili değil okul sınırları dışına çıkarak ebeveyn aracılığıyla ev ortamına da dahili sağlanarak bu ortamda da devam edilmelidir. Böylece hem etki alanı genişletilmiş olur hem de elde edilen kazanımların kalıcılığı desteklenebilir.

Edinilen bilgi ve kazanımlar günlük yaşamda deneyimlendiğinde ve kullanıldığında daha kalıcı bir hal alır. Bu düşünce ışığında EKO'nun çıktıları

arasında yer alan yeni kelime edinimi için, kelimelerin günlük yaşam içinde kullanılması sağlanmalıdır.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği, aynı zamanda deney grubuna ilişkin elde edilen kazanımların daha iyi görülebilmesi adına, bu araştırma daha fazla örneklem grubu ve daha uzun bir sürede uygulanabilir. Aynı zamanda ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma farklı yaş grubu ve farklı sınıf düzeylerinde de uygulanabilir.

Yapılan bu çalışma EKOP'un okuduğunu anlama ve tutuma etkisini incelemektedir. Ancak bunun yanı sıra EKOP'un yaratıcı düşünme, problem çözme gibi farklı değişken ve öğrenme alanlarına etkisi de geliştirilen bir uygulama ile de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). Erken Dil Müdahalesinde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Adams, S. J., and Pitre, N. L. (2000). Who uses bibliotherapy and why? A survey from an under serviced area. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 645-649.
- Ak, B. (2006). Parametrik Hipotez Testleri. Ş, Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde (73-82)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-17.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, 223, 26-28.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde (s. 15-48)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Alderson, J. C. (2000). *Assesing Reading*. Cambridge University Press.
- Allport, G.W. (1967). Attitudes. M. Fishbein (Ed.). *Readings in Attitude Theory and Measurement* içinde (s. 1-14). New York: John Wiley and Sons.
- Altunay, B. (2000). Görme Engelli Öğrencilere Belirlenen Rotalar Boyunca Bağımsız Hareketin Kazandırılmasında Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyalinin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunay, U. (2000). Ön Örgütleyiciler ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ametllé, A. C. and Müller Jerina, A. (2004). *Public Library Reading Programs for Preschoolers*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Pupliching.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atasoy, B. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aukerman, R. C. (1981). *How The I Teach Reading?*, New York: John Wiley and Sons.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Badrawi, N. (1992). The reading dilemma: meeting individual needs. *English Teaching From*, 30 (3), 19-35.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başaran M. ve Ateş S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Berger, J. (2018). *Görme Biçimleri*. (Çev: Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları.
- Beyreli, L. ve Amanvermez İncirkuş, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejisinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of*, 6(1), 271-291.
- Bınarbaşı, F. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Biemiller, A., and Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.498
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2 (1), 411-428.
- Brett, A., Rothlein, L., and Hurley, M. E. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary School Journal*, 96, 415-422. doi: 10.1086/461836
- Broeder, P. and Stokmans, M. (2013). Why should I read? -A cross- cultural investigation into adolescents’ reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59(1), 87-112. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9354-4> (Erişim tarihi: 20.06.2019)
- Brown, D. C., (2001). Cognitive and affective minds: A necessary marriage in criminal justice education. *Journal of Criminal Justice Education*, 12 (1), 101-115.
- Bulunuz, M. ve Koç, D. (2018). The evaluation of pre-service preschool teachers’ experiences and views regarding integrated guided reading practic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-13.
- Burns, G. W. (2016). *Çocuklar ve Ergenler İçin 101 Tedavi Edici Öykü: Terapide Metafor Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P. (2004). Children’s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory. *verbal ability and component skills. Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31> (Erişim tarihi: 30.06.2019)

- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carter, C., Bishop, J., and Kravits, S. L. (2011). *Keys to Effective Learning: Study Skills and Habits For Success*. Boston, MA: Pearson.
- Cengiz, Ö. (2010). Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dilsel Kodlar ve Etkileşim Biçemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cer, E. (2018). A comparison of mother-tongue curricula of successful countries in PISA and Turkey by higher-order thinking processes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 95-112.
- Coşkun, E. (2002). Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2002) Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin, Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant: İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2005). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 31 (330). 40-46.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*. 173, 39-49.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(4), 489-503.
- Çelenk, S. (1993). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamada Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi(TÜBAR)*, 13, 151-154.
- EARGED (2005). OECD 2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları. PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> (Erişim tarihi: 20.06.2019).
- EARGED (2010.a). PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> (Erişim tarihi: 20.06.2019).
- EARGED (2010.b). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> (Erişim tarihi: 20.06.2019).
- Ede, Ç. (2012). Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 257-283.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elder, L. and Paul, R. (2003). Critical thinking: Teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education*, 27 (2), 36-38.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 616-630.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.

- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorunlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2009). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2009 (Erişim tarihi: 15.06.2019).
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2015). PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler. Eğitim Gözlemevi. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/pisa-2015-genel-bulgular-ve-egilimler/> (Erişim tarihi: 10.06.2019).
- Erginer, E. (1998). ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. 4. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca Kesiktaş, D. A. ve Akoğlu, G. (2016). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erman Aslanoğlu, A. (2007). PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersan, M. (2014). Tablet Ortamında Resimli Çocuk Kitapları; Etkileşimli Bir Resimli Çocuk Kitabı Uygulaması Tasarımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

- Fidan, N. Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (10), 7-20.
- Flynn, K., S. 2011. Developing children's oral language skills through dialogic reading-guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*. 44. (2), 8-12.
- Garcia, J. and Michaelis, J. U. (2001). *Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction)*. USA: Allyn & Bacon A Person Education Company.
- Garner, P. W., Carlson J, D., Gaylyn, G., and Rennie, K. M. (1997). Low income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37-52.
- Gelen, İ. (2003). Bilimsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, A. (2001). Yabancı dil olarak Almanca dersinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.
- George D, and Mallery P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodman, K.S. (1988). The reading process. In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (Ed.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* içinde (11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göğüs, B. (1983), Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili(Dil Öğretim Özel Sayısı)*, 379-380, 40-48.
- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Kazak Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki Çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kongre Kitabı*, 3, 89-96.

- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Isıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-12.
- Grabe, W. (2003). From theory to practice in L2 reading. *The Third International ELT Research Conference-Languages for Life*, Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, ss. 65-85.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graham Doyle B. and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Green, H. and Petty, W. (1971). *Developing Language Skills In Elementary Schools*, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Güleç Çakmak, H. ve Gönen Sofuoğlu M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.
- Güleryüz, Hasan. (1999). Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Güney, N., ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.

- Güneyli, A. (2003), Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, Z. (2001). *İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Gürel, Z., Temizyürek F. ve Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Güvenç, B. (1976). “Değerler Tutumlar ve Davranışlar”. *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. (Der: R. Keleş) Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Hargrave, A. C., and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, H.A. , Connor, M. C, Jewkes, A. M., and Morrison, F. .J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (2008), 330–350.
- Holt, John. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Honig, A.S. (2000). *Promoting Creativity in Young Children*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Board of Advisors for Scholastic. NY., May 19. ED 442 548.
- Huck, C. S., and Barbara Z. K. (2003). *Children’s Litarature İn The Elemantary School*. Toronto: McGraw Hill Books.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.

- Jalongo, M. R. (2004). *Young Children and Picture Books*. Washington: DC: NAEYC.
- Kaldan Sabak, E. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 764-776.
- Karadüz, A., ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin gelişmesinde öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s. 78-122). Ankara: Grafiker Tasarım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Keskin, H. K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi Kitabevi.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the Social Sciences*.
- Koçyiğit, S. (1990). Okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim*, (97), 28–29.
- Koçyiğit, S. (2003). İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konar, E. (2006). ocuk gelişiminde kitabın önemi. *II. Ulusal ocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss.463-468.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55–61.
- Koyuncu, S. S. ve Kaptan, A. Y. (2005). ocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece ocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 256-262.
- Kul, N. (2014). Evrensel Bakış Açısıyla Ülkemizde 1930-2000 Yılları Arasında Basılan Resimli ocuk Kitapları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. and Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (10), 75-86.

- Kutlu, Ö. (2004). Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Lever, R. and Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Luma, S. (2002). İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Ng, F. F. and Liang, E. (2014). Mother-childbook sharing and children’s storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. *Infant and Child Development*, 23, 402-425.
- Mağden, D. ve Uzmen, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Maul, C. A., and Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders, *Communication Disorders Quarterly*, 5, 1-11.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Naranjo-Bock, C. (2011). *Effective Use of Typography in Applications for Children*.
www.uxmatters.com: UX Matters.
<http://www.uxmatters.com/mt/archives/2011/06/effective-use-oftypography-inapplications-for-children-3.php> (Erişim Tarihi: 17.01.2019)
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi

- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286–331.
- Nodelman, P. and Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literatur*. Boston: Allyn and Bacon.
- Norton, D. E. (2010). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Publisher: Prentice Hall.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(2), 19-25.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri u*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdamar, K. (2015). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). *Türk Dili Ve Edebiyatı, Okuma Ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G. and Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1974). *To Understand is Invent*. New York: Viking Press.
- Pillinger, C., and Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48 (3), 155-163.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, and R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research* içinde (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Razon, N. (1980). "Okuma bozuklukları ve nedenleri". *Pedagoji Dergisi*, 1, 73-92.
- Rivers, W. and Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-23.
- Sert, A. (2010). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing With Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. New York: Watson-Guption.

- Snow, C. E., Tabors P. O. and Dickinson, D. K. (2001). Language development in the early preschool years. D. K. Dickinson and P. O. Tabors (Ed.), *Beginning Literacy with Language* içinde (pp. 1-25). Baltimore: Brookes.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C. and Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
- Şahinli, A. (2008). Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenoymak Ersan M. ve Çeken B., (2016). Harflemelerde okunurluk üzerine bir inceleme. *Ulakbilge*, 4 (7), 99-113.
- Tabors, P. O. Beals, D. E. and Weizman, Z. O. (2001). You Know What Oxygen Is? Learning New Words At Home. D. K. Dickinson and P. O. Tabors (Ed.), *Beginning Literacy with Language* içinde (pp. 93–110). Baltimore: Brookes Publishing.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran, 30-39.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı. PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Taşkın, O. E. (2007). *Stigma, Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Dalgalanma*. İzmir: Meta Basım Matbaacılık Hizmetleri.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tazebay, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Basım Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. ve Bağcı, H. (2008). İlköğretim Türkçe ders öğretim (5.sınıflar) programı öğrenme alanlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 178-194.
- The Rand Study Group (2002). *Reading for Understanding. Toward an R and D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Toker, T. (2006). İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*. 609, 547-563.
- Türkyılmaz, M. (2012). Gençlik Romanlarının Okuduğunu Anlama Becerisine ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzmen, S. ve Mağden D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile

desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.

Ün Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ürper, O. (2009). Dijital Teknolojiye Geçişin Reklam Fotoğrafçılığı Uygulamalarına Yansımaları: Türkiye'deki Reklam Fotoğrafçılarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Veneziano, L. and Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health- related questionnaires. *Am J Health Behav*, 21(1), 67-70.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction Between Learning and Development from: Mind and Society* (pp. 79-91). MA: Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42, 28-37.

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Yalçın, A.(2002). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, G. (2001). Bilişsel model çerçevesinde okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 53-58.


- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in 11 and 12, and their influence on 12 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 15-34.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yener, M. (2006). Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümlemeci bir yaklaşım: masal, öykü ve şiirlerle duygu eğitimi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss.463-468.
- Yıldırım, Ö. (2017). Okul ortamlarının okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisinin ülkeler arası incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4453-4463.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 53-68.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yurdakul, H. İ. ve Susar Kırmızı F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18 (2), 714-733.
- Yurdugül, H. (2005). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar. [Online]. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri (Erişim Tarihi: 12.07.2019).
- Yurt, G. ve Arslan, G. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve pasifik yayınları örneği, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 31, 317-327.
- Zevenbergen, A. A., and Whitehurst, G. (2003). Guided reading: shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Kleeck, S. A.

Stahl, and E. B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* içinde (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

http-1: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 24.11.2019)

EKLER

EK-1. Milli Eğitim İzin Belgesi



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.2628009
Konu : Araştırma İznî

07.02.2019

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 31/01/2019 tarih ve 1256 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Zeynep KARADOĞAN		
Danışmanı	Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		
Alan/Bölüm	Türkçe Eğitimi		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Etkişimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi		
Başvuru Tarihi	04/02/2019	Başvuru Sayısı	2265939
Çalışma Başlama Tarihi	07/02/2019		
Çalışma Bitiş Tarihi	06/03/2019		
Veri Toplama Araçları	Okuduğunu Anlama Değerlendirme Soruları, Hikaye Haritası, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Bekçi Amos' un Hastalandığı Gün Kitabına Yönelik Okuduğunu Anlama Soruları		
Araştırma Türü	Tez Çalışması	Araştırma Önerisi	

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Alueylül / Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu	3	
2		4	

04/02/2019 Tarihli Araştırma İznî Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitimine uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (9 Sayfa)

OLUR
07.02.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-2. Tutum Ölçeği İzin Belgesi

Ölçek İzni

3 ileti

zeynep karadogan <zeynepkaradogan8@gmail.com>
Alıcı: mustafakocaarslan@gmail.com

12 Kasım 2018 19:06

Sayın Mustafa hocam, öncelikle merhaba, İsmim Zeynep soyadım Karadoğan, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim ve tez aşamasındayım, Necatibey Fakültesi sınıf öğretmenliği mezunuyum. Okuduğumu anlamada yaşanan sorunlar sebebi ile tezimin odak noktası okuduğumu anlama. Bu süreçte size ait olan "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması'nı tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum.
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1146>
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni izniniz olursa kullanabilir miyim?

Mustafa Kocaarslan <mustafakocaarslan@gmail.com>
Alıcı: zeynepkaradogan8@gmail.com

12 Kasım 2018 19:46


Merhaba Zeynep;
Atf kurallarına uygun bir şekilde ölçeği tezinde kullanabilirsin. Uygulanabilir formunu ekte gönderiyorum. Tez çalışmada başarılar dilerim.

zeynep karadogan <zeynepkaradogan8@gmail.com>, 12 Kas 2018 Pzt, 20:07 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Mustafa hocam, öncelikle merhaba, İsmim Zeynep soyadım Karadoğan, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim ve tez aşamasındayım, Necatibey Fakültesi sınıf öğretmenliği mezunuyum. Okuduğumu anlamada yaşanan sorunlar sebebi ile tezimin odak noktası okuduğumu anlama. Bu süreçte size ait olan "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması'nı tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum.
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1146>
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni izniniz olursa kullanabilir miyim?

Yrd.Doç.Dr. Mustafa KOCAARSLAN
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD
mustafakocaarslan@gmail.com, 90 3785011000-1349
324 NOLU ODA

Mustafa KOCAARSLAN, PhD
Bartın University
Education Faculty,
Primary School Teacher Training Department
mkocaarslan@bartin.edu.tr 90 3785011000-1349

 son tutum ölçeği.docx
149K

zeynep karadogan <zeynepkaradogan8@gmail.com>
Alıcı: mustafakocaarslan@gmail.com

12 Kasım 2018 19:46

Paylaşımınız ve iyi dileklerin için çok teşekkür ederim Mustafa hocam.

Mustafa Kocaarslan <mustafakocaarslan@gmail.com>, 12 Kas 2018 Pzt, 20:46 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Zeynep;
Atf kurallarına uygun bir şekilde ölçeği tezinde kullanabilirsin. Uygulanabilir formunu ekte gönderiyorum. Tez çalışmada başarılar dilerim.

zeynep karadogan <zeynepkaradogan8@gmail.com>, 12 Kas 2018 Pzt, 20:07 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Mustafa hocam, öncelikle merhaba, İsmim Zeynep soyadım Karadoğan, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim ve tez aşamasındayım, Necatibey Fakültesi sınıf öğretmenliği mezunuyum. Okuduğumu anlamada yaşanan sorunlar sebebi ile tezimin odak noktası okuduğumu anlama. Bu süreçte size ait olan "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması'nı tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum.
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1146>
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni izniniz olursa kullanabilir miyim?

Yrd.Doç.Dr. Mustafa KOCAARSLAN
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD
mustafakocaarslan@gmail.com, 90 3785011000-1349
324 NOLU ODA

Mustafa KOCAARSLAN, PhD
Bartın University
Education Faculty,
Primary School Teacher Training Department
mkocaarslan@bartin.edu.tr 90 3785011000-1349

ÇİFTÇİ VE OĞULLARI

Ömrünü çalışmakla geçirmiş yaşlı bir çiftçinin tembel mi tembel üç oğlu varmış. Bir gün çiftçi hastalanmış öleceğini hissetmiş, kendinden sonra oğullarının da toprağı ekip dikmelerini sağlamak için çareler düşünmeye başlamış. Çünkü onları kendi hallerine bıraksa hiçbir şey yapmayacaklarını biliyormuş. Çağırmuş onları, demiş ki:



- Evlatlarım, ben artık bu dünyadan gidiyorum; tarlanın bir yerine altın gömdüm, arayın, bulun.

Çiftçi bu sözleri söyledikten üç gün sonra ölmüş. Babalarını mezara koyan çocuklar tarladaki altınları aramaya koyulmuşlar. Fakat tarlanın altını üstüne getirdikleri halde, tek bir altın

bile bulamamışlar. Kendilerini boşu boşuna çalıştıran babalarına kızıyorlarmış.

Tarlayı bu kadar çok eşeledikten sonra, ona buğday ekmekten başka çarelerinin olmadığını düşünmüşler. Tarlayı güzelce ekmişler. Hasat mevsiminde çok buğday elde etmişler. Babalarının "tarlada altın var" sözlerinin ne anlama geldiğini işte o zaman anlamışlar.



1. Okuduğunuz metindeki karakterleri yazınız.

2. Çiftçi neden oğullarını çağırmış?

3. Çiftçi neden çocuklarına altın gömdüğünü söylemiş?

5. Babaları ölünce çocukları ne yapmış?

5. Çocuklar babalarına neden kızmışlar?

6. itfinin oğulları eşeledikten sonra ne yapmaya karar vermişler?

7. Hikayenin sonunda " Her zorluk mutlaka büyük bir kazanç getirir! " diyor. Hikayeden başka hangi sonuçları çıkarabiliriz?

HİKÂYE HARİTASI

OLAY

ZAMAN

YER



KARAKTERLER

ANA FİKİR

EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu Anlama Soruları

1. Sence okuduğumuz kitabın adı ne olabilir?
2. Okuduğumuz kitabın kahramanları kimlerdir? Bu kahramanların özellikleri nelerdir?
3. Amos'un mesleği nedir?
4. Amos nasıl uyanmaktadır? Peki, ya sen güne nasıl uyanarak başlıyorsun?
5. Amos nasıl bir yerde çalışmaktadır?
6. bir hamle yapmadan önce neden dűřünmektedir?
7. Amos kaplumbağa ile neden yarışmaktadır?
8. Amos gergedana ne ödünç vermiştir? Ya sen sahip olduğun bir şeyi ödünç verir misin? Neden?

9. Amos kime ve niçin kitap okumaktadır?

10. Baykuş neden korkmaktadır? Sen olsaydın baykuşa nasıl yardım ederdin?

11. Amos niçin fülle satranç oynuyor olabilir?

12. Amos'un iŖe gitmeme nedeni nedir? Peki, baŖka hangi durumlarda iŖe gidilmeyebilir?

13. Amos'un dostları Amos'u ziyarete giderken aralarında neler konuŖmuŖ olabilir?

14. Amos kendisini ziyarete gelen kaplumbağa ile hangi oyunu oynamıŖtır?

15. Amos'un hangi dostu ayı yapıyor? Sen onun yerinde olsan Amos için ne yapardın?

16. Hikayenin görsellerinde yer alan “kırmızı balon” sizce Amos ve arkadaşları için ne ifade ediyor?

17. Hikayede olaylar nerede geçiyor?

18. Amos’un dostlarından hangi dostu olmak isterdin? Neden? Sen de Amos gibi dostlara sahip misin?

19. Bu hikayede anlatılmak istenen nedir?

20. Sence hayvanat bahçesinde başka hangi hayvanlar olabilir? Amos onlarla neler yapardı?

21. “Yola koyulmak” deyimini anlamına uygun olarak bir cümlede kullanınız. Bu deyimini anlamına uygun olarak resimleyiniz.

22. Hangi durumlarda utandıgımızı hissederiz? Utanç duyduğun bir olayı paylaşır mısın?

23. Sana hikayeyi değiştirme fırsatı verilse hangi bölümü değiştirmek isterdin? Neden?

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “alarm” sözcüğü metindeki anlamıyla kullanılmıştır.

Metindeki anlamı ile kullanılan cümlelerin kutucuklarını boyar mısın?

- Tehlike anında alarmı beklemeden aşağıya inmemeliyiz.
- Birden alarm devreye girince korktuk.
- Alarmı kaçır kurmamı istersin.
- Şüpheli kişi için polisler alarm halindeydi.
- Alarmın sesini duyunca birden yataktan fırladım.

25. Sen Amos yerinde olsan, hayvanat bahçesinde maymun olsaydı onunla ne yapardın?

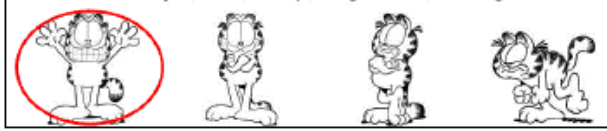
EK-5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine almız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

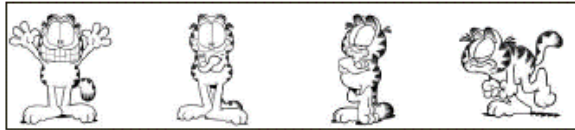
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

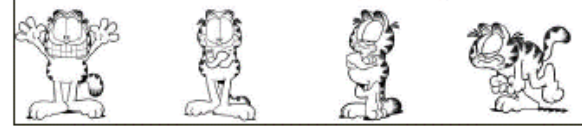
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

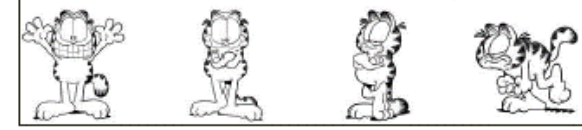
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



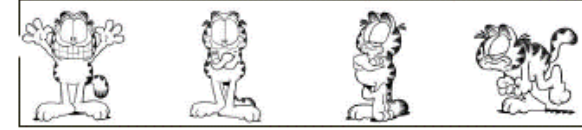
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



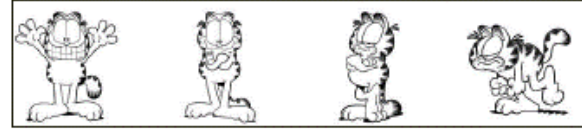
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



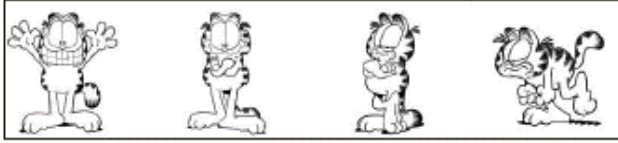
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



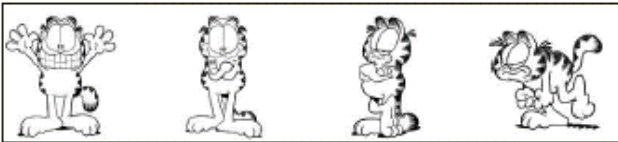
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



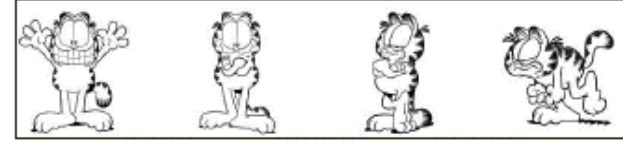
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



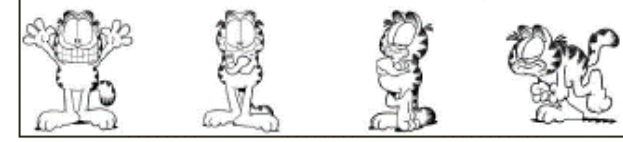
11. Öğretmenin sana okuduğın kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



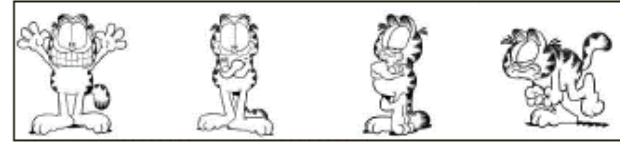
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



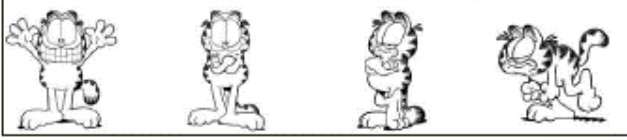
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK-6. Kitap Okuma Planı

1. OKUMA ÖNCESİ

Çocuklardan kitabın kapağındaki resimlere bakmaları istenir. Kitabın kapağında yer alan resimlerde neler gördükleri sorulur.

- Haydi kitabın kapağına şöyle bir göz atalım. Kitabın kapağında neler görüyorsunuz?
- Peki, fil nerede yaşar? Bir şeye tutunmak için neden hortumunu kullanıyor?
- Çocuklar penguenin nerede yaşadığını biliyor musunuz?

Kitabın kapağında yer alan resimlere dikkat çekilerek, kitabın ne hakkında olduğu, öyküde ne tür olayların olabileceğine dair açık uçlu sorular yöneltilir.

- Kitapta ne anlatılıyor olabilir?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitapta nasıl bir olay/durum anlatılıyor olabilir? Ne yapıyor olabilirler?
- Kitabın ismi ne olabilir?

Kitabın iç kapağı açılır ve yazar resimleyen ve yayınevi bilgileri öğrencilere sunulur.

2. OKUMA SIRASINDA

○ 1. ve 2. SAYFA

Öncelikle 1. ve 2. Sayfa okunur. Okumanın ardından ;

- * Çocuklar “alarm” nedir?
- * Alarm niçin kullanılır?
- * Ailenizde alarm kullanan var mı?
- * Peki, Amos niçin alarm kurmuş?
- * Resimde size alarmı çağrıştıran bir şey var mı?

Alarmın anlamı açıklanır.

Alarm: günlük yaşamda bir uyarıyı bir tehlikeyi bildirmek için işaret veren düzenek.

- * Çocuklar, Amos neden üzerini değiştiriyor?
- * Amos hangi işi yapıyor olabilir?
- * Amos üzerini değiştirdiğinde ne giyiyor?
- * Amos’un kıyafeti nasıl?
- * Peki, “ünifforma” nedir?
- * Amos hangi işi yapıyor olabilir?
- * Sizin bir üniformanız var mı? (Okullarda kullanılan formanın amacı ne olabilir?)

Üniformanın anlamı açıklanır.

Ünifforma: Aynı işi yapanların giydikleri, aynı giysi.

○ 3. ve 4. SAYFA

3. Sayfaya ilişkin;

- * Amos ne yapıyor?
- * Sizce, Amos ne yiyip ne içecek?

4. Sayfaya ilişkin;

- * Amos nereye gidiyor olabilir?

Bu soruların ardından 3. ve 4. Sayfanın okuması gerçekleştirilir.

- * Çocuklar “**yola koyulmak**” ne demek?
Yola koyulmak deyiminin anlamı açıklanır.

Yola koyulmak: gidilecek yere doğru çıkıp ilerlemek.

- * Amos nerede çalışıyor olabilir?

○ **5. ve 6. SAYFA**

Okumaya başlamadan önce;

- * Çocuklar Amos’un bineceği otobüste neler var?

5. ve 6. sayfada yer alan metin okunur.

- * Amos nerede çalışıyormuş?
- * Hayvanat bahçesinde hangi hayvanlar olabilir?
- * Hayvanat bahçesi ve doğal yaşam parkı arasında bir fark var mıdır?
- * Hiç hayvanat bahçesine gittiniz mi? Hayvanat bahçesinde neler gördünüz?
- * Orada yaşayan hayvanlar nasıl besleniyor, onlarla kim ilgileniyor?
- * Kendinizi hayvanat bahçesinde yaşayan bir hayvan olarak hayal edin? Hangi hayvan olurdunuz ve ne hissederdiniz?

○ **6. ve 7. SAYFA**

- * Amos’un yanında kimler var?
- * Ne yapıyorlar?
- * Bu hayvanlar nerede yaşar?
- * Amos niçin file satranç oynuyor? Neden başka bir hayvan değil de file oynuyor?(Filin zihinsel özelliklerinden bahsedilecek.)
- * Satranç nasıl bir oyundur?(sabır gerektirir.)
- * **Dostluk bazen sabır gerektirir.**

Soruların ardından bu sayfalarda yer alan metin okunur.

- * Çocuklar satranç oynamayı biliyor musunuz? Nasıl oynanıyor?
- * Çocuklar “hamle yapmak” ne demek?

Anlamı açıklanır.

Hamle yapmak: satrançta ve damada taş ilerletme işidir.

- * Amos neden kaplumbağa ile yarışmaktadır? Kaplumbağa neden hiç kaybetmiyor olabilir? Kaplumbağaya dikkatlice bakalım başı dik. Neden başı dik?
- * Sizin hayatınızda böyle dostlarınız var mı? Sizin hayatınızda başarabilmenize destek olan, siz bir yarışmaya girdiğinizde kazandığınızda sizi tebrik eden, sınavdan umduğunuzun altında not aldığınızda sizi destekleyen, daha iyisini yaparsın arkadaşım diyen dostlarınız var mı?
- * **Dostluk bazen kendini bir kenara bırakıp arkadaşını desteklemeyi, onun başarıya ulaşması için onu desteklemeyi gerektirir.**

○ **8. ve 9. SAYFA**

Sayfalar okunmadan önce;

- * Bu sayfada hangi hayvanları görüyorsunuz?
- * Penguen nerede yaşar?
- * Penguen neden çorap giymiş olabilir?
- * Pengueni diğer penguenlerden ayıran özellik nedir? Neden diğerlerinin yanında değil? Diğer penguenler ne yapıyor?
- * **Dostluk bazen arkadaşının yanında sessizce oturup onu dinlemek, onun duygularına ortak olmaktır.**
- * Sessiz, sakin ve yalnız oturmaya ihtiyaç duyduğunuz bir anınız oldu mu?
- * Amos hiç bir şey sormadan, sessiz sakin bir şekilde penguenle empati kurmaya çalıştı.(Empati kavramı)
- * Gergedan neden atkı kullanıyor olabilir?
- * Çok sevdiğiniz, benim dediğiniz bir eşyanızı arkadaşınızla paylaştığımız bir an oldu mu?
- * Bekçi Amos, kendine ait olan bir mendili dostu gergedan ile paylaşıyor.

- * **Çünkü dost olmak bazen sessizce arkadaşının yanında oturmayı, onun elinden tutmayı, omzuna dokunmayı gerektirir. Bu da bir dostluk göstergesidir.**
- * **Dostluk bazen en iyi eşyanı, en çok sevdiğin eşyanı onunla paylaşmaktır.**

Bu sayfalarda yer alan metin okunur.

- * Çocuklar **“utangaç”** ne demek, ne anlama gelir?
- * Hangi durumlarda utanırsınız?
- * Hiç başınıza utanç duyduğunuz bir olay geldi mi? Bizimle paylaşmak ister misiniz?
- * Utandığımız zaman vücudumuzda nasıl bir değişiklik olur? Mesela yüzümüzde ?

“Utangaç” kelimesinin anlamı açıklanır.

Utangaç: bir topluluk içinde güven ve cesareti kendinde bulamayan rahat konuşamayan ve davranamayan.

- * Çocuklar hiçbir şey ödünç aldınız mı ya da verdiniz mi?
- * Bir şeyi nasıl ödünç isteriz mesela?

ETKİNLİK: Çocuklardan konuşma arkadaşı olması istenir. “çocuklar hemen yanımızdaki ile konuşma arkadaşı olalım. Sırayla bir şeyler ödünç isteyelim.

- * Çocuklar **“ödünç vermek”** ne demek?

“Ödünç vermek” anlamı açıklanır.

Ödünç vermek: geri almak üzere birine para, eşya, mal ve benzeri vermek.

o **10. ve 11. SAYFA**

Bu sayfalar okunmaya başlanmadan önce;

- * Amos ağacın altında ne yapıyor?
- * Amos yatakta ne yapıyor?
- * Amos'un eline dikkatlice bakalım. Amos'un elinde bir şey mi var sanki?
- * Sence neden elinde? (Kendisini yalnız hissettiği için.)

Bu sayfada yer alan metin okunur.

Çocuklar, **“aksırık”** kelimesinin anlamı nedir sizce?

“Aksırık” kelimesinin anlamı açıklanır.

Aksırık: hapşırma, hapşırık.

- * Hapşırana birine ne dersiniz?
- * Şöyle bir düşünelim bakalım. Hangi durumlarda hapşırırız yani aksırırız?
- * Grip olduğunuzda neler hissediyorsunuz?
- * Grip olduğunuzda neler yapıyorsunuz?
- * Peki, sizce Amos ne yapmış olabilir? Ne yapmalı?

Çocuklar **“gerisin geri”** size ifade ediyor? Ne demek olabilir?

Anlamı açıklanır.

Gerisin geri: geldiği yere veya ters yöne doğru.

- o Bundan sonra hikaye nasıl devam ediyor olabilir?

o **12. ve 13. SAYFA**

Metni okumadan önce;

- * Hayvanat bahçesinde hayvanlar ne yapıyor?
- * Amos nerede?
- * Sınıfınızda en çok hangi arkadaşınızı seviyorsunuz? en son ne zaman merak ettin? hiç okula gelmediği bir gün oldu mu? Peki, ... bir gün okula gelmedi, ikinci gün okula gelmedi ne hissedersin ne düşünürsün?
- * Ya da hafta sonu plan yaptınız sinemaya gideceksiniz, ... gelmedi. Ne düşünürsün, ne hissedersin?

Bu sayfalarda yer alan metin okunur.

- * Aranızda alerjisi olan ya da ailesinde alerjisi olan var mı?
- * Alerjin neye karşı?
- * Alerji olduğunda neler oluyor?
- * Alerjiden korunmak için neler yapıyorsun?

Çocuklar sizce **“alerji”** ne demek?

“Alerji” kelimesinin anlamı açıklanır.

Alerji: bir takım yiyecek, içecek, ilaç, toz ve benzerine gösterilen aşırı tepki.

(Bu normal ve doğal bir süreç.)

- * Baykuşlar karanlıktan korkar mı? (Hayır.)
- * En çok korktuğunuz anı hatırlıyor musunuz? Bu anlarda yanınızda kimin olmasını istersiniz?
- * Peki, okulda korktuğunuz anlarda anında kim olmasını isterdiniz?

Dostluk bazen onun korkularına ortak olmaktır.

Çocuklar **“tünemek”** ne anlamda kullanılmış? Ne demek olabilir?

Tünemek: üzerine oturmak.

Tavuklarda civcivlerin üzerine tüner. Neden?

Bundan sonra Amos'un dostları ne yapmış olabilir?

○ **ETKİNLİK:**

Yazısız sayfaların birer fotokopileri öğrencilere verilir. “Amos’un arkadaşları nereye gidiyor? Neden hayvanat bahçesinden çıkmak için bir karar almış olabilirler? Amos’un dostları aralarında neler konuşmuş olabilir?” gibi sorular öğrencilere yöneltilir. Bu sorular doğrultusunda yazısız sayfalarda neler olabileceğini, öğrencilerin konuşma arkadaşları ile aralarında konuşmaları istenir. Ardından bu sayfaları konuşma arkadaşı ile doldurmaları istenir. (Konuşma balonları ve canlandırma yaptırılacak.)

○ **23. ve 24. SAYFA**

Öncelikle bu sayfada yer alan metin okunur.

- Çocuklar hamle kelimesinin anlamını öğrenmiştik. Kim hatırlatmak ister?
- Burada hamle kelimesinin geçtiği cümleyi kim bana söylemek ister?
- Bu cümlede öğrendiğimiz anlamı ile mi doğru bir şekilde mi kullanılmış?
-

Hayvanat bahçesinde ve Amos’un evinde Amos ve dostlarının neler yaptıkları karşılaştırılıp “dostluk” kavramı vurgulanacak.

* **25. ve 26. SAYFA**

- Bu sayfada neler oluyor dersiniz?
- Yalnız bir şekilde uyuyabilirdi Amos ama bu sefer arkadaşının yanında sessiz bir şekilde bekleyen penguen oldu. Neden?

Bu sayfada yer alan metin okunur.

Çocuklar, sizce “ilişmek” kelimesinin anlamı nedir?

“ilişmek” kelimesinin anlamı açıklanır.

İlişmek: bir şeyin kenarına kısa bir süre oturmak.

○ **27. ve 28. SAYFA**

Bu sayfalarda yer alan metin okunur.

Sonrasında neler olmuş olabilir?

* Sizin için sizin dostlarınız neler yapar?

* İyi bir dost dostu için ne yapar?

Hikayenin sonunu sen olsan nasıl tamamlardın?

○ **29. ve 30. SAYFA**

Bu sayfada yer alan metinler okunur.

ETKİNLİK: Sert kartonlardan dikdörtgen şeklinde bir materyal elde edilir. Bu kartonlara “dostluk” ile ilgili sloganlar yazılır. Sonrasında delgeç ile delinir ve ip geçirilerek. Çantalarının fermuar kısmına takmaları sağlanır. (Kapı aksesuarı ya da kitap ayracı da olabilir.)

ETKİNLİK: Penguen neden kırmızı balonu yakalamak istiyor?

Otobüste yakalamış. En son da bırakıyor? Kırmızı balon penguen için ne ifade ediyor olabilir? Balon nereye gidiyor? Neden penguen bakıyor? Penguenin zaferi ne?

ETKİNLİK: Dostluk ile ilgili oluşturulan afiş sınıfta açılır.

ETKİNLİK: Kırmızı balon ile ilgili kısa film izlenir(The Red Ballon - 1956- AKA Le Ballon Rouge). Kırmızı balonlara dostluk ile ilgili sözler yazılır. Dışarıya çıkıp gökyüzüne bırakılır.

