



**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINI
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Ebumüslüm Aksoy

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ebumüslüm

Soyadı : Aksoy

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı : An Action Research to Develop The Reading Habits of Third Grade Primary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı: Ebumüslüm Aksoy

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ebumüslüm Aksoy tarafından hazırlanan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Özlem Baş

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

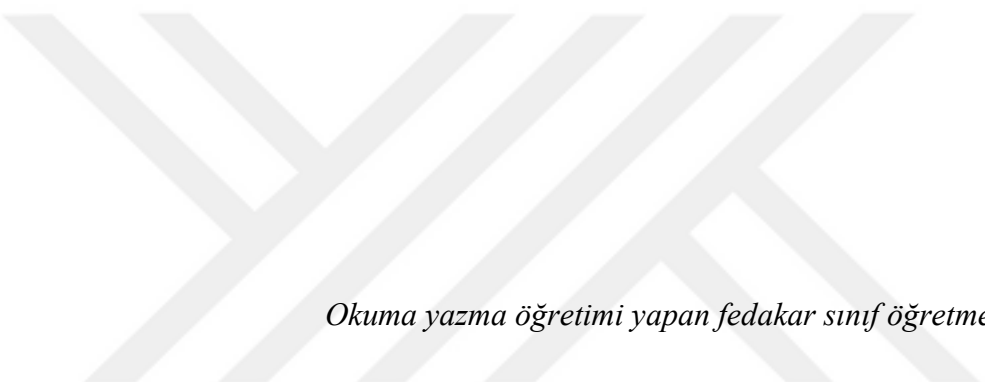
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 20/05/2025

Bu tezin, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Okuma yazma öğretimi yapan fedakar sınıf öğretmenlerine...

TEŞEKKÜR

Okuma becerisi eğitim öğretim hayatının temel becerilerinden biri olarak değişen ve gelişen günümüz koşullarında önemini ve değerini arttırarak korumaktadır. Okuma becerisi üretilen bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada; öğrenmede, bireysel ve toplumsal anlamda elde edilmesi gereken temel becerilerden biridir. Ülkemizde son yıllarda okuma eğitimi alanına sağladığı katkılarıyla bilinen aynı zamanda bu çalışmanın her aşamasında bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana yön veren; çalışmamı şekillendiren ve akademik alanda kendisinden ders alma ve kendisiyle beraber çalışma fırsatı bulduğum için çok memnun olduğum saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ve tez sürecinde ilgisiyle, desteğiyle, yapıcı eleştirileri ve rehberliğiyle her daim yanımda olan, hem bir danışman hem bir dost mesabesinde çalışmayı sahiplenerek bana hiçbir hususta desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a canı gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde yer alarak çalışmalarımı değerlendiren ve görüşleriyle çalışmamın gelişimine katkı sağlayan kıymetli hocalarım, Prof. Dr. Seyit ATEŞ'e ve Prof. Dr. Özlem BAŞ'a ayrı ayrı teşekkür ederim. Tezin hazırlanması sürecinde düşünceleri ve bakış açısıyla çalışmayı zenginleştiren Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya ayrıca teşekkür ederim.

Doktora sürecinde sürekli beni motive eden ve bir çok konuda destek olan Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre ARVAS'a ve Dr. Öğretim Üyesi Fuat ELGONCA'ya teşekkür ederim. Uygulama sürecinde uygulama yaptığımız sınıfın öğretmenine, öğrencilerine ve velilerine çalışmaya sundukları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Doktora sürecinde birlikte okul yöneticiliği yaptığım arkadaşlarımın süreçteki anlayışlarından dolayı her birisine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Bizi yetiştiren, bugünlere gelmemizde çok emekleri olan merhum anne ve babama da sonsuz teşekkürler ederek rahmet ve minnetle anıyorum. Ve değerli ailem, doktora

sürecinde çalışmalarımı sabırla ve anlayışla karşılayan değerli eşime ve bazen kendilerini ihmal etmek zorunda kaldığım sevgili çocuklarıma teşekkürü bir borç bilirim.



**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINI
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)**

Ebumüslüm Aksoy
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2025

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik bir program hazırlanmış ve bu programın öğrencilerin okuma alışkanlığı, okuma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okur benlik algılarının gelişimine etkisine odaklanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilen çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan resmi bir ilkokulun üçüncü sınıfta eğitim öğretime devam eden 32 öğrenciyle yürütülmüştür. Uygulama öncesi durum tespiti ve ihtiyaç analizi için literatür taraması yapılmış, uygulama yapılacak sınıfın öğretmenini ve velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Etkinliklerle ilgili kazanımları belirlemek için Türkçe Dersi Öğretim Program'larındaki kazanımlar incelenmiş ve etkinliklere uygun kazanımlar seçilmiştir. İhtiyaç analizi ve durum tespiti süreci tamamlandıktan sonra okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı (OKAGEP) hazırlanmıştır. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası veri toplama aracı olarak Okuma Alışkanlığı Ölçeği, Okur Benlik Algısı Ölçeği, Okuma Hakkında Düşünceler Anketi, Okuduğunu Anlama Testi ve Akıcı Okuma Becerilerini Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Uygulama sırasında eylem izleme planı, okuma etkinlikleri takip çizelgesi, araştırmacı notları ve gözlemleri, öğrencilere ait çalışmalar, ödevler, kelime defteri, kitap okuma takip çizelgesi, öğrenci ve araştırmacı günlükleri gibi araçlarla veriler toplanmış ve araştırma süreci izlenmiştir. OKAGEP temel okuma etkinlikleri ve destekleyici etkinlikler olmak üzere okuma alışkanlığını kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. OKAGEP uygulaması 14 hafta boyunca haftalık dört saat olmak üzere toplamda 56 saat uygulanmıştır. Uygulama sonunda, uygulama öncesinde kullanılan veri toplama araçlarıyla yeniden veri toplanmıştır. Ayrıca OKAGEP uygulama sürecinin etkililiği ve sürece ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğretmen, öğrenci ve velilerden veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde

IBM SPSS 22 ve AMOS 23 programları kullanılmıştır. Bu programlardan betimsel istatistikler, ortalama, yüzde değerler ve eşli gruplar t- Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama sırasında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle araştırma süreci ve ortamı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma alışkanlıkları gelişmiş, akıcı okuma becerileri tüm alt bileşenlerde artmış, okur benlik algıları pozitif seyretmiş, okuduğunu anlama düzeyi yüzdeleri artmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin okuma miktarı ve sürelerinde artış olmuş; okumaya ilişkin düşünce ve tutumları olumlu yönde gelişim göstermiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre OKAGEP okuma alışkanlığının gelişiminde etkili olmuştur. Öğrencilerin; okuma motivasyonunu, akademik başarı düzeylerini, okumaya ilişkin farkındalıklarını artırmış ve onlara okumaya ilişkin zevkle katıldıkları etkinliklere erişim imkânı sağlamıştır.



Anahtar Kelimeler : Okuma alışkanlığı, okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı, okumaya adanmışlık, okuma becerileri, eylem araştırması.
Sayfa Adedi : xxv + 387
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

**AN ACTION RESEARCH TO DEVELOP THE READING HABITS OF
THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS
(Ph.D Thesis)**

Ebumuslum Aksoy

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

This study aimed to develop a reading habit improvement program for third-grade primary school students and to examine the effects of this program on students' reading habits, reading skills, reading comprehension levels, and reader self-perceptions. The research was conducted through an action research design, a qualitative research method, with 32 third-grade students attending a public primary school in the Şehitkamil district of Gaziantep during the first semester of the 2023–2024 academic year. Prior to implementation, a literature review was conducted for needs analysis and situation assessment, and interviews were held with the classroom teacher and students' parents. Learning outcomes relevant to the activities were identified by examining the Turkish Language Curriculum. Based on the needs analysis and review process, an action plan for developing reading habits (OKAGEP) was designed. The data collection tools included the Reading Habit Scale, Reader Self-Perception Scale, Thoughts about Reading Questionnaire, Reading Comprehension Test, and Fluent Reading Skills Assessment Form, all of which were administered before and after the implementation. Data were collected throughout the intervention process. The research process was monitored through various tools, including an action monitoring plan, a reading activities tracking chart, researcher notes and observations, students' work and homework, a vocabulary notebook, a book reading tracking chart, and both student and researcher diaries. OKAGEP comprises fundamental and supplementary activities aimed at cultivating and enhancing reading habits. The program was implemented over a 14-week period, with four hours of instruction per week, totaling 56 hours. Upon completion, data were recollected using the same instruments applied during the pre-implementation phase. Additionally, qualitative data regarding the effectiveness of the program were gathered from teachers, students, and parents via semi-structured interview forms. Quantitative data were analyzed using the IBM SPSS 22

AMOS 23 software, employing descriptive statistics, mean, percentage values, and paired sample t-tests. Descriptive and content analysis methods were used to evaluate qualitative data. The data collected throughout the implementation phase offered insights into the research process and learning environment. Findings indicate that students' reading habits improved; their fluent reading skills advanced across all subcomponents; their self-perceptions as readers became more positive; and their reading comprehension scores increased. Moreover, the frequency and duration of reading activities rose, and students' attitudes toward reading became more favorable. According to the perspectives of teachers, students, and parents, OKAGEP effectively fostered reading habits, enhanced reading motivation and academic performance, raised reading awareness, and provided enjoyable and engaging activities.



Key Words : Reading habit, reading habit development action plan, reading engagement, reading skills, action research.
Page Number : xxv + 387
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yildiz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem	10
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
BÖLÜM II.....	15

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Okuma	15
2.1.1. Niçin Okuma?.....	18
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuma	20
2.1.3. Dijital Çağda Okuma.....	21
2.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme ve Okuma.....	23
2.1.5. Okumada Engeller	24
2.2. Akıcı Okuma.....	28
2.2.1. Kelime Tanıma (Doğru okuma).....	29
2.2.2. Okuma Hızı (Otomatikleşme).....	30
2.2.3. Okuma Prozodisi.....	32
2.3. Okuduğunu Anlama.....	33
2.4. Alışkanlık	35
2.4.1. Alışkanlıkların Nörolojik Yapısı.....	38
2.4.2. Alışkanlıklar Nasıl Oluşur?.....	38
2.4.3. Alışkanlıklar Nasıl Kazanılır?	42
2.5. Okuma Alışkanlığı	44
2.5.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Bireysel Faktörler.....	46
2.5.1.1. Okuma İlgisi.....	47
2.5.1.2. Okuma Tutumu.....	48
2.5.1.3. Okur Benlik Algısı	51
2.5.1.4. Okuma Motivasyonu.....	52
2.5.1.5. Okumaya Adanmışlık	56
2.5.1.6. Okumaya Adanmışlık Modeli Öğretim Süreci.....	58
2.5.1.6.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları	59
2.5.1.6.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri.....	59

2.5.1.6.3. Özerkliğin Desteklenmesi.....	60
2.5.1.6.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler	61
2.5.1.6.5. Strateji Öğretimi	61
2.5.1.6.6. İş Birliği	62
2.5.1.6.7. Öğretmen İlgisi	62
2.5.1.6.8. Övgü ve Ödüller	63
2.5.1.6.9. Değerlendirme	64
2.5.1.6.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı	65
2.5.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Faktörler.....	66
2.5.2.1. Aile.....	67
2.5.2.2. Okul – Öğretmen.....	68
2.5.2.3. Kütüphaneler	70
2.5.2.4. Sosyal Çevre.....	73
2.6. İlgili Araştırmalar	75
2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar	75
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar	81
BÖLÜM III	89
YÖNTEM.....	89
3.1. Araştırma Modeli.....	89
3.2. Çalışma Grubu	91
3.2.1. Araştırma Ortamı	92
3.2.2. Öğretmen	96
3.2.3. Araştırma Katılımcıları.....	96
3.2.4. Öğrenciler	97
3.2.5. Araştırmacı.....	99
3.3. Eylem Araştırması Süreci.....	99

3.3.1. Araştırma Problemine Karar Verme.....	102
3.3.2. Eylem Araştırması Sorularını Belirleme	103
3.3.3. Veri Toplama/ Literatür Taraması	106
3.3.4. Veri Toplama Araçları	109
3.3.4.1. <i>Okuma Alışkanlığı Ölçeği</i>	110
3.3.4.2. <i>Okuma Hakkında Düşünceler Anketi</i>	111
3.3.4.3. <i>Okur Benlik Algısı Ölçeği</i>	112
3.3.4.4. <i>Akıcı Okuma Becerisi Belirleme Aracı</i>	112
3.3.4.5. <i>Yanlış Analiz Envanteri</i>	113
3.3.4.6. <i>Uygulama Öncesi Veli ve Öğretmen Görüşme Formları</i>	113
3.3.4.7. <i>Uygulama Sonrası Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları</i>	114
3.3.5. Veri Toplama.....	116
3.3.5.1. <i>Uygulama Öncesi</i>	116
3.3.5.2. <i>Uygulama Sırasında</i>	124
3.3.5.3. <i>Uygulama Sonunda</i>	124
3.3.6. Uygulama Öncesi Veri Analizi ve Yorum.....	125
3.3.6.1. <i>Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Analizi ve Yapılandırılması</i>	126
3.3.6.2. <i>Ölçeğin Değerlendirmesi</i>	132
3.3.7. Eylem/Uygulama Planı Geliştirme	144
3.3.7.1. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) Hazırlama Süreci</i>	144
3.3.8. Eylem İzleme Planı Geliştirme.....	153
3.3.8.1. <i>OKAGEP</i>	153
3.3.8.2. <i>Eylem İzleme Planı</i>	153
3.3.8.3. <i>Okuma Etkinlikleri Takip Çizelgesi</i>	154
3.3.8.4. <i>Araştırmacı Notları ve Gözlemleri</i>	155

3.3.8.5. <i>Kitap okuma Takip çizelgesi</i>	155
3.3.8.6. <i>Kelime Defteri ve Günlük Tutma</i>	156
3.3.8.7. <i>Yapılandırılmamış Görüşmeler</i>	158
3.3.8.8. <i>Öğrenci yazıları ve Ödevleri</i>	158
3.3.8.9. <i>Dokümanlar</i>	159
3.3.9. Eylem Planının Uygulanması/İzlenmesi	159
3.3.9.1. <i>1. Hafta (02-06 Ekim 2023)</i>	160
3.3.9.2. <i>2. Hafta (09-13 Ekim 2023)</i>	165
3.3.9.3. <i>3. Hafta (16-20 Ekim 2023)</i>	169
3.3.9.4. <i>4. Hafta (23-27 Ekim 2023)</i>	174
3.3.9.5. <i>5. Hafta (30 Ekim-3 Kasım 2023)</i>	178
3.3.9.6. <i>6. Hafta (6-10 Kasım 2023)</i>	181
3.3.9.7. <i>7. Hafta (20-24 Kasım 2023)</i>	186
3.3.9.8. <i>8. Hafta (27-30 Kasım 2023)</i>	190
3.3.9.9. <i>9. Hafta (4-8 Aralık 2023)</i>	195
3.3.9.10. <i>10. Hafta (11-15 Aralık)</i>	198
3.3.9.11. <i>11. Hafta (18-22 Aralık)</i>	203
3.3.9.12. <i>12. Hafta (25-29 Aralık 2023)</i>	207
3.3.9.13. <i>13. Hafta (2-5 Ocak 2024)</i>	212
3.3.9.14. <i>14. Hafta (8-12 Ocak 2024)</i>	214
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	218
3.5. Verilerin Analizi	221
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	221
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	223
BÖLÜM IV	225
BULGULAR	225

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	225
4.1.1. OKAGEP'in Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Kazanımına Olan Etkisine Yönelik Bulgular	225
4.1.2. OKAGEP'in Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyine Olan Etkisine Yönelik Bulgular	226
4.1.3. OKAGEP'in Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Olan Etkisine Yönelik Bulgular	227
4.1.4. OKAGEP'in Öğrencilerin Okur Benlik Algılarına Olan Etkisine Yönelik Bulgular.....	230
4.1.5. OKAGEP'in Öğrencilerin Okumaya İlişkin Görüşlerine Etkisine Yönelik Bulgular	232
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	243
4.2.1. Uygulama Yapılan Sınıf Velilerinin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	243
4.2.2. Uygulama Yapılan Sınıfın Öğrencilerinin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	253
4.2.3. Uygulama Yapılan Sınıfın, Sınıf Öğretmeninin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	261
BÖLÜM V	267
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	267
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	267
5.1.1. OKAGEP'in Okuma Alışkanlığı Kazanımına Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	267
5.1.2. OKAGEP'in Okuduğunu Anlama Düzeyi Gelişimine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	269
5.1.3. OKAGEP'in Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	270
5.1.4. OKAGEP'in Okur Benlik Algısının Gelişimine Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	271

5.1.5. OKAGEP’e Katılan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Hakkındaki Düşüncelerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	273
5.1.5.1. OKAGEP’e Katılan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kitap ve Okuma ile İlgili Evet- Hayır Cevaplı İfadelerine Verdikleri Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	280
5.1.6. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Veli Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	283
5.1.7. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	288
5.1.8. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	292
5.2. Öneriler	295
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	296
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	297
5.2.3. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler	297
5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	297
5.2.5. MEB’e Yönelik Öneriler	298
KAYNAKLAR.....	299
EKLER.....	337
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	338
Ek 2. Enstitü İzin Başvuru	339
Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Formu	340
Ek 4. Veli Onam Formu.....	341
Ek 5. Ölçek İzin Talebi (Okur Benlik Algısı Ölçeği).....	342
Ek 6. Ölçek İzin Talebi (Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği).....	343
Ek 7. Okuma Hakkında Düşünceler Anketi.....	344
Ek 8. Okur Benlik Algısı Ölçeği.....	347

Ek 9. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği.....	353
Ek 10. Okuma Alışkanlığı Ölçeği.....	354
Ek 11. Uygulama Öncesi Veli Görüşme Formu	355
Ek 12. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu	356
Ek 13. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu.....	357
Ek 14. Uygulama Sonrası Veli Görüşme Formu	358
Ek 15. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu	359
Ek 16. Akıcı Okuma Becerileri Ölçme Metni (CİRİT).....	360
Ek 17. Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçme Metni (Aslana Özenen Tavşan).....	361
Ek 18. Uygulama Sürecine İlişkin Görseller.....	362

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Anne- Baba Meslekleri ve Eğitim Düzeyleri.....	98
Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	116
Tablo 3. Ölçeklerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri	126
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler	127
Tablo 5. Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Değerine İlişkin Bulgular.....	128
Tablo 6. Okuma Alışkanlığı Ölçeği KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	128
Tablo 7. Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 8. Okuma Alışkanlığı Ölçeği Faktörlerinin Toplam Varyansı Açıklama Oranı.....	129
Tablo 9. Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Madde Yükleri ve Dağılımı	131
Tablo 10. Okuma Alışkanlığı Ölçeği Toplam Puan ile Alt Faktör Arasındaki Korelasyonlar	131
Tablo 11. Okuma Alışkanlığı Ölçeğine Ait Uyum İyiliği İndeksleri ve Standart Uyum Kriterleri	133
Tablo 12. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri	135
Tablo 13. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Düzeyleri.....	136
Tablo 14. Öğrencilerin Prozodik Okuma Puanları	137
Tablo 15. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Puanları	138
Tablo 16. Kitap Okumaya Engel Durumlar Sorusuna Verilen Cevaplar	139
Tablo 17. Ne Tür Konularda Yazılmış Kitaplar Okumayı Seversin? Sorusuna Verilen Cevaplar.....	140

Tablo 18. <i>Okulda Okuma ile İlgili Hangi Etkinliklerin Yapılmasını İstersiniz? Sorusuna Verilen Cevaplar</i>	140
Tablo 19. <i>“Eğer ... Daha Çok Okurdum.” İfadesindeki Boşluğa Öğrencilerin Verdiği Cevaplar</i>	141
Tablo 20. <i>Okumak İçin Kitap Seçerken Nelere Dikkat Edersin? Sorusuna Verilen Cevaplar</i>	142
Tablo 21. <i>Uygulama Öncesi Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Görüşleri</i>	143
Tablo 22. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) Hazırlama Süreci</i>	145
Tablo 23. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 1. Hafta</i>	146
Tablo 24. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 2. Hafta</i>	146
Tablo 25. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 3. Hafta</i>	147
Tablo 26. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 4. Hafta</i>	147
Tablo 27. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 5. Hafta</i>	148
Tablo 28. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 6. Hafta</i>	148
Tablo 29. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 7. Hafta</i>	149
Tablo 30. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 8. Hafta</i>	149
Tablo 31. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 9. Hafta</i>	150
Tablo 32. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 10. Hafta</i>	150
Tablo 33. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 11. Hafta</i>	151
Tablo 34. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 12. Hafta</i>	151
Tablo 35. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 13. Hafta</i>	152
Tablo 36. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 14. Hafta</i>	152
Tablo 37. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma Alışkanlığı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	226
Tablo 38. <i>Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	227
Tablo 39. <i>Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	228

Tablo 40. <i>Uygulama öncesi ve Uygulama sonrası Akıcı Okuma Becerilerinde Okuma Hızı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	228
Tablo 41. <i>Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Prozodi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	229
Tablo 42. <i>Okur Benlik Algısı Ölçeği Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	231
Tablo 43. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Günlük Kitap Okumaya Ne Kadar Zaman Ayırırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	232
Tablo 44. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Kitap Okumaktan Ne Kadar Hoşlanırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	233
Tablo 45. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Kitap Okumana Engel Olan Durumlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	235
Tablo 46. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Ne Tür Konularda Yazılmış Kitaplar Okumayı Seversin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	236
Tablo 47. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Okulda Okuma İle İlgili Hangi Etkinliklerin Yapılmasını İstersin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	237
Tablo 48. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Telefon ve Tabletten Okuma Yapıyor musun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	238
Tablo 49. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Eğer ... Daha Çok Okurdum.” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	239
Tablo 50. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Okumak İçin Kitap Seçerken Nelere Dikkat Edersin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar</i>	240
Tablo 51. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Kitap ve Okuma ile İlgili Evet-Hayır Cevaplı İfadelere İlişkin Verdikleri Yanıtlar</i>	241
Tablo 52. <i>Çalışma Grubunun Uygulama Sonrası OHDA’da Yer Alan “Günlük Kitap Okumaya Ne Kadar Zaman Ayırırsın?” Sorusu ile “Kitap Okumaktan Ne Kadar Hoşlanırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması</i>	242
Tablo 53. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Kapsamında Okulda Yapılan Çalışmalara İlişkin Veli Görüşleri</i>	244

Tablo 54. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Uygulamaları Kapsamında Çocukların Evde Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Veli Görüşleri</i>	246
Tablo 55. <i>Çocukların Okuma Becerilerindeki Gelişimlerine Yönelik Veli Görüşleri</i>	248
Tablo 56. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Uygulamaları Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Etkililiği Hakkında Veli Görüşleri</i>	250
Tablo 57. <i>Çocuklarının Tekrar Böyle Bir Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programına Katılmasını İsteyip İstememe Durumuna İlişkin Veli Görüşleri</i>	251
Tablo 58. <i>Uygulama Sürecinin Okuma Alışkanlığına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	253
Tablo 59. <i>Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Severe Katıldıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri</i>	255
Tablo 60. <i>Tekrar Böyle Bir Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programına Katılmak İsteğine İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	256
Tablo 61. <i>Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programının Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	257
Tablo 62. <i>Sınıf Kitaplığındaki Kitap Sayısının Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri</i> ...	258
Tablo 63. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Uygulanan Etkinlikler Dışında Uygulanmasını İstedikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri</i>	260

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Alışkanlıklar ile duygu, düşünce, tutum ve davranışlar arasındaki ilişki	37
Şekil 2. Okuma motivasyonunda öne çıkan yedi temel ilke	55
Şekil 3. Okuma gelişiminde adanmışlık modeli.....	57
Şekil 4. Okumaya adanmışlık ile ilgili dikkat edilmesi gereken ilkeler.....	66
Şekil 5. Okulun fiziki görünümü.....	93
Şekil 6. Sınıfın araştırma sürecindeki görünümü	94
Şekil 7. Araştırma için hazırlanan kitapların sergilendiği kitaplık.....	95
Şekil 8. Uygulama yapılan okulun kütüphanesi.....	96
Şekil 9. Eylem araştırması süreci	102
Şekil 10. Okuma alışkanlığı ölçeğinin faktör sayısına ilişkin birikinti grafiği	130
Şekil 11. Okuma alışkanlığı ölçeği modeline ait path diyagramı.....	132
Şekil 12. OKAGEP eylem izleme planı	154
Şekil 13. Okuma etkinlikleri takip çizelgesi	155
Şekil 14. Kitap okuma takip çizelgesine ilişkin görseller	156
Şekil 15. Kelime defterine ilişkin görseller.....	157
Şekil 16. Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine ilişkin örnek görseller - 1	158
Şekil 17. Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine ilişkin örnek görseller – 2.....	159
Şekil 18. Araştırma grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi.....	230
Şekil 19. Okur benlik algısı ve okuma alışkanlığı becerilerinin gelişimi	231
Şekil 20. Öğrencilerin okumaya ayırdıkları süreye ilişkin değişim	233

Şekil 21. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okumadan hoşlanma düzeyine ilişkin değişim.....	234



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
KYGM	Kütüphane ve Yayınlar Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	National Reading Panel
OBAÖ	Okur Benlik Algısı Ölçeği
OHDA	Okuma Hakkında Düşünceler Anketi
OKAGEP	Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı
PIRLS	Progress In International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
TDK	Türk Dil Kurumu
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı (OKAGEP) aracılığıyla İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimini, okuma becerilerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okur benlik algılarının gelişimini incelemek amacıyla planlanan ve uygulanan çalışmanın bu bölümünde problem durumu; araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüz dünyasında bilgi, toplumlar için büyük bir güç olarak görülmektedir. Bu güce sahip olan devletler, her alanda ilerleme ve gelişme kat etmektedirler. Bu nedenle bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilme önem kazanmıştır. Bilginin kazanılması, kullanılması ve yeni bilgilerin üretilmesi sürecinde “okuma” her zaman en temel beceri ve unsur olmuştur (Velioğlu vd., 2013, s. 172). Çünkü bilgi toplumlarında okuma, bilgiye ulaşmanın en kısa yoludur. Okuma, bireyin kendini geliştirmesi, yenilemesi, sınırlarını zorlaması ve kendisini aşarak evrenselliğe ulaşabilmesi için kolay ancak yüce bir mücadeledir (Ungan, 2008, s. 219). Toplum ve birey için bu denli önemli olan okuma becerisi, gelişen ve değişen şartlara bağlı olarak yeni anlamlar yüklenerek önemini ve değerini korumaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yapılan tanımda okumak: “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; okuma ise okumak işi, kıraat.” şeklinde açıklanmıştır (2011, s. 1793). Rozan (1982, s. 19) okumayı, “Yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek.” biçiminde tanımlamıştır. Bu iki tanımda okumanın en temel ve birinci aşaması olan yazılı ve basılı sembolleri çözümleme ve seslendirmeye vurgu yapılmıştır. Karatay (2018, s. 8) ise “Sözcük, grafik, resim ve

şekillerin duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik.” olarak tanımlayarak okumada kod çözümleme becerileriyle birlikte algılama ve kavramanın olması gerektiğini savunmuştur.

Mete ve Sis’e göre, “Okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişmelerinde etkili olan ve anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreç.” olarak tanımlanmaktadır (2016, s. 9). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009, s. 16) Türkçe öğretim programında ise okuma, “Görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç.” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle okumanın dizgeli bir süreç sonunda meydana gelmekte olduğu söylenebilir. Bu süreç, görme, algılama ve zihinde yapılandırma aşamalarından oluşmaktadır. Günümüzde ise okuma, okuyucunun düzenli bir ortamda, okunan materyal ya da içeriğe göre belirlediği uygun yöntem ve amaçlar doğrultusunda, ön bilgilerini kullanarak yazar ile etkili iletişime girerek hatta bazen tartışarak anlam kurduğu süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2020, s. 1). Alanyazında okuma ile ilgili benzer tanımlara rastlamak mümkündür. Ancak okuma tanımlarında göze çarpan önemli hususlardan biri görsellerin, sembollerin ve okunanların ötesine geçerek onlardan verilmek istenen mesajı anlamaktır.

Okuma, bireyin kendini geliştirmesi ve yaşama uyum sağlayabilmesi için sahip olması gereken temel becerilerden birisidir. İnsan okudukları sayesinde kendisini, çevreyi ve dünyayı anlamlandırıp, kendine has bir bakış açısı geliştirir ve günlük yaşamda karşılaştığı olay ve durumlara yön verir (Çakmak & Yılmaz, 2009, s. 490; Purnamasari & Hamidah, 2018, s. 161). Bunlarla birlikte okumanın, insanın ufkunu, düşünce, his ve hayal dünyasını geliştirme, analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunma, kelime dağarcığını zenginleştirme, kendini ifade etme gibi entelektüel becerilerin gelişimine katkı sağlama gibi birçok faydası bulunmaktadır (Arıcı, 2005, s. 2; Chettri & Rout, 2013, s. 13; Ülper & Çeliktürk, 2013, s. 1034). Bu bağlamda Akyol’un (2020, s. 2) belirttiği gibi “Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir.”. Ayrıca okuma becerisi, günlük yaşamda işlerimizi kolaylaştırır, hak ve sorumluluklarımızı bilmemizi sağlayıp gereğini yapmada yardımcı olur. Okumanın birey ve toplum için sağladığı bu yararlarından dolayı okuma, ilkokullarda öncelikli kazandırılması istenen ve gereken temel becerilerden biridir.

Okuma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri akıcı okumadır. Akıcı okuma, okuma başarısını artıracak önemli bir potansiyele sahiptir (Allington, 1983). Çünkü akıcı okuma becerileri gelişmemiş öğrencilerin bu yetersizlikleri eğitim öğretim hayatları boyunca okuma başarılarını ve becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (National Reading Panel [NRP], 2000). Akıcı okuma, kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi becerilerinin okuma sürecinde eş zamanlı olarak sergilenmesiyle ortaya çıkar (Zarain, 2007). Dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin gelişimi arasında çift yönlü etkileşim olduğu söylenebilir. Yani bu beceriler birbirlerinin gelişimini etkilemektedir. Aynı zamanda Stanovich (1986) okuyucuların okuma miktarı ile akıcı okuma arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmiş ve akıcı okuyucuların daha fazla okuma eğilimine sahip olduklarını savunmuştur. Buna göre, akıcı okuyucuların daha fazla okuduklarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini; akıcı okumayanların ise genelde okumayı zor bir iş olarak görerek okumaktan kaçındıklarını belirtmiştir.

Baştuğ'un (2012) belirttiği gibi akıcı okuma becerisi gelişmiş bireyler için okuma eylemi daha kolay ve rahat gerçekleşmektedir. Bu nedenle akıcı okuyabilmenin okumaya yönelik ilgi ve isteği artıracığı söylenebilir. Okumaya duyulan ilgi ve istek özellikle küçük yaşlarda okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olabilir. Okumaya duyulan ilgi ve istek iyi desteklenirse okuma alışkanlığına dönüşmesi sağlanabilir. Bununla birlikte okuyucuların anlama ve anlam kurma sürecine geçebilmeleri için okuma akıcılığını kazanıp akıcılık ile ilgili sorunları aşması gerekmektedir (Baştuğ & Keskin, 2012; Rasinski, 2014). Akyol da (2016, s. 215) zaten okumada asıl amacın okunanlardan anlam inşa etmek olduğunu savunmaktadır.

Durkin'in (1993) belirttiği gibi okuma sürecinin temeli okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama okuma materyalinin özellikleri ile okuyucu becerileri arasında gerçekleşen etkileşimin yansımasıdır (Paris & Hamilton, 2009). Yani okuma sürecinde olduğu gibi okuduğunu anlama sürecinde de birden fazla beceri, duyu organı ve etken süreçte etkili olmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama çok boyutlu bir süreçtir. Birden fazla bilişsel beceri ve yeteneğin kullanılmasını gerektiren görevleri içermektedir (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 21). Okuduğunu anlama ile ilgili tanımlar incelendiğinde tanımların yapıldığı dönemin özelliklerini yansıttıkları görülmektedir (Esmer, 2019, s. 17). Günümüzde yapılandırıcı anlayışa göre anlama, okuma aracılığıyla alınan bilgilerin zihinde dizgeli işlemler sonucunda algılanarak anlamlandırılması ile birlikte okuyucunun ön bilgilerinden kullanarak okuduklarını zihninde yapılandırmasıdır (Güneş, 2009, s. 190).

Bununla birlikte okuduğunu anlama sadece metni anlamak için değil; daha geniş anlamda öğrenmede, eğitimde, istihdamda başarı için ve sosyal hayat becerilerinin gelişimi ve kullanımı için büyük öneme sahiptir (Kim & Wagner, 2015; Oakhill vd., 2015, s. 21). Birey için bu denli öneme sahip olan okuduğunu anlama yeterince gelişmediğinde birey okumaktan sıkılmakta ve okumadan uzaklaşabilmektedir. Bu durumda olan bireyler okuma alışkanlığı kazanamamakta ancak asgari düzeyde gereksinimlerini gidermek için okumaktadırlar.

Gough ve Tunmer (1986, s. 7) tarafından geliştirilen temel okuma teorisine göre okuduğunu anlama sürecinde iki temel etken vardır. Bunlar; fonolojik farkındalık, kod çözme ve sık kullanılan kelimelerin tanınmasını içeren “kelime tanıma” becerisi diğeri de kelime, cümle ve metinlerin anlamlarının farkında olunmasını referans alan “dil anlama” becerisidir. Başka bir deyişle okuma ve okumanın sonunda anlamının meydana gelebilmesi için bu iki becerinin okuma sürecinde etkileşim halinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerde okuma edinimini engelleyecek fizyolojik ve zihinsel bir engel ya da okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyecek bir durum yoksa “kelime tanıma” ve “dil anlama” becerileri özellikle ilkökul yıllarında çocuklara iyi bir şekilde öğretilirse onların iyi bir okuyucu olmaları sağlanabilir. Böylece hem nitelikli okurların hem de okuduğunu anlayabilen bireylerin yetişmesine olanak sağlayabilir. (Uzunoğlu, Gök & Yıldırım, 2022, s. 22). Bunun için çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak ortam, çeşitli doküman ve ayrıca tüm paydaşların süreçte aktif katılım sağladığı programların tasarlanıp uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Böylece çocuklarda hem okuma alışkanlığı hem de okuduğunu anlama becerisinin gelişimi sağlanabilir. Çünkü Aygün (2021) okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini önemli derecede yordadığını belirtmiştir. Hanedar (2011) kitap okuma alışkanlığının bir okuma materyalini anlama ve çözümlemede son derece etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin düşünce, tutum, algı ve yaklaşımları onların okumaya dair deneyim ve benlik algılarından etkilenmektedir. Örneğin okuma konusunda akademik düzeyi iyi olan bir öğrencinin okumayla ilgili etkinliklere katılımda daha istekli olabileceği ve okumada daha başarılı olacağı söylenebilir (Yıldız & Bulut 2016, s. 312). Okumaya yönelik benlik kavramı, bireylerin okuma ve okuma etkinliklerine dair inanç, tutum ve düşüncelerinin bütünüdür yani okumaya dair öz algı şeklinde düşünülebilir (Wilson, Chapman & Tunmer, 1995). Adunyarittigun (1997, s. 3) okur benlik algısını okuma çabası ve başarısı için çok önemli görmekte ve öğrencilerin okumaya dair benlik algılarının

okuma becerilerini etkilediğini öne sürmektedir. Çünkü Henk ve Melnick'in (1995, s. 471) belirttiği gibi, çocuklar kendilerini iyi bir okuyucu olarak algıladıklarında okuma sırasında etkili stratejiler kullanırlar, zorluklarla başa çıkma ve anlam oluşturmada ısrarcı davranır, karşılaştığı problemleri çözmek için uğraşırlar. Ancak Dikmen ve Kartal (2021, s. 60-61) okuma becerileri açısından öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin bu durumlarının onları okuma etkinliklerinden uzaklaştırdığını ve okumaya dair olumsuz tutum sergilemelerine neden olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğrencinin bir okur olarak kendisine ilişkin olumsuz düşünceleri onun okuma motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve bunun sonucu olarak okuma sıklığı, süresi ve miktarında düşüşler yaşanabilmektedir. Bunlardan hareketle okur benlik algısının öğrencinin okuma ile etkinliklere katılımını, okumaya ilişkin görüş ve tutumlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği söylenebilir. Bu nedenle okur benlik algısının okuma alışkanlığı kazanma üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Yani okur benlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmelerinin daha kolay olduğu söylenebilir.

Okuma becerisi kazanıldıktan sonra öğrencilerden beklenen temel niteliklerden biri de okuma alışkanlığının kazanılmasıdır (Yıldız, 2010a, s. 44). Türkçe dersi öğretim programlarında ifade edildiği gibi Türkçe dersi öğretim programlarının özel amaçlarından birisi de öğrencilerin "...Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır..." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8). Temel okuryazarlık becerileri edinildikten sonra okuma artık amaç değil bilgiye ulaşmak için bir araç görevini görmelidir. Başka bir deyişle "okumayı öğrenme" devri bitmeli "öğrenmek için okuma" devri başlamalıdır. Çünkü Çakmak ve Yılmaz'ın (2009, s. 492) belirttiği gibi bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanması mevcut bilgi ve verilerin kullanılması ile mümkündür. Bu bağlamda toplumsal ve bireysel gelişim için toplum ve bireylerin okuma alışkanlığını kazanmaları ve geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Alışkanlık, TDK güncel sözlükte "Bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam" ve "iç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bu tanımlardan hareketle alışkanlık düzeyine gelmiş bir davranışın süreklilik arz etmesi iç ve dış kaynaklı engelleyicilerden etkilenmemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda alışkanlığın kendiliğinden olmadığı tecrübe ve deneyimler sonucu isteyerek ve çalışarak kazanılabileceği anlaşılmaktadır. Okuma davranışının alışkanlık haline gelebilmesi için de planlı, programlı bazı etkinlikler ve çabalar gerekmektedir. Dökmen'in (1994, s. 35)

belirttiği gibi öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için eğitim verildiği gibi onların okuma alışkanlığını geliştirmek için de pek çok şey yapılabilir. Örneğin, uygun program ve etkinlikler ile öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişimi desteklenebilir.

Okuma becerisi, yaşam boyu öğrenme bağlamında ve öğrenme sürecinin temeli olması bakımından ancak alışkanlığa dönüştüğünde istenilen düzeyde yarar sağlayabilir. Günümüzde “bilgi” alanında yaşanan gelişmeler ve bilgiye her zaman duyulan ihtiyaç okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesini zorunlu kılmaktadır (Sünbül vd., 2010, s. 11). Okuma alışkanlığı Yılmaz (2004, s. 16) tarafından bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak görüp sürekli ve düzenli olarak yaptığı bir eylem olarak tanımlarken Yıldız (2010a, s. 44) ise okuma alışkanlığında bireysel faktörlere dikkat çekerek, “Okuma alışkanlığı bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla sürekli ve düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Dökmen’in (1994, s. 33) belirttiği gibi bireyleri okumaya alıştırmada öncelik onların gereksinimlerini bilmek ve ilgilerini bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirmektir. Ayrıca Dökmen öğrencilerin iyi birer okuyucu olabilmeleri için özellikle iki ilkeye dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin ilgisine göre hareket etmektir. Yani gerekli olduğu düşünüldüğünden çok öğrencilerin okuma gereksinimlerine öncelik verilmelidir. İkincisi, öğrencilerin temel okuma becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler rahat okuyabilir bir düzeye geldiklerinde okumaya yönelik tutumları pozitif yönde gelişmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazandırmak için temel okuryazarlık becerilerinin edinilmiş olması ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle öğrencilerde okuma sevgisi ve ilgisinin oluşturulmuş olması okuma alışkanlığı kazandırmayı kolaylaştıracaktır.

Literatür incelendiğinde okuma alışkanlığını etkileyen pek çok faktörün bulunduğu görülmektedir. Jabbar ve Warraich (2021, s. 236) yaptıkları geniş çaplı literatür taramasında okuma alışkanlığı kazandırma sürecinin paydaşları olan öğrenci, aile ve öğretmen ile ilgili pek çok faktör belirlemişlerdir. Bunlardan öğrenci ile ilgili olanlar, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okuma motivasyonu, iletişim araçları (Televizyon, cep telefonu, dijital oyunlar vb.) kullanımı, okuma materyallerine erişim, sınavlar, kardeş sayısı, serbest zaman, okuma miktarı ve okuma seçenekleri; aile ile ilgili olarak anne babanın eğitim düzeyi, meslekleri, okumaya ilişkin inanç ve düşünceleri, öğretmen ve okul ile ilişkileri, okuma alışkanlıkları, kişisel katılımları ve evdeki kitap türü ve sayısı; öğretmen ile ilgili olanlar öğretmenin çocuk edebiyatı bilgisi, sınıfta okuma alışkanlığı

kazandırmaya yönelik izlediği yöntem ve teknikler, okuma konusunda rol model olması ve okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığı kazandırmada bu kadar çok faktör etkili olurken öğrencilerin eline salt kitap tutuşturmakla onlara okuma alışkanlığı kazandırmak zor görünmektedir. Aksine öğrencileri kitaptan ve okumadan soğutabiliriz.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada bireysel özellikler büyük öneme sahiptir. Bireyin yaşı, olgunluk düzeyi, bilişsel, fiziksel ve psikososyal gelişimi, yetenekleri, tutum, motivasyon, okur benlik algısı ve ilgileri bu özelliklerden bazılarıdır (Bayram, 2009, s. 128). Yıldız'a (2010a, s. 44) göre, bireyi okumaya yönlendiren bireysel özelliklerden en önemlisi "ilgi" dir. Bununla birlikte okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olan diğer bireysel etkenler merak, amaç ve ihtiyaçlardır. Öyleyse çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için onların okuma eğilimlerinin belirlenmesi hareket noktası olmalıdır. Sünbül vd.'nin (2010, s. 13-15) belirttiği gibi, ilköğretim yıllarında edinilen okuma becerisinin okuma alışkanlığına dönüştürülmesi için bu dönemde çocuklar ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun kitaplarla buluşturulup, çocuklarda kitap ve okuma sevgisi kazandırılmalıdır. Böylece çocukların okuma motivasyonları artırılarak okuma alışkanlıkları geliştirilebilir. Bu bağlamda ilkokullarda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için düzenlenecek etkinlik ve programlarda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgileri, istekleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hareket edilmelidir.

Aile bireylerinin kitap ve okumaya verdikleri değer ve yükledikleri anlam, çocuğun kitap ve okuma ile ilgili olan ilişkisinin özelliklerinde belirleyici olmaktadır (Sever, 2011, s. 37). Yani çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada aileye büyük görevler düşmektedir (Yıldız, 2013, s. 269). Greaney (1986'dan aktaran Jabbar & Warraich, 2021, s. 232) ebeveynlerin, çocukların okuma alışkanlığı ile okuma becerilerini geliştirmedeki rollerini anlamak için gerçekleştirdiği araştırmada, çocuklarda okuma alışkanlığını geliştirmek için şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Ebeveynlerin çocukla kurduğu kaliteli sözlü iletişim çocukların bilişsel ve dil becerilerini geliştirmektedir.
2. Ebeveynlerin okuma ilgileri ve tutumları çocuklarda okuma alışkanlığı üzerine olumlu etki etmektedir.
3. Ebeveynlerin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kitap okumaları onların erken okuryazarlık becerisi kazanmalarını önemli derecede kolaylaştırmaktadır.

4. Evde okuma ortamı ve fırsatlarının sağlanması çocuklarda okuma alışkanlığının gelişimini desteklemektedir.
5. Ebeveynlerin geniş bir yelpazede okuma materyalleri sunmaları çocuklarda okuma alışkanlığı gelişimine katkıda bulunmaktadır.
6. Çocukla etkileşimli okumaların yapılması ve ebeveyn- çocuk arasında okunanlarla ilgili paylaşımların yapılması okuma alışkanlığının gelişimini desteklemektedir.

Bu açıklamalardan hareketle okuma alışkanlığının gelişiminde aile en temel kurumdur denilebilir (Körkuyu, 2014, s. 3). Okuma alışkanlığının temellerinin atılmasında ve sonraki süreçte devamının sağlanmasında aileye büyük bir sorumluluk düşmektedir. Okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılacak etkinlik ve programlarda aile katılımı ve desteği kesinlikle sağlanmalıdır.

Eğitim kurumları, günümüz toplumlarında bireyin aileden sonra karşılaştığı ikinci toplumsal kurumdur. Okullar eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir şekilde yürütüldüğü kurumlardır (Aksoy, 2018, s. 26). Özellikle ilkokullar okuma, yazma, temel aritmetik ve okuma alışkanlığı gibi temel becerilerinin kazandırıldığı okul düzeyidir. Bu nedenle okul personeli ve özellikle öğrencilerin gözünde rol model olan öğretmenlerin okumaya ilişkin tutumları, söylemleri ve yaptıkları öğrencilerin okumaya dair ilgi, motivasyon ve tutumlarını etkilemektedir (Mosher, 2015, s. 19). Arıcı (2005, s. 61-62) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere sorulan “Okuma alışkanlığını kimin sayesinde edindiniz?” sorusuna cevaplar arasında %57,3 ile en yüksek oranla “öğretmenim” olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu nedenle okumaya özendirme, okuma becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırmada en büyük görevin öğretmenlere düştüğü söylenebilir (Sünbül vd., 2010, s. 72).

Literatür incelendiğinde okuma alışkanlığının mevcut durumunu tarama yöntemiyle çeşitli yönden ele alan çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanım düzeyini belirlemeye çalışan araştırmalar (Aksoy, 2014; Clark & Foster, 2005; Dökmen, 1994; Ekici, 2014; Gül, Özdiş & Demir, 2020; İskender, 2013; Kalyoncu, 2013; Karademir, 2018; Sünbül vd., 2010; Taş, 2018), okuma alışkanlığının nasıl kazandırılacağına dair araştırmalar (Deniz, 2017; Öztemiz & Önal, 2013; S. Maden & Maden, 2018); okuma alışkanlığı kazanımını etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalar (Aydoğdu, 2020; Deniz, 2015; Gündüz, 2015; İnan, 2005; H. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Şahiner, 2005; Tüzer, 2016); okumaya ilişkin duygu ve düşünceleri belirlemeye

alışan arştırmalar (Balcı, 2009; Başaran & Ateş, 2009; zbay, Bağcı & Uyar, 2008; ztrk & Aksoy, 2018; Suna, 2006) ve okuma becerileri ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi araştıran alışmalar (Leppanen, Aunola & Nurmi, 2005) göze çarpmaktadır. Belirli yöntem ve tekniklerle okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik deneysel çalışmaların da (Daniel & Steres, 2011; Diem & Atmanegara, 2015; Greenberg & Segal, 2014; Katrancı, 2019; Nasser, 2013; Smith, 2017) olduğu görülmektedir. Ayrıca Altıntop (2019) ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik eylem çalışması ve Karaduman (2024) ortaokul beşinci sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Literatürde belirtildiği gibi okuma alışkanlığı genelde ilkokul yıllarında kazanılmaya başlandığı için ilkokul döneminde yapılacak örnek teşkil edebilecek okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamalara gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak ya da öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için ihtiyaç analizi, katılımcıların bireysel ilgi, gereksinimleri ve sosyal çevrelerinin imkanları doğrultusunda belirlenecek etkinliklerle hazırlanacak eylem planının hazırlanıp uygulanmasıdır.

Eğitim- ğretim sürecinde öğrencilere belirli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak için planlı ve sistematik çalışma ve etkinliklerin planlanıp uygulanması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı gibi önemli bir davranışı kazandırmak için de planlı ve etkili bir sürecin takip edilmesi gerekmektedir. Çünkü okuma ilgiyle, severek ve içsel motivasyonla yapılmazsa zamanla sıkıcı olabilir ve okuma alışkanlığı kazanımı engellenebilir. Medya ve iletişim araçlarının çok cazip, renkli bir dünya sundukları günümüz çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmak kolay olmasa gerektir. Bu nedenle özellikle çocukların kişiliklerinin geliştiği ve davranışlarının şekillendiği ilkokul yıllarında okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik sağlam teorik temellere oturtulmuş etkinliklerle okuma alışkanlığının edinimi desteklenmelidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında bütün paydaşlara görev düşmektedir. Öğretmen, ğrenci ve ailenin ortak hareketlerini sağlayacak bir dizi etkinlik ya da program geliştirilerek öğrenciler iyi birer okuyucu yapılabilir ve onlara okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu araştırmada, 3. sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için paydaşların uygulamanın bütün süreçlerinde aktif katılımını sağlamaya dönük bir eylem planı hazırlanıp uygulanacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ihtiyaç analizi, katılımcıların bireysel ilgi, gereksinimleri ve sosyal çevrelerinin imkânları doğrultusunda tasarlanan Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı [OKAGEP] kapsamında hazırlanan etkinliklerin uygulanmasıyla ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını, okur benlik algılarını, okuduğunu anlama düzeylerini, akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve okumaya ilişkin olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmalarını sağlamaktır. Araştırma kapsamında bu amaca ek olarak eylem sürecine katılan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri doğrultusunda süreç derinlemesine betimlenerek yorumlanacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere katılan öğrencilerin okuma alışkanlığı nasıl değişmiştir?
2. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl değişmiştir?
3. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl değişmiştir?
4. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere katılan öğrencilerin okur benlik algıları nasıl değişmiştir?
5. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere katılan öğrencilerin okumaya ilişkin görüşleri nasıl değişmiştir?
6. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere ilişkin öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?
7. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
8. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) kapsamında uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Günümüzde bir toplumun okuma kültürü seviyesi o toplumun gelişmişlik göstergelerinden birisidir. Bireysel ve toplumsal alanda gelişme, ilerleme ve çağdaşlaşmanın yolu ilim ve bilim yolunda ilerlemekten geçmektedir. Tanju'nun (2010, s. 30) belirttiği gibi “Çağdaş

insan, kendi kanatları ile uçmayı sağlayacak nesnel, özgür ve eleştirel bir düşünce tarzına sahip olmalıdır.” Bu da ancak kitap okuma ile mümkündür. Okuma alışkanlığı, bireylerin temel okuma becerilerini edindikten sonra sürekli ve zevkle okuma yapabilmeleri için edinmeleri gereken temel bir beceridir.

Bireyler, kendilerine zevk veren veya onları mutlu eden eylem, davranış, tutum ve duyguları alışkanlık haline getirme eğilimindedirler. Bir davranışın alışkanlığa dönüşmesi için hem doyum sağlayıcı olması yani bireyin bir ihtiyacını gidermesi veya ilgisini karşılaması gerekir hem de çok tekrar edilmesi gerekmektedir (Baymur, 1972’den aktaran, Orhan, 2017, s. 304). Yani okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi için öncelikle öğrencilere okuma ve kitap sevdendirilmeli ve okumadan zevk almaları sağlanmalıdır. Kitap ve okumaya olan ilgi ve sevgi öncelikle ailede kazandırılması gereken bir davranıştır (Yıldız, 2013, s. 269). İnce Samur’un (2014, s. 14) belirttiği gibi “Bireyin okul öncesinde okuma sevgisi, ilkokulda okuma alışkanlığı ve ortaokulda okuma kültürü kazanması ve bu kültürü yaşam biçimi haline getirmesi gerekmektedir. Okumanın ilgi düzeyinden bir alışkanlık ve yaşam biçimine geçebilmesi, bireyin okuma eylemini bir zevk ve gereksinim olarak içselleştirmesiyle olanaklıdır.”. Eğer ailede çocuklara kitaba ve okumaya karşı ilgi ve sevgi kazandırılırsa okulda okuma alışkanlığının kazandırılması kolaylaşacaktır.

Okuma alışkanlığı kazandırmak, bu alışkanlığı yaşamsal bir etkinliğe dönüştürmek çocukluk evresinde başlayacak sistematik ve planlı çalışmalarla mümkündür. Nitekim ilkokullarda ilk amaç çocuklara temel ve akıcı okuma becerileri kazandırmaktır. İkinci amaç ise kazandırılan bu becerilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kullanılması için alışkanlık haline getirmektir. İlkokulun ilk sınıflarında öğrencilerin temel ve akıcı okuma becerilerini kazanmalarına ağırlık verip onları bu becerilerde yetkinleştirdikten sonra bu becerilerden yaşam boyu yararlanmaları için okuma alışkanlık haline getirilmeye çalışılmalıdır (Uludağ Kırçıl, 2018, s. 90). Dökmen’e (1994, s. 35) göre gerek okuma becerisi ile okuma alışkanlığı, gerekse okuma ilgisi ile okuma alışkanlığı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin okuma becerileri arttıkça, doğal olarak okuma miktarları da artacaktır. Aynı şekilde okuma miktarının artması da okuma becerilerini arttıracaktır. Yani bu ikisi arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Herhangi bir sebepten dolayı okuma ilgisi geliştiğinde, bu doğal olarak bireyin okuma miktarını da arttıracaktır. Okuma miktarının artması da bireyi yeni şeyler öğrenmeye, kitaplar okumaya yönlendirebilir.

Alışkanlık kazandırma ile ilgili temel prensiplerden biri de kazandırılacak davranışın, alışkanlığı kazanacak bireylerin beceri düzeylerine uygun olmasıdır. Yani alışkanlık kazandıracağımız bireyler o alışkanlıkla ilgili temel becerilere sahip olmalıdır. Bu araştırma kapsamında düşünüldüğünde uygulama öncesi katılımcı grubun akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okur benlik algı düzeyleri tespit edilmiş. Ayrıca okuma hakkındaki görüşleri farklı tipte sorularla ortaya çıkarılmıştır. Bu ihtiyaç analizi ve durum tespiti çalışmaları neticesinde eylem planına son şekli verilmiştir. Bu çalışmalar eylem planını pratikte daha gerçekçi, kullanışlı hale getirmiş ve teori ile pratik arasında köprü görevi görmüştür.

Okuma becerilerindeki düşüş eğiliminin nasıl tersine çevrileceği şu anda toplumların karşı karşıya olduğu önemli zorluklardan biridir. Demokratik bir topluma bilgili vatandaşlar olarak katılmak için daha üst düzeyde okuma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir deyişle okuma yönünden düşünüldüğünde metinlerin kodlarının çözülmesinin çok ötesine geçen beceri ve uygulamalara sahip olmak gerekmektedir. Çünkü asıl mesele sadece okuma becerilerine sahip olmak değil; önemli olan bu becerilerin kişisel gelişimde, yaşam boyu öğrenmede, bilgi alışverişinde, sosyal etkileşimde ve topluma katılımı merkezli bir rol oynamasıdır (Schüller-Zwierlein, Mangen, Kovac & Weel, 2022). Okuma becerilerinin yaşam boyu öğrenmede kilit rol oynadığı için okuma alışkanlığı dönüştürülmeli ve sürekli geliştirilmelidir.

Okuma alışkanlığı edinimi sürecinde etkili olan, süreci şekillendiren, sürecin niteliğini etkileyen bir çok faktörden söz edilebilir. Bireyin okumaya ilişkin düşünce, tutum ve ilgisi, ailesinin okumaya dair düşünce ve bakış açısı ve sosyal çevresin de etkili rol modellerin varlığı gibi bir çok faktör sayılabilir. Bunlar kısaca bireysel ve çevresel etkenler olarak iki temel başlık altında incelenebilir. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde okuma alışkanlığını geliştirmek için planlanacak okuma alışkanlığı geliştirme programında tüm faktörlerin ve paydaşların göz önüne alınması programın etkililiğini arttırabilir. Bu çalışmada bu nokta dikkate alınarak ihtiyaç analizi ve durum tespiti sonrası OKAGEP de yer alacak etkinlikler belirlenirken tüm paydaşlar sürece dahil edilmeye çalışılmış ve süreçte etkili olan faktörler hesaba katılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin okuma konusundaki isteksizliği, okuma ve yazma becerilerinin zayıflamasına, okuduğuna anlama düzeyinde düşüşlere, okur benlik algısının zayıflaması gibi bir çok başarısızlığa neden olabilmektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı OKAGEP

eylem planına akıcı okuma becerilerini, okuduğunu anlamayı ve okur benlik algısını geliştirmeye yönelik etkinlikler de dahil edilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma, araştırmaya katılan çalışma grubunun, özellikle günümüz toplumunda, öğrencilerin çevrelerindeki farklı dikkat dağıtıcı unsurlar arasında okuma alışkanlıklarını geliştirebilecekleri çeşitli etkinlikleri ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik tüm paydaşların rollerini keşfetmeyi ve açıklamayı hedeflemektedir.

Literatür incelendiğinde, ilkokul düzeyinde okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunun mevcut durumu betimleyen tarama modelinde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında ilkokullardaki öğrencilerin mevcut okuma alışkanlığı durumları bazı değişkenler yönünden incelenmiştir (Aksoy, 2014; Duran & Sezgin, 2012; Erdoğan & Yurtbakan, 2020; Gül, 2021; Keleş, 2006; Taş, 2018; Yılmaz & Darıcan, 2015; Yılmaz & Ertem, 2020). Bazı çalışmalarda ilkokullarda okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur (Çelik, 2020; Karakullukçu, 2019). Altıntop (2019) ilkokul birinci sınıf öğrencilerine, Karaduman (2024) ise beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığının kazandırılmasında, eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirdikleri çalışmada okuma alışkanlığını geliştirmede uygulamalı çalışmaların etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde ilkokul öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik uygulama içeren araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Üçüncü sınıflara eylem araştırması yoluyla okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik araştırmalara rastlanılmamıştır. Öğrencilerin okuryazarlığa dair temel becerileri edindikten sonra bu becerilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme kapsamında bu becerilerden yararlanmaları için okuma alışkanlığı kazanmaları gerekmektedir. Okuryazarlık becerilerinin gelişim düzeyi de okuma alışkanlığını kazanmada etkili olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini edinmiş oldukları üçüncü sınıf düzeyinde böyle bir çalışmanın yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışma, ayrıca okuma alışkanlığını geliştirmeye dönük bir uygulamanın öğrencilerin okuma becerilerine, okur benlik algılarına, okuduğunu anlama düzeylerine yaptığı katkıyı ortaya çıkarmaya çalışması bakımından da önem taşımaktadır. Böylece okuma alışkanlığının okumaya ilişkin diğer becerileri nasıl şekillendirebildiğine ilişkin de ampirik veriler elde edilmiş olacaktır. Bu nedenle çalışmanın literatüre ve okuma alışkanlığı kazandırma sürecinin paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- 1) Katılımcılar veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap vermiştir.
- 2) Eylem planının uygulanması için öngörülen sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bir ilkokulda, araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilen öğretmen, öğrenciler ve velilerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, geliştirilen ve izin alınan ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
- 3) Hazırlanan eylem planının 2023-2024 eğitim- öğretim yılı birinci döneminde, 14 hafta süreyle uygulanan 56 ders saatiyle sınırlıdır.
- 4) Uygulama için tasarlanan ve uygulanan etkinlikler ile uygulama yapılan okulun fiziksel donanımlarının sunduğu olanaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (Akyol, 2020, s. 1).

Alışkanlık: “Bir kimsede sürekli yapma ve yinleme sonucunda ortaya çıkan davranış biçimi.” (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1985, s. 375-376).

Okuma Alışkanlığı: “Bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla sürekli ve düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır.” (Yıldız, 2010a).

OKAGEP: Araştırma kapsamında literatür taraması ve ihtiyaç analizi sonucunda katılımcı grubun okuma alışkanlığını ve becerilerini geliştirmek için hazırlanıp uygulanan eylem planı.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama; alışkanlık, alışkanlık kazanımı okuma alışkanlığı, okuma alışkanlığı kazanımını etkileyen bireysel ve çevresel faktörler, ile ilgili kuramsal bilgiler açıklanmıştır.

2.1. Okuma

Dört temel dil becerisinden biri olan okumanın tanımları incelendiğinde tanımların farklılaştığını görmek mümkündür. Teknolojik gelişmeler, bilim alanındaki ilerlemeler ve yaşam koşullarındaki gelişmelerle birlikte okumaya yüklenen anlam ve misyon da değişmiştir. Günümüzde okuma, çağı yakalamanın, yaşam boyu öğrenmenin, kişisel ve toplumsal gelişim sağlamanın temel araçlarından biri haline gelmiştir.

Eski zamanlarda toplumlarda okuma yazmayı bilen birey sayısı azdı. Toplumdaki önemli kişiler ve bazı soylular okumayı bilirlerdi. Matbaanın gelişmesiyle birlikte okuryazar oranı nispeten artmıştır. Ancak okumaktan maksat, yazının şifresinin çözülmesi olarak anlaşıyordu anlamak içinse tekrarlara ve sesli okumaya ağırlık veriliyordu (Güneş, 2016, s. 4). Önceleri adını soyadını okuyup yazabilen ve imzasını atabilen okuryazar kabul ediliyordu. 1950’lerde UNESCO tarafından okuryazar “Günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi” olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2000’den aktaran Güneş, 2019, s. 227). 1965 yılları ve sonrasında fonksiyonel okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir. Bu kavramla okuma işleminin sadece kod çözümü boyutu değil aynı zamanda kişinin okuduklarından yararlanarak bireysel ve sosyal yönden gelişmesi, üretime katkıda bulunması ve dünyayı daha iyi anlamasına aracılık edecek bir araç olması boyutları gündeme gelmiştir (Güneş, 2019, s. 228).

Rozan, okumayı “Yazılı veya basılı işaretleri, belli kurala uyarak seslendirmek.” olarak ifade ederken (1982, s. 19), Akçamete (1989, s. 735) ise okumayı “Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik.” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlarda okumanın ilk aşaması olan sembolleri görme, algılama ve onları seslendirme yönünden bahsedilmiştir. Bunlar, karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan okumanın sadece fiziksel yönüne ve kodları çözümleme basamağına değinmektedir. Bu basamak gerçekleşmeden okuma gerçekleşemez ancak okuma bu basamaktan ibaret değildir.

Bazı okuma tanımlarında ise çözümleme becerisinden sonraki aşama olan okunanların anlaşılması, kavranması ve yorumlanması gibi kavramların vurgulandığı görülmektedir. Gürcan (1996, s. 12) okumayı “...basılı, yazılı ya da görüntülü sözcükleri, simgeleri göz ile algılayıp zihindeki sözcük anlamıyla bütünleştirerek anlamlandırma, buna bağlı olarak kavrama, düşünme, yorumlayarak eleştirme ve tekrar düşünme faaliyetlerinin hızlı bir şekilde duyu organları ve beyin arasında gerçekleştirilen iletişimini içeren bir süreç,...” olarak tanımlamaktadır, Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995, s. 41) okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci.”, Demirel (2010, s. 109) okumayı, “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda okuma sürecinde duyu organları ve beynin ortak hareketiyle gerçekleşen süreç vurgulanmaktadır. Yani duyu organları aracılığıyla algılanan yazılı ve görsel sembollerin algılanması, zihinsel olarak anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasıdır. Dökmen’in (1994, s. 15) belirttiği gibi okuma, yazılı ve görsel materyallerde yer alan sembollerin görülmesinden ziyade görülenlerin algılanarak zihinsel etkinlikler sonucunda anlaşılmasıdır. Çünkü okuma algısal bir etkinlik ve düşünme sürecidir. Bu anlamlandırma olmadan gerçek anlamda bir okumadan bahsedilemez. Bu durumda okuma gerçek amacına ulaşmamış olur. Sonuçta her yazılı ve görsel materyal okuyuculara bir mesaj ulaştırmak için yazılmıştır. Okuyucun amacı da bu mesajı anlamaya çalışmak ve yeni bilgiler öğrenmektir. Bu yönüyle okuma bilgiye erişme ve bilgiyi anlama ve yorumlamada en temel araçlardan biri olmaktadır. Kısaca okuma sürecinde duysal algılamalardan sonra okunanların kavranması, anlaşılması ve yorumlanması büyük öneme sahiptir.

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz dünyasında bilgi katlanarak artmaktadır. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve medya araçları sayesinde bilgiye erişim

kolaylaşmıştır. Bu gelişmeler ışığında eğitim sistemlerinde istenen birey tipinin özellikleri değişmiş ve güncellenmiştir. 2019 Türkçe (1-8. Sınıflar) öğretim programı (MEB, 2019) incelendiğinde programda eğitim öğretim sonucunda ulaşılmak istenen birey tipi “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadeden anlaşıldığı üzere günümüzde bireylerin bilgiye erişimleri yeterli görülmemektedir. Bilgiye erişen, onu kullanabilen, ondan yeni bilgiler üreterek bireysel ve toplumsal gelişim için kullanabilen potansiyele sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. İstenen birey tipindeki bu değişimler öğrenmede temel bir araç olan okumaya da yeni anlamlar yüklemiştir. Akyol’un yaptığı okuma tanımında bu açıkça görülmektedir. Akyol (2020, s. 1) okumayı “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda dikkat çeken ifade okumanın “anlam kurma süreci” olarak görülmesidir. Yani okuyucu bu süreçte edilgen değil aktiftir. Okunan materyali olduğu şekliyle çözümleme, anlama ve yorumlama eğiliminde değildir. Ön bilgilerini kullanarak, uygun stratejiler kullanarak ve yazarla tartışarak, metin dışı ve metinler arası okuyarak yeni anlamlar inşa etme uğraşı içindedir. Gates (1949) okumanın tanımında sadece anlamının odak kavram olamayacağını bununla birlikte düşünme, muhakeme etme, problem çözme gibi tüm zihinsel becerileri barındıran karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Özdemir & Baş, 2019, s. 30).

Mete okumayı, “Okuma; duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.” şeklinde tanımlayarak okumanın tanımına “ruhsal” boyutunu eklemiştir (2018, s. 379). Dökmen (1994, s. 38) okumanın, öğretme, bilgilendirme, eğlendirme ve toplumsallaştırma gibi işlevlerinin yanı sıra bir de bireylerin ruh sağlığını koruma ve geliştirme işlevinin olduğunu savunur. Hatta okumanın bu yönünün ülkemizde ihmal edildiğini ve dünya psikoloji literatüründe kitap ve okuma ile insanları ruhsal yönden tedavi etme ve geliştirme yönteminin “biblioterapi (bibliotherapy)” başlığı altında incelendiğini belirtir. Gürcan (1996, s. 23-24) alışkanlıklar nasıl bireyin ruhsal boyutunu etkiliyorsa okuma alışkanlığının da bireyin ruhsal boyutunu etkilediğini savunmakta ve aynı zamanda bireyin ruhsal durumunun okumanın kalitesini ve niteliğini etkilediğini belirtmektedir.

Okuma ile ilgili tanımlar göz önüne alındığında okumanın, birbirinin ön koşulu olan dizgeli bir süreç sonunda gerçekleştiği görülmektedir. Bu süreç ve bileşenleri (MEB, 2009, s. 16) “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır.” şeklinde ifade edilmektedir.

2.1.1. Niçin Okuma?

İnsan düşünebilme ve öğrenebilme yetisiyle diğer varlıklardan ayrılmaktadır. Bu yönüyle insan medeniyetler kurmuş ve günümüz teknolojik imkânlarına sahip olmuştur. Düşünebilme ve öğrenebilme yetileri sayesinde insanlar önceki insanların maddi ve manevi kültürel birikimlerini katlayarak arttırmışlardır. Bilginin katlanarak arttığı günümüz dünyasında hem bireysel anlamda hem de toplumsal anlamda bu yetilerin kullanılması ve geliştirilmesi daha büyük bir ihtiyaç halini almıştır. Yaşam boyu öğrenme ve düşünme kabiliyetinin geliştirilmesi için en temel araç (Balcı, Uyar & Büyükkız, 2012, s. 966; Batur, Gülveren & Balcı, 2013; Chettri & Rout, 2013, s. 14; Daniel, Esoname, Chima & Udoaku, 2017, s. 74; Devrimci, 1993, s. 6) okumadır ve bu yüzden herkes için önemlidir (Pobi, 2016, s. 2). Benzer şekilde Şahin (2009, s. 216) bir öğrenme biçimi olarak okumayı, bilgiye erişimde en önemli (Güneş, 2006, s. 43) ve kestirme yol olarak görmektedir. Toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için okuma günümüzün zorunlu bir parçası olarak tüm bireyler tarafından çeşitli ölçeklerde kullanılmalıdır (Alvermann, 2002; Moje vd., 2000’den aktaran Bayat & Çetinkaya, 2018, s. 986). Katrancı’nın (2015) belirttiği gibi yeniliklere ve değişikliklere adapte olarak bilgiye ulaşmak ve onu kullanabilmek için okuma ve anlama becerilerini üst düzeyde kullanılması gerekmektedir.

Okuma becerisi, bireylerin öğrenim hayatları boyunca akademik yönden başarılı olmaları için büyük öneme sahip olduğu gibi günlük yaşamı kolaylaştıran ve yaşam boyu ihtiyaç duyulan temel becerilerden biridir (Harrison, 2012, s. 41; Samsuddin & Yanti Idaya Aspura, 2021, s. 12). Yılmaz ve Ertem’in (2020, s. 2211) belirttiği gibi yaşadığımız çağda

okumanın değeri ve kullanımı giderek artmaktadır. En basitinden çevremizde bulunan tabelaları okurken, bineceğimiz otobüsü seçerken, alışveriş yaparken, sosyal medya platformlarını kullanırken, hastanede işlerimizi hallederken, internet kullanırken vb. günlük rutin işlerimizi hallederken ya da bilimsel anlamda yazılmış bir kitap ve makaleyi anlamak için okumak artık bir zorunluluk haline gelmiştir.

Akyol'a (2020, s. 2) göre okuma kişisel gelişim açısından büyük öneme sahiptir. Okuma bireysel olarak bütün yönlerden gelişime katkı sunabilir. Okumakla sırf bilgi elde edilmez aynı zamanda okuma bireylerin duygusal ve ruhsal gereksinimlerini gidermeye katkıda bulunur. Okuma becerisine sahip olmayan insanlar sosyal ortamlarda sürekli diğer insanlar tarafından bu eksikliklerinin fark edilebileceği kaygısını taşırlar. Aynı zamanda okuma gerektiren en basit işlerinde başkalarına muhtaç olurlar. Chettri ve Rout'a (2013, s. 14) göre okuma, bireyin eğitiminin başlangıcıdır. Eğitim hayatının başarısı veya başarısızlığı, geniş bir kapsamda okuma becerisine bağlı olacaktır (Ceran, Aydın & Onarıcıoğlu, 2018, s. 2378; Turan & Akpınar, 2008, s. 122; Yılmaz, 2008, s. 132). Okuma, öğrenme sürecinde temel bir beceri olarak kabul edilmeli ve çocukluğun erken dönemlerinden itibaren geliştirmek için her türlü çaba gösterilmelidir. İyi bir okuma eğitiminin verimli bir akademik gelişim için zorunlu olduğu ve kişinin pratik verimliliğe ulaşmasında kritik bir rol oynadığı araştırmalarda tespit edilmiştir.

Günümüzde okuma, bireysel ve toplumsal anlamda ekonomik gelişmeler için kilit rol oynamaktadır. Gelişmiş ülkeler, toplumdaki bireylerin yeterli düzeydeki okuma alışkanlığına sahip olmanın sağladığı avantajları bilim ve teknolojiye gelişmelerle göstermişlerdir (Bircan & Tekin, 1989, s. 394; Ortaş, 2014, s. 332). Keleş'in (2006, s. 16) belirttiği gibi gelişmiş toplumlar okuma alışkanlığına ilişkin sorunları ciddi ve hızlı bir şekilde ele alıp çözmeye uğraşmaktadır. Böylece toplumsal olarak kalkınma sağlanmaktadır. Demirel ve Yağmur'un (2017, s. 98) aktardığı gibi literatürde üst düzey sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının alt düzey sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklara göre akademik olarak daha iyi olduklarına dair yaygın düşünceler vardır. Devrimci'nin (1993, s. 6) ifade ettiği gibi okuma bireysel anlamda sağlam ve gelişmiş bir kişilik, toplumsal anlamda üretken bir ekonomi, demokratik ve çağdaş bir toplum için vazgeçilmez koşul ve güvencelerden biridir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment (PISA)) gibi uluslararası sınavlarda okumaya ve okuryazarlığa bakış açısı değişmiştir. Bu sınavlar okumayı öğrenme yerine öğrenmek için okumaya

odaklanmışlardır. Öğrencilerin bilgiyi ne düzeyde öğrendikleri değil onların farklı durumlarda bilgiyi nasıl kullandıkları önemlidir. Okuryazarlık tarihsel süreçteki anlamından daha geniş anlamlar yüklenerek öğrencilerin analiz, akıl yürütme, sentez ve etkili iletişime dair bilgi ve becerilerini problem çözerken kullanabilmesi olarak ifade edilmiştir (Brozo, Shiel & Topping, 2007, s. 305). Bu da “ PISA’da okuma becerisinin temel okuma düzeyinden üst düzey bilişsel becerileri kapsayacak biçimde değiştiğini göstermektedir” (Yıldız, Ünal, Bayrakçı & Polat, 2019, s. 4). MEB (2015, s. 6) Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda okuma becerisinin kapsamı “Öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” şeklinde anlatılmıştır. Kısaca ifade edilirse, eğitim öğretim sürecinde, bireysel, toplumsal ve birçok alanda gelişimin sağlanması için okuma becerisi önemli bir araç olarak kullanılarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin sağlanması amaçlanmalıdır.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuma

Yaşam boyu öğrenme, farklı görünümelerde 1960’ların sonlarına doğru gündeme gelmeye başlamıştır. 1990’ların başlarında ise artık bir slogan olarak dillendirilmekten öte ulusal eğitim sistemlerinin modernizasyonunda bir araç haline gelmiştir (Field, 2001, s. 3). Bilgi ve teknolojiye gelişmelerin bireysel ve toplumsal yaşamı derinden etkilediği bilgi çağında öğrenme gereksinimleri sürekli artmakta ve mevcut becerilere yenilerinin eklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte küreselleşme ve teknoloji alanındaki yeni gelişmeler uluslararası rekabet koşullarını daha da zorlaştırmaktadır. Uluslararası rekabette başarı, verimli ve günün koşullarına elverişli iş gücüne dayanmaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ülkelerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesinde ve ekonomiye kazandırılmasında önem arz etmektedir (Aksoy, 2008, s. 26). Güneş’e (2017b, s. 5) göre, yaşam boyu öğrenme üç temel amaca odaklanmaktadır. Bunlar örgün, yaygın ve algın eğitimin imkanlarından yararlanarak çeşitli öğrenme fırsatları oluşturarak, bireylerin kişisel yönden gelişimlerini, sosyal gelişme ve demokratik anlayışın geliştirilerek toplumsal bütünleşmeyi ve ekonomik büyüme ve gelişmeyi sağlamaktır. Velioğlu vd. (2013, s. 172) belirttiği gibi, toplumların yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri için bilgiye erişme ve bilginin kullanılarak yeniden üretilmesi çok önem arz etmektedir.

Bilginin edinilmesi ve üretilmesi sürecinde okuma sürekli vazgeçilmez bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güneş'e göre, öğrenme sürecinde dil becerilerinden okuma çokça kullanılmaktadır. Günümüzde her ne kadar bilgiye ulaşmanın çeşitli yolları mevcut ise de bilgiye ulaşma yollarından en üstün olanı okumadır. Çünkü birey okuma sayesinde çeşitli bilgilere kısa bir zamanda ulaşmakta, sürece aktif olarak katılmakta, öğrenme sürecini yönetebilmekte ve kendini geliştirebilmektedir. Bununla birlikte okuma iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli ve doğru kararlar alma ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (2017c, s. 1).

Her alanda değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasında, değişimlere ayak uydurmak ve gelişmek için yaşam boyu öğrenme kapsamında gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesi gerekmektedir (Oriji & Uzoagu, 2019, s. 302). Bu bağlamda bilgi çağında yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde (Daniel vd., 2017, s. 75) ve sürdürülebilir kılınmasında okuma becerisinin temel bir beceri olduğu anlaşılmaktadır (H. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008, s. 432). Dijital çağda, okuma sayesinde zaman ve mekan sınırlaması olmadan bilgiye erişme ve kendi kendine öğrenme mümkün olduğu için yaşam boyu öğrenme açısından okumaya ayrıca önem verilmesi, okumanın geliştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

2.1.3. Dijital Çağda Okuma

Okuma, herhangi bir doküman üzerindeki yazı, sembol ya da işaretleri algılayıp zihinde yapılandırdıktan sonra yeni anlamlar inşa etmek şeklinde ifade edilebilmektedir. Yani yazar tarafından sunulan mesajın okuyucu tarafından çözülmesi, anlaşılması, yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır. Yazı için kullanılan basılı, yazılı veya görsel materyal hangi özelliklerde olursa olsun okuyucu için önemli olan gördüklerini okuyup, yorumlayıp, anlamlandırmasıdır. Geçmişten günümüze tarihi seyir içinde yazının işlendiği farklı materyallerin kullanıldığı görülmektedir. Yıldız (2018, s. 5) yazının yazıldığı araçlardaki değişimi “tabletten tablete” şeklinde özetlemektedir. Bunlar kil tablet, papirüs, parşömen, kağıt ve elektronik (Bilgisayar, telefon, tablet, kindle vb.) ortamlardır. Yazının işlendiği araçların zamanla değişmesiyle birlikte günümüze kadar okumanın önemi, niteliği, misyonu ve okumaya yüklenen anlam giderek artmıştır (Bamberger, 1990, s. 3).

Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler okuma sürecinin temel yapısını, dokümanlarını, ortamını ve metinlerin yapısını etkilemiştir. Okuyucu, ortam ve metin bağlamına teknolojik gelişmeler eklenerek bambaşka yönelimler ortaya çıkmıştır. Elektronik araçlar ve internetin eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle bireylerin okuma süreçleri, alışkanlıkları ve okumadan anlam kurma süreçleri etkilenmiştir. Bununla birlikte elektronik ortamlarda üretilen metinlerin biçimi, içeriği (Güneş, 2016, s. 5; Liu, 2005, s. 701) ve paylaşımı yeni boyutlar kazanmış; hızlı, pratik fakat yüzeysel bir anlama ile sonuçlanan bir okuma tarzı ortaya çıkmıştır (Kocaarslan, Öntaş & Atmaca, 2018, s. 27). Bu bağlamda dijital çağda bilgiye ulaşma araçlarının çeşitlenmesi, bilgiye erişimin kolaylaşıp hızlanması ve bilgi kaynaklarının artması, doğru ve güvenilir bilgiye erişim problemini beraberinde getirmiştir. Bilgi patlamasının olduğu dijital platformlarda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için iyi ve bilinçli bir okuyucunun sahip olması gereken beceriler bilgiye hızlıca ulaşmak, ulaşılan bilgileri sorgulamak, değerlendirmek, yeniden yapılandırmak ve farklı dijital platformlarda üretim amaçlı kullanmaktır (Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020, s. 11; Martin, 2005, s. 135).

Dijital çağda elektronik araçlar hayatımızın her tarafında değişimlere neden olduğu gibi okuma süreci ve uygulamalarında da bazı değişimler yaşanmıştır. Artık okuma için basılı ve yazılı kaynakların yanı sıra elektronik araçlarda kullanılmaktadır. Yani ekrandan okuma veya ekrandan öğrenme gittikçe yaygınlaşmaktadır. Ekran okuma, kısaca elektronik ortamlarda bulunan yazılı, görsel ve diğer öğelerin okunarak anlamlandırma ile duyulan ve izlenenlerden anlam çıkarma işlemi olarak tanımlanabilir (Elkatmış, 2015, s. 4; Maden, 2012, s. 3).

Ekrandan okuma okuyuculara multimedya metinlerle birlikte görsel ve sesler, bilgiye hızlı ve kolay erişim (Güneş, 2010, s. 10) ekonomiklik, anlamayı kolaylaştırma, etkileşimi arttırma, metinler arasılık (Başaran, 2014, s. 250) gibi bazı avantajlar sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bunlar, ekrandan okuma, kağıttan okumaya göre daha yavaş (Dağtaş, 2013), okunanı anlamayı olumsuz etkilemekte (Dağtaş, 2013; Güneş, 2010; Maden, 2012) gözü ve zihni daha fazla yormaktadır (Güneş, 2016). Günümüz bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sunduğu fırsatlar arasında yer alan ekrandan okuma bazı avantajları ve sınırlılıklarıyla yaşamımıza girmektedir. Bu bağlamda, ekrandan okuma araç ve yöntemleri, okuma becerilerinin ve alışkanlığının gelişiminde etkili bir araç ve yöntem olarak kullanılmalıdır.

Akyol'un (2020, s. 2) belirttiği gibi dijital çağda yaşanan gelişmeler doğrultusunda, okumanın gelecekte önemsiz veya daha az ihtiyaç duyulacak bir beceri olacağı yönündeki iddialar yersizdir. Her ne kadar yazılı materyallerin yapısı değiştirilerek çoğunlukla elektronik ortamlara taşınsa da yazılı kaynaklar ve okuma önemini koruyacaktır. Gürcan'ın (1996, s. 207) ifade ettiği gibi tam aksine elektronik araçları okuma için kullanma, okuma becerisinde azalmaya neden olmamakta daha yoğun bir okuma becerisini (Arıcı & Taşkın, 2019, s. 186) gerektirmektedir. Hatta okumaya ek olarak araştırma, sorgulama, bilgi üretme ve doğru bilgiye ulaşma gibi becerilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital çağda bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, bilgiye erişimin kolaylaşması, üretilen bilginin çokluğu gibi durumlar okumanın önemini daha da arttırmıştır. Çünkü bu koşullarda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak, dijital araçları ve ortamları uygun şekilde kullanmak ve eleştirel ve üretici bir okur olabilmek için okuma becerilerinin yanı sıra üst düzey zihinsel becerileri kullanmayı ve “öğrenmeyi öğrenme” yi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinde, ekrandan okuma becerilerinin çağın şartlarına uygun olarak, alternatif bir beceri olarak değil kağıttan okuma becerilerinin bir tamamlayıcısı olarak yerini almalı ve bireylere kazandırılmalıdır (Elkatmış, 2015, s. 10).

2.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme ve Okuma

Öğretim programlarında 2017 yılında yapılan güncellemelerde öğretim programlarına yetkinlikler boyutu dahil edilmiştir. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiş ve yetişen bireylerin eğitim öğretim sürecinde bu yetkinliklerle bütünleşik bilgi beceri ve davranışlara sahip; ulusal ve uluslararası ölçekte bireysel, toplumsal, akademik alanlarda ve mesleki hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazelerini kapsayan yetkinlikleri ifade etmektedir (MEB, 2019b, s. 4). Bu yetkinliklerden biri de “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinliğidir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, bireyin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak bireysel ya da grupla zaman ve bilgiyi etkili şekilde yöneterek öğrenme ihtiyaçlarının peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olmasıdır. Bunun için bireyin mevcut öğrenme imkanlarının ve sürecinin farkında olarak öğrenme gereksinimlerini gidermek için zorluklarla mücadele etme yeteneğini de kapsamaktadır. Aynı zamanda yeni bilgi ve becerileri kazanma, kendine uyarlama ve bu bilgi ve becerileri edinme yollarını bilmek anlamına gelir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2015, s. 24). Bu tanımdan hareketle öğrenmeyi öğrenme

sürecinde bireyin süreçte aktif olması gerektiği, öğrenme sürecinin aktörü olduğu ve öğrenmeden sorumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tanımlama doğrultusunda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğini kazanma ve bu yetkinliği sürdürülebilir kılmada okumanın önemli bir öge olduğu söylenebilir. Çünkü günümüzde okuma bireyin aktif olarak katıldığı bir süreç olarak düşünülmekte ve öğrenme için en kestirme ve etkili yol olarak görülmektedir (Batur, Gülveren & Balcı, 2013; Chettri & Rout, 2013, s. 14; Daniel vd., 2017, s. 74). Yani öğrenen bir toplum oluşturmak için toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığı edinmeleri gerekmektedir. Çünkü okuma eylemi sürekli öğrenme ve zaman içinde değişen ihtiyaçları karşılamak için başvurulacak en önemli yollardan biridir (H. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008, s. 432-433). Bireysel ve toplumsal anlamda bu denli önemli olan okumanın ilkökul yıllarında öğrencilerde alışkanlık olarak kazandırılması “öğrenmeyi öğrenme” ye katkı sunacaktır. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazanılmasında engel teşkil edebilecek durum ve etkenlerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

2.1.5. Okumada Engeller

Bireysel ve toplumsal alanda gelişimin ve çağı yakalamanın anahtarı olan okumanın alışkanlık haline getirilerek toplumda yaygınlaşması bu bakımdan önem arz etmektedir. Okuma ile ilgili yapılan ulusal araştırmaların bazılarında (Ateş & Şahin, 2014; Duran & Sezgin, 2012; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2007; Elkatmış, 2013; Gür, 2014; Sümbül vd., 2010) ve uluslararası sınavların sonuçları okuma düzeyinde ve alışkanlığında istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum okumaya ve okuma alışkanlığına engel olan durumların araştırılmasını ve belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Okumaya engel teşkil eden durumlar genel olarak bireysel ve çevresel kaynaklı engeller olarak iki ana başlık altında kategorize edilebilir (Özbay, 2009, s. 42; Özdil & Demir, 2020, s. 530; Yurtbakan & Erdoğan, 2020, s. 251). Bu bağlamda, okuma alışkanlığı kazanmada engel teşkil eden durumlar araştırmalar ışığında açıklanacaktır.

Bireyin genel ve nörolojik sağlık durumu, fizyolojik yapısı, bilişsel, sosyal ve duyuşsal durumu okuma becerisinin kazanımında ve bu becerinin alışkanlık olarak sürdürülmesinde etkilidir (Özbay, 2009, s. 42). Yani bireysel özellikler okuma becerisinin ediniminde ve sürdürülebilir kılınmasında doğrudan etkilidir denilebilir. Ayrıca okuma, bireyin yapıp yapmama konusunda tercihine bağlı bir durum olduğu (Yıldız, 2013, s. 261) için bireysel

yönü ağır basan bir etkinliktir. Çünkü okumaya ilişkin ilgi (Güneş, 2017, s. 119), tutum (Gül, Erdoğan & Demir, 2016; Özdemir & Kiroğlu, 2021; Özdemir & Şerbetçi, 2018) ve motivasyon (Yıldız, 2013, s. 262) gibi duyuşsal özellikler pozitif yönde seyrettikçe okuma becerisinde ve alışkanlığında artış görülmektedir. Bu nedenle çocuklar için düzenlenecek okuma etkinliklerinde çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalı, motivasyonlarını arttıracak düzenlemeler yapılmalı ve okumaya karşı olumlu duygular geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Bireyin temel okuma becerileri düzeyi de okuma ile ilgili etkinliklerine katılımını etkilemektedir. Dökmen'e (1994, s. 35) göre okuma becerisi ile okuma alışkanlığı arasında karşılıklı ilişki vardır. Bu ilişki doğru orantılıdır. Yani okuma becerileri arttıkça okunan miktar artmakta, okuma miktarındaki artış okuma becerilerini geliştirmektedir. Bamberger'e (1990, s. 31) göre çocuk bir kitabı ya da materyali okumaya başladıktan sonra eğer hemen elinden bırakıyorsa bu da okumayı geliştirmek için bir engeldir. Bunun nedeni kitabın çocuğun ilgilerine hitap etmemesi değil, zor olması ya da yeteneklerini zorlamasıdır. Bu nedenle özellikle çocuklar için kitap seçimi yapılırken zorluk (okunabilirlik) düzeyi göz önüne alınmalıdır. Kitap seçiminde biçim (cümle ve kelime uzunluğu vb.), içerik açısından okunabilir düzeyde; duygusal faktörler ve tasvirlerin canlı olmasına dikkat edilmelidir. Kısaca okunacak okuma materyalinin zorluk düzeyi makul düzeyde olmalı yani ne çok zor ne de kolay olmalıdır. Çünkü iki durumda da okuyucunun motivasyonu olumsuz etkilenebilir.

Bireysel okuma engellerinden birisi de okuma kaygısı- korkusudur. Okuma kaygısı çeşitli nedenlere bağlı olarak bireyin okuma güçlüğü yaşayacak düzeyde okumaya karşı geliştirdiği korku ve kaygıları ifade eder (Çifçi, 2013, s. 138). Okuma ile ilgili yaşanan yavaşlık, gecikme gibi bazı olumsuz durumlar zamanla bireyde okuma ile ilgili kaygı ve korkulara neden olabilmektedir. Bu durumlar okumaya karşı olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır (Jalango & Hirsh, 2010; Tok, 2001, s. 257). Bu olumsuz duygular bireyin okuma motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve okuma becerilerini sekteye uğratmaktadır (Çeliktürk & Yamaç, 2015, s. 104; Heinzman, 2009, s. 27).

Okuma kaygısı-korkusu yaşayan çocuklarla ilgili olarak psikolog Zbornik (2001'den aktaran Jalango & Hirsh, 2010, s. 434) öğretmen ve ailelere şu tavsiyelerde bulunmaktadır. Çocuklar okuma konusunda çabuk pes ederlerse çocuğun merak duyduğu ve ilgilendiği alanları belirleyerek okuma konusunda onları cesaretlendirin ve onlara okumanın faydalarından bahsedin. Çocuklar okumayı ret ederse, okuma görevlerini çocuğun

başarabileceği şekilde yeniden yapılandırın. Çocuğun saygı duyduğu birisiyle okuma ile ilgili zevkli etkinlikler planlayın. Çocuk okuma etkinliklerini tek başına yapmaktan korkuyorsa öğretmen ya da akranlarıyla birlikte basitten zora doğru okuma görevleri verilerek öz güveni arttırılmalıdır. Yıldız ve Ceyhan (2016, s. 1314) yaptıkları çalışmada düzenli okuma alışkanlığının ve okuma yazma ile ilgili etkinliklere okul öncesi dönemde başlamanın okuma ve yazma kaygısında azalmaya yönelik olumlu katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir.

Günümüzde uyarıcı açısından zengin ortamlar sunabilen televizyon ve ağı bağlı bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi elektronik cihazlar özellikle çocuklar için renkli dünyalar sunmaktadır. Bu durum çocukların bu cihazlarla daha çok vakit geçirmelerine neden olmakta ve okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Balcı, 2009; Deniz, 2015, s. 58; Majid & Tan, 2007; Orhan, 2017, s. 312). Duran ve Sezgin (2012) tarafında yapılan araştırmanın sonuçlarından biri de kitle iletişim araçların cazibesinin okuma alışkanlığını olumsuz etkilemesidir. Çelik (2020) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda engelleyicilerden biri olarak öğrencilerin televizyon izlemeleri, sanal ortamlarda ve oyunlarla çokça vakit geçirmelerinin olduğunu tespit etmiştir. Bircan ve Tekin (1989, s. 399) televizyon izlemenin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini yaptıkları çalışmada vurgulamışlardır (Aksoy & Öztürk, 2018; Huang, Capps, Blacklock & Garza, 2014; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Yurtbakan & Erdoğan, 2020, s. 251). Sümbül ve arkadaşları (2010) ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflarla yaptıkları çalışmada okul dışı okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen en büyük faktörü “televizyon izleme alışkanlığı” olarak belirlemişlerdir. Demirer, Yıldız ve Sümbül (2011) Konya ilinde yirmi binden fazla katılımcı ile yaptıkları çalışmada günde bir saatten fazla bilgisayar ve internet kullanımının okuma alışkanlığını engelleyen önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir.

Bazı çalışmalarda öğrencilerin okumaya yeterince zaman ayıramamaları okuma engeli olarak görülmektedir. Türkiye’de merkezi sınavların olması, ev ödevlerinin çokluğu ve derslerin yoğunluğu okumaya gereken önemi vermeye engel olabilmektedir (Altıntop, 2019; Deniz, 2015; Öztürk & Aksoy, 2016; Sümbül vd., 2010; Yurtbakan, 2017). Okumanın bir okul işi olarak görülmesi, ödev olarak verilmesi veya özet çıkarma ya da cevaplanacak bazı formlarla değerlendirilmesi öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi ve tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2012, s. 388)

Çocuğun doğumundan itibaren sosyalleştiği ve kişiliğini geliştirdiği ilk ve temel kurum ailedir. Aynı zamanda değer yargılarını, kültürlenmeyi ve alışkanlıklarını ilk olarak ailede kazanır (Bircan & Tekin, 1989, s. 400). Çocukların okuma alışkanlığı ve motivasyonlarının geliştirilmesinde, sürdürülmesinde aile desteği çok önemli rol oynamaktadır (Klauda, 2009, s. 325). Sümbül vd. nin (2010, s. 75) belirttiği gibi ebeveynler çocuklara okuma alışkanlığını edindirme ve geliştirme sürecinde doğrudan sorumludurlar. Okuma alanında aileden kaynaklanan eksiklikler okuma becerisinin kazanımını ve okumanın alışkanlığa dönüşmesi hususunda olumsuz etkilere neden olmaktadır. Literatürde bu konuda yapılmış sayısız araştırma mevcuttur. Aile kaynaklı çocukların okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen bazı araştırma sonuçları aşağıdadır:

- Ebeveynlerin okuma konusunda telkin ve nasihatlerde bulunarak kendileri kitap okumadan çocuklarına okumalarını tavsiye etmeleri
- Evde çocukların yaş ve ilgilerine uygun okuma materyallerinin bulunmaması
- Ebeveynlerin okuma konusunda olumsuz rol model davranışları
- Evde okuma ile ilgili etkinliklerin olmayışı (okuma saati, çocuklara hikâye okuma)
- Ailenin okuma konusunda okul ve öğretmenler tarafından yürütülen etkinliklere destek olmaması, bu sonuçlardan bazılarıdır.

Bunlar ve benzeri maddeler çoğaltılabilir. Ailenin okuma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme sürecinde yapması gerekip de ihmal ettiği her davranış süreci olumsuz etkilemektedir. Süreci kolaylaştıracak etkenler yapılmadığı takdirde süreci engelleyecek birer etkene dönüşmektedir.

Sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda sonuçlar genelde orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır. Aslında burada belirleyici olan orta ve üst sosyoekonomik ortamlarda yaşayan öğrencilerin okuma ile ilgili çeşitli imkânlarla ve ortamlara ulaşabilmesiyle ilgilidir. Bacanlı'nın (2004, s. 118) belirttiği gibi üst düzey sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklar sahip olduğu imkânlar sayesinde kalıtımla gelen dezavantajları telafi edebilmekte; alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklarda kalıtımla getirdikleri bazı üstünlükleri imkânsızlık nedeniyle ortaya koyamamaktadır. Bu bağlamda alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların kitaplara ve kütüphaneye erişim, okuma ile ilgili fırsatlara erişim,

uygun ortam, çevresel imkânlar ve ailenin bakış açısı gibi yönlerden arzu edilen düzeyde imkânlara sahip olmaması okuma alışkanlığı kazanımını olumsuz etkilemektedir denilebilir. Aile ya da öğretmenlerin bazı yanlış uygulamaları okuma engeli olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki eksiklikleri öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanımını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı, kazanımları kazandırmak için yeterli sürenin olmaması gibi nedenlerden dolayı okuma alışkanlığı ile ilgili etkinlikler zaman kaybına yol açabileceği endişesiyle geri planda kalabilmektedir (Yurtbakan & Erdoğan, s. 252). Beşinci Ulusal Yayın Kongresi'nde (2011, s. 124) belirtildiği gibi “Kitap ve okuma eyleminin hiçbir biçim ve nedenle ceza unsuru olmaması, kullanılmaması, bunun ceza sisteminden çıkarılması ya da daha uygun bir tanımla kullanılmasının sağlanması.” okuma daima pozitif duygu ve ortamlarda sevdilerek benimsetilmelidir. Kitap ve okumanın özellikle küçük yaşlarda ceza veya baskı unsuru olarak kullanılması kitap ve okumaya karşı olumsuz duyguların gelişmesine sebep olabilir. Bu bakımdan çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında sorumlu olan paydaşların okuma alışkanlığını kolaylaştıracak etkenleri gerçekleştirmesi, okuma alışkanlığın zorlaştıracak engelleri de mümkün olduğunca ortadan kaldırmaları veya minimize etmeleri gerekmektedir. Örneğin öğretmen ve okul bağlamında düşünüldüğünde öğrencilere temel okuma becerileri kazandırıldıktan sonra akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlar ve düşünceler geliştirmesini sağlar ve onların okuma alışkanlığı kazanma sürecini kolaylaştırabilir.

2.2. Akıcı Okuma

İyi bir okur sayılmak için bazı temel becerilere sahip olmak lazımdır. Bunlar; sesbilimsel farkındalık, fonolojik farkındalık, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileridir. Bu becerilerden birinde problem yaşandığında okuma başarısı olumsuz etkilenmektedir (NRP, 2000). Allington (1983) bu becerilerden akıcı okumayı, okuma sürecinin en önemli bileşeni olarak kabul etmekte ve okumada başarının elde edilmesi için en etkili potansiyele sahip bileşen olduğunu ifade etmektedir. Birçok çalışmada, okuma – yazma becerilerinin edinimi sürecinde akıcı okumanın, okuduğunu anlama ve akademik başarı ile ilişkisinden dolayı büyük öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Kaya & Doğan, 2016; Keskin, 2012; Keskin & Baştuğ, 2013; Klauda & Guthrie, 2008). İlhan'ın (2014, s. 45) belirttiği gibi ilkokul yıllarında okuma sorunlarını gideremeyip akıcı okuma

becerilerini geliştiremeyen öğrencilerin eğitimlerinin ileriki dönemlerinde yüksek akademik başarı göstermeleri pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle akıcı okuma, başarılı okumanın en kritik bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (NRP, 2000). 2018 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında akıcı okuma ayrı bir bilişsel süreç olarak ele alınmıştır. PISA raporunda akıcı okuma, okunan bir metnin genel olarak anlaşılması için kelimeleri ve metni doğru okuma, çözümleme, ifade etme ve işleme becerilerini kullanma olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019).

Rasinski (2010, s. 31) akıcı okumayı, metindeki kelimeleri zorlanmadan ve metnin anlamını yansıtacak şekilde prozodik ve otomatik bir şekilde okuma kabiliyeti olarak; Harris ve Hodges (1995, s. 85) ise “Anlamayı olumsuz etkileyebilecek kelime tanıma problemlerinden bağımsız olarak okuyabilme” olarak tanımlamıştır. Akyol ise (2020, s. 4) akıcı okumayı; “Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle akıcı okuma ile kelime tanıma otomatikleşme, okunanların anlamının yansıtılması, prozodik öğelere dikkat edilerek metnin uygun bir hızda ve pürüzsüz olarak okunması ifade edildiği söylenebilir. Yani akıcı okumadan söz edebilmek için okunan metinde hız, doğru okuma ve prozodik öğelerin metnin anlamını yansıtacak şekilde bir arada birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, literatürde, akıcı okuma için kabul gören üç temel bileşen vardır. Bunlar: kelime tanıma (Doğru okuma), okuma hızı ve prozodidir (Allington, 1983; Baştuğ & Akyol, 2012; Hasbrouck & Tindal, 2006; Keskin, 2012; Klauda & Guthrie, 2008; NRP, 2000; Rasinski, 2010; Ülper & Yağmur, 2016; Yıldırım, 2010).

2.2.1. Kelime Tanıma (Doğru okuma)

Kelime tanıma (doğru okuma), temelde sözcüklerin doğru tanınması ve okunması (NRP, 2000) olarak ifade edilmektedir. Yani okunan harflerin ve kelimeleri doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Akıcı okuma temelde kelime tanıma ve ayırt etme becerileri yeteneğine dayanmaktadır. Başka bir deyişle “Kelime tanıma, bir kelimenin ses, şekil, görünüş, telaffuz gibi ipuçları aracılığıyla tanınması anlamına gelir. Bu durum bir kelimenin, sesin, harflerin yazılı olarak görülünce hatırlanması, anlamının bulunması ve seslendirilmesi ile açıklanır.” (Güneş, 2013’den aktaran Armut, 2017, s. 45).

Harfleri ve harflerden oluşan kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesi akıcı okumanın kazanılmasında ilk basamak olarak düşünülebilir. Çünkü okurun metni uygun bir hız ve prozodik özelliklere dikkat ederek okuması için kelimeleri ve kelimeleri oluşturan harfleri tanıma ve ayırt etmede yeterli hale gelmesi gerekir. Okuma sürecinde problemler olması duraklamaya ve yavaşlamaya neden olur. Aynı zamanda hatalı okumalar olursa okuduğunu anlayamaz. Bu nedenle akıcı okuma becerilerin sağlıklı gelişimi için harf ve kelimeleri tanıma ve ayırt etme sorunlarının aşılması gerekmektedir (Baştuğ, 2012, s. 38).

Keskin ve Baştuğ'un (2013) belirttiği gibi okurun kelime tanımak için çok çaba sarf etmesi anlamının ikinci planda kalmasına neden olur bu durum okumanın nihai amacı olan anlamayı olumsuz etkiler. Zayıf okuyucular; kelime tanıma bağlamında "Tanımadıkları kelimeleri okumama, kelime veya harfleri karıştırma, heceleme, kelimedeki harfleri değiştirme, kelimeleri tahmin etme, yanlış okuma, ekleme veya çıkarma, kelimeleri değiştirme, tersine çevirme ve kendini tekrar etme gibi hatalar yapmaktadırlar." (Akyol, 2006; Rasinski, 2004; Uzunkol, 2013'den aktaran Öztürk, 2019, s. 21). Okuma bu tarz hatalardan arındıkça okumada akıcılık ve okuduğunu anlama gelişir.

Kelime tanımadaki başarı, kelime tanıma yüzdesi ile ifade edilmektedir. Burada öğrencinin yaptığı bir dakikalık sesli okuma sonunda doğru olarak okunan kelimelerin yüzdesinin hesaplanmasıyla bulunur. Kelime tanıma yüzdesi, doğru okunan kelime sayısının, okunan doğru- yanlış tüm kelime sayısına bölünmesi ile bulunur. Doğru kelime tanıma yüzdesi, %99-100 aralığında ise serbest okuma düzeyini; %92-98 aralığı öğretimsel düzeyini; %92'nin altı olan değerler endişe düzeyini belirtir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, s. 10).

Akıcı okumanın ilk basamağı kelime tanıma becerisinin kazanılmasıdır. Ancak akıcı okuma için bu beceri tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin akıcı okuma becerisinde yetkinleşmesinde doğru kelime tanıma kadar öğrencilerin kelime tanıma hızlarının mümkün olduğunca iyileştirilmesi gerekmektedir (Çayır, 2014, s. 28).

2.2.2. Okuma Hızı (Otomatikleşme)

Akıcı okumanın bileşenlerinden biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, okurun metinlerdeki kelime tanıma sürecini otomatikleştirmesi ile ilgilidir. Burada otomatikleştirme, okuyucunun çok fazla gayret sarf etmeden okuduğu metindeki kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde seslendirmesini ifade etmektedir. Çabuk bir şekilde zorlanmadan kelimeleri tanıma

okunanların anlaşılması açısından önemlidir (Akyol, vd., 2014, s. 10). Çünkü öğrenciler kod çözmede hızlanıp kelime tanımada fazla çaba ve zaman harcamazlarsa, okuduklarını anlamaya daha çok zaman ve çaba harcarlar (Aşıkcan, 2019, s. 19).

Akıcı okuma temelde Otomatik Bilgi İşleme Modeli Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu teoriye göre, okuyucular kelime tanımada otomatikleştikçe veya akıcılıkları arttıkça bilişsel kaynakları anlamaya yoğunlaşmakta ve anlama için daha fazla çaba harcanmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Otomatik okuma konusunda geliştirilen diğer bir teori Logan'ın (1997, s. 124-127) "Otomatikliğin Durum Teorisi"dir. Bu teori, otomatikleşmede dört öğeye dikkat çeker. Bunlar: çabasızlık, bağımsızlık, hız ve bilince ihtiyaç duymamaktır. Yani otomatik olarak gerçekleşen bir işlem hızlıca, ekstra bir dikkat ve çaba gerektirmeden bağımsız bir şekilde meydana gelir. Burada otomatiklikten anlaşılması gereken okurun, kelimeleri en az çaba ile tanıyıp kelime tanımada takılmamasıdır. Böylece okur bilişsel kaynaklarını ve enerjisini metnin anlaşılması için serbest bırakmaktadır (Rasinski, 2010). Ancak Uysal'ın (2014, s. 32) belirttiği gibi otomatikleşme akıcı okumaya bazı katkılar sunmakla birlikte dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır. Otomatikleşme kazanıldıktan sonra kelime tanımada kullanılan çaba ve dikkat azaldıkça bu dikkatin metni anlamaya yoğunlaşmakta kullanılması gerekmektedir. Eğer bu dikkat başka mecralara kayarsa okuduğunu anlamaya engel olur. Bu durumda kelimeler sadece hızlı bir şekilde seslendirilmiş olur. Bu bağlamda öğrencinin okuduğunu anlamaya yoğunlaşıp yoğunlaşmadığı okuyucunun prozodik becerilerine dikkat edilerek anlaşılabilir.

Okuma hızı, basit şekilde öğrencinin bir dakikalık sesli okuma süresinde doğru okuduğu kelimelerin hesaplanması ile bulunabilir. İlk okuyuşta yanlış okunup hemen öğrenci tarafından düzeltilen kelimelerde doğru kabul edilir. Okuma hızı öğrencinin kelime tanımada ne denli otomatikleştiği hakkında bilgi verir. Okuma hızına ilişkin Türkiye'de sınıf düzeyinde ve dönemlik standart normlar bulunmamaktadır. Ancak literatürde okuma hızının sınıf bazında ve dönemlik olarak hangi düzeylerde olması gerektiği alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Okuma hızını belirlemede bu değerler referans olarak kullanılabilir. Okuma hızı değerlendirilirken öğrencinin sadece kelimeleri hızlı bir şekilde seslendirmesi göz önüne alınmamalıdır. Çünkü önemli olan öğrencinin sadece kelimeleri hızlı okuması değil aynı zamanda doğru ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumasıdır (Akyol, vd., 2014, s. 10).

2.2.3. Okuma Prozodisi

Akıcı okumanın sağlanmasında kritik bileşenlerden biri de prozodidir. TDK güncel sözlükte prozodi dilbilimi açısından “Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı.” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024a). “Prozodi konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili bazı kavramları içerir. Bunlar; tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm kavramlarından oluşan prozodik göstergelerdir” (Baştuğ, 2012, s. 48). Dowhower (1991, s. 166), okuma açısından prozodiyi metni ifade edici bir ritimde, sese tonunu uygun bir şekilde kullanıp anlam ünitelerine dikkat ederek okuma olarak tanımlamaktadır. Hicks’e (2010, s. 320) göre Prozodi, okumayı pürüzsüz ve zorlanmadan zahmetsiz bir biçimde sürdürmektir. Kısaca prozodik okuma, metnin noktalama işaretleri, anlam üniteleri göz önüne alınarak uygun hız, tonlama ve vurgulamalar ile okunmasıdır denilebilir (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016, s. 814).

Prozodik okuma, akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma hızına göre daha karmaşık bir beceridir. Çünkü okumada belli düzeyde bir hız ve doğruluğa ulaşmadan prozodik okuma yapmak pek mümkün değildir. Prozodi metni seslendirmenin ötesinde okunanı anlamak için temel bilişsel süreçlerin işlenmesini gerektirmektedir (Keskin, 2012, s. 119). Whalley ve Hansen’in (2006) belirttiği gibi prozodik okuma, okunanı daha iyi anlamaya katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte prozodik okuma okuyucuya katkı sağladığı gibi dinleyicilere de anlama konusunda önemli katkılar sağlar. Prozodik okuma sayesinde okuyucu iyi anladığı gibi dinleyici de dinlediğini iyi anlamaktadır. Böylece dinleyicinin anlama becerisinin gelişimine katkı sağlar (Hudson, Lane & Pullen, 2005, s. 704).

Akıcı okumada prozodik okumanın önemi, bu beceri ile kazanılanların hem sesli okumada hem sessiz okumada okuduğunu anlamaya katkı sunacağına olan inançtır. Çünkü sesli okumada, kelimeleri doğru okuyan, otomatik olarak hızlıca tanıyan ve prozodiye uygun okuyan bireylerin bu özellikleri sessiz okumalarına da yansıtacağı düşünülmektedir (Uysal, 2019, s. 35). Reutzel, Jones, Fawson ve Smith’in (2008, s. 195) savundukları gibi akıcı okuma sadece sesli okumayla ilgili bir beceri değil aynı zamanda sessiz okumadaki okuduğunu anlamayı da etkilemektedir.

Prozodi ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğundan prozodi, akıcı okuma için kritik bir öneme sahiptir (Özdemir & Baş, 2019, s. 49). Ancak bu karşılıklı ilişkinin yönü tartışmalıdır. Prozodik okumanın anlamayı geliştirdiğini ve artırdığını savunan uzmanlar olduğu gibi (Dowhower, 1991; Kuhn & Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Torgesen & Hudson, 2006’dan aktaran Çayır, 2014, s. 41) bazı araştırmacılar da

okuduğunu anlayan bireylerin ancak prozodik unsurlara dikkat ederek okuyabileceğini iddia etmektedir (Miller & Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004'den aktaran Çayır, 2014, s. 41). Bu araştırmalardan hareketle prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin yönü hakkında kesin ifadeler kullanılamasa da akıcı okuyan bireylerin okuduğunu anlamaya daha çok odaklanabilecekleri; okuduğunu anlamak için gayret gösterenlerin akıcı okuma becerilerine dikkat ederek okumaları gerektiği söylenebilir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuma becerisi, öğrencilerin bilişsel, akademik ve sosyal yönden gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Okumanın bireye katkı sağlayabilmesi için bireyin okuduğunu anlayabilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlayabilen birey kendisini iyi ifade edebilecek potansiyele sahip olacaktır (Yıldız & Akyol, 2011, s. 794). Karatay, okuma eğitiminin temel amacını, okuduğunu kavrayan, sorgulayan, kavradığına doğru tepkide bulunabilen ve aynı zamanda bu becerileri diğer okuma deneyimlerinde bilinçli ve aktif şekilde kullanabilen bireyler olarak yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir (2014, s. 225). Akyol (2019, s. 183) okumanın temel amacının anlama ve anlam kurmak olduğunu belirtip bu amaçlarla yapılmayan bir okumanın zaman ve emek kaybı olduğunu vurgulamıştır. Rose, Parks, Androes ve McMahon (2000, s. 55) okuduğunu anlamayı, okunan bir okuma materyalinin anlamını çıkarma ve ayrıntılarını kavrama gibi becerileri gerektiren, öğrencilere ilkokulla birlikte kazandırılması gereken temel becerilerden biri olarak tanımlamaktadırlar. Ahmadi, İsmail ve Abdullah (2013, s. 236) ise okuduğunu anlamayı, okuyucunun metabilişsel okuma becerilerini kullanarak metindeki açık ve gizli olan anlamları çıkarması ve anlama yeteneği olarak belirtmişlerdir. Kısaca okuduğunu anlama, okuyucu ile yazar arasındaki mesajlara aracılık eden yazılı, basılı veya elektronik metinlerdeki mesajların okuyucu tarafından anlaşılması ve anlamlandırılmasıdır denilebilir.

Okuduğunu anlama salt okunan metindeki harfleri, sembolleri çözmek ve bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek değildir. Çünkü anlamaktan kasıt, aynı zamanda metni bir bütün halinde kavrayıp metinde verilmek isteneni kavramaktır. Bunun belirtileri ise okunan metni değerlendirebilmek, metinde verilen mesajları kendine mal edebilmek ve onları yorumlayabilmektir. Yani metnin özünde herhangi bir değişiklik yapmadan ön bilgilerini harekete geçirerek farklı bakış açılarıyla çıkarımlar yapabilmektir (Çiftçi, 2007, s. 2).

Okuduğunu anlama sürecinde birçok etkenin etkisinden söz edilebilir. Örneğin okuyucunun öğrenme ve algılamaya dair tutumları, o anki ihtiyaçları, zevkleri, okuma anındaki psikolojik durumu, öğrenme stili ve kendine dair algıları bu süreci etkilemektedir. Bu etmenler okuyucu yönünden süreci olumlu ya da olumsuz yönden etkileyebilmektedir (Güneş, 2007, s. 120). Burada okuduğunu anlamada okuyucuya ilişkin boyut ağır basmaktadır. Bununla birlikte RAND-Reading Study Grup, (2002) okuduğunu anlamada, okuyucu boyutu ile birlikte “anlaşılması gereken yazılı veya elektronik metin” ile “okumanın amacı” boyutlarını da eklemiştir. Metinle ilgili boyutta metnin türü, içeriği, zorluğu, kolaylığı ve okunabilirlik gibi okuduğunu anlamayı etkileyen özellikler vurgulanmaktadır. Okumanın amacı boyutuyla, okurun okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki amacı ifade edilmektedir. Bireyin eğilim, ilgi, tercih ve ön bilgileri okumanın amacını etkilemektedir. Benzer şekilde, Akyol’un (2020, s. 1) belirttiği gibi, anlam ne sadece yazarın kendisinde ne bütünü okurun zihninde ne de bulunan ortamdır. Anlam bu öğelerin etkileşimiyle oluşmaktadır. Katzir, Lesaux ve Kim’in (2009) belirttiği gibi okuduğunu anlama, birçok beceri ve etkenden etkilenen karmaşık bir bilişsel yapı içinde gelişmektedir.

İlköğretim yıllarında kazanılan okuma ve okuduğunu anlama becerileri bireyin ondan sonraki öğrenim hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişen bireylerde bu etki akademik başarısına olumlu katkı sağlarken bu becerisi gelişmeyen bireylerde akademik başarısını olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2008, s. 132). Bu nedenle Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen’in (2008) savundukları gibi okuma eğitiminin ilk yıllarından itibaren öğrenciler okuduklarını anlamaya teşvik edilmelidir. Böylece akıcı okumanın gelişmesini sağlayan hızlıca anlamamanın kolaylaşması sağlanır.

Okuyucuların anlama ve anlam kurma sürecine geçebilmeleri için okuma akıcılığını kazanıp akıcılık ile ilgili sorunları aşması gerekmektedir (Baştuğ & Keskin, 2012; Rasinski, 2014). Çünkü zayıf okuyucular kelime tanıma ve ayırt etme ile çok zaman geçirdiklerinde anlama yoğunlaşmamaktadırlar. İyi okuyucular ise kelime tanıma ve ayırt etmeyi kısa zamanda doğru bir şekilde yaptıklarından dikkatlerini metni bir bütün olarak anlamaya vermektedirler (Stanovich, 1980). Bununla birlikte zayıf okuyucular okumaktan kaçınırlar. Bu da zayıf okuyucularının okuma becerilerinin zayıflamasına sebep olmaktadır. Böylece iyi okuyucularla zayıf okuyucular arasındaki fark zamanla açılmaktadır (Yıldız & Akyol, 2011, s. 796). Hatta zayıf okuyucular zamanla okumaya ve kitaba ilişkin olumsuz duygu, tutum ve metaforlar geliştirmektedirler. Böylece okumadan

uzaklaşmaktalar ve okuma alışkanlığı da kazanamamaktalar. Başka bir deyişle okuduğunu anlamayan ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeyen bireyler zamanla kitaptan ve okumadan uzaklaşmaktadır denilebilir.

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, entelektüel gelişim ve akademik başarı için kazanılması gereken temel becerilerden biri olan okuma alışkanlığının edinilmemesi bireysel ve toplumsal gelişim açısından olumsuz neticeler doğurmaktadır. Bu bağlamda formal eğitim döneminde özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin öncelikle akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama konusunda eksiklikleri giderilirse okuma alışkanlığı kazanmalarının önündeki engellerden birisinin kaldırıldığı söylenebilir. Literatürde birçok araştırmada (Elliot & Gibbs, 2008; NRP, 2000; Rasinski, 2005; Sünbül vd., 2010, s. 10) belirtildiği gibi akıcı okuma becerileri gelişmemiş ve okuduğunu anlamayan öğrenciler okuma etkinliklerinden zorlanmakta, zamanla okumadan sıkılmakta, okumaya ilişkin motivasyon geliştirememekte ve sonuç olarak zorunlu durumlar dışında okuma eyleminden kaçınmaktadır. Bununla birlikte okuma alışkanlığı gelişen bireyler de okudukça akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri gelişmekte ve okumaya ilişkin olumlu tutumlar ve duygular geliştirmektedirler.

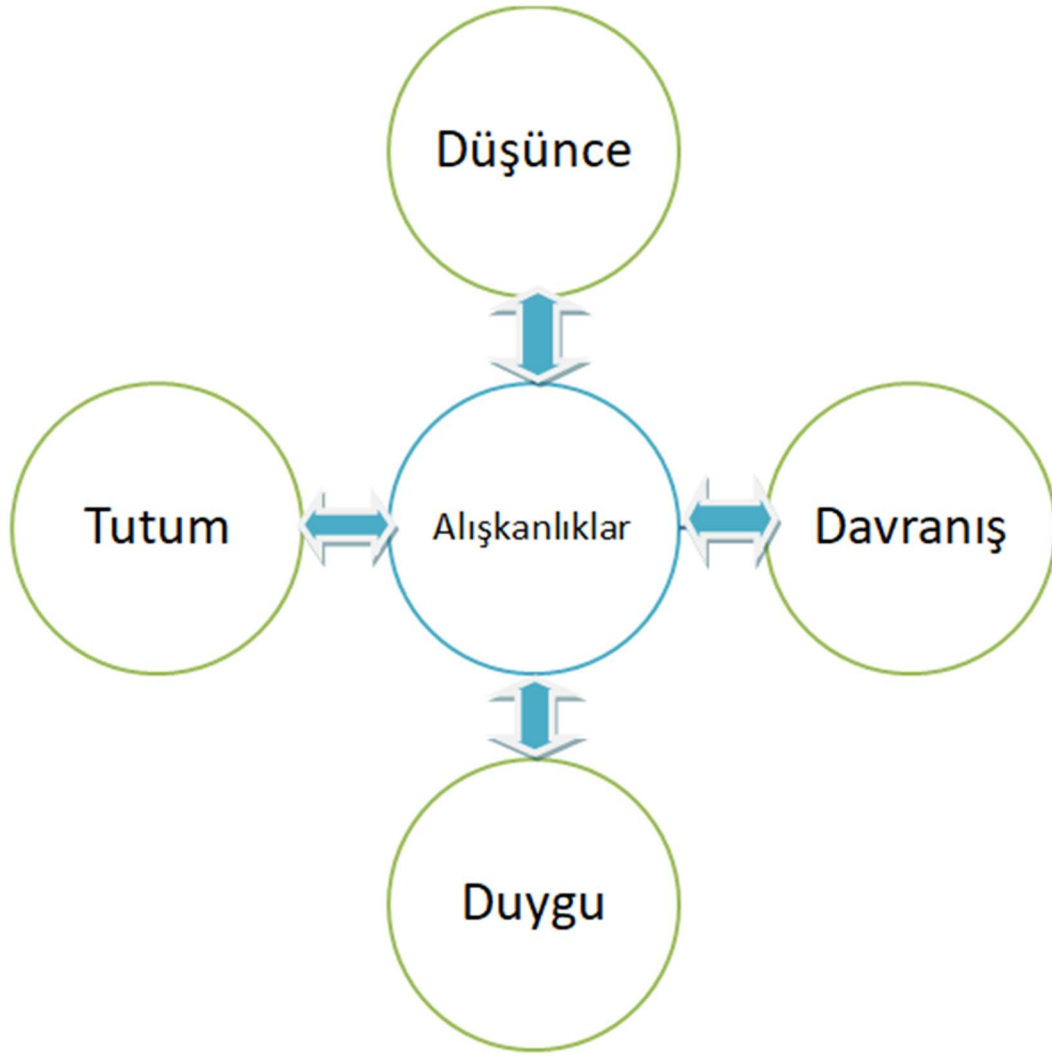
2.4. Alışkanlık

İnsan davranışları ile doğrudan ilişkili olan alışkanlık kavramının, insanın çok boyutlu yapısından dolayı farklı disiplinlerde çeşitli tanımları ile karşılaşmak mümkündür. Alışkanlık, insanda doğuştan var olmayıp sonradan bilişsel, duyuşsal veya psikomotor öğrenmeler sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri olarak düşünülebilir. Alışkanlık, TDK güncel sözlükte “Bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” ve “iç ve dış etkilere hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022a). Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) terimler sözlüğünde alışkanlık farklı disiplinler açısından *eğitb. 1. Bir edim ya da etki karşısında bir canlının gösterdiği değişmez tutum. 2. Bir şeyin sık sık yinelenmesi sonunda oluşan huy ve alışkı. 2. fel. İç ve dış etkilere bağlı olarak hep aynı biçimde davranma.* şeklinde tanımlanmıştır (TÜBA, 2022). Farklı disiplinlere göre yapılan tanımlar incelendiğinde alışkanlığın sonradan öğrenilen ve sık ve düzenli olarak yinelenen davranışları ifade ettiği söylenebilir.

Büyük Larousse sözlük ve Ansiklopedisinde (1985, s. 375-376) alışkanlıkla ilgili birçok tanım yer almaktadır. Bunlardan bazıları; “Sık sık deneyerek ve uygulayarak herhangi bir işi, eylemi dikkati yoğunlaştırmaya gerek kalmadan kolaylıkla yapabilme becerisi”, “Bir şeyin kişide ihtiyaç uyandıracak biçimde yinelenerek kullanılması”, “Bir kimsede sürekli yapma ve yineleme sonucunda ortaya çıkan davranış biçimi.” gibidir. Felsefe sözlüğünde ise (Cevizci, 2002, s. 44) “Alışkanlık tekrar yoluyla kazanılan, çok az bir düşünceyle ya da üzerinde hiç düşünmeden gerçekleştirilen, pek bir dirençle karşılaşılmadan ortaya konulan davranış ve eğilimlerdir. Belli eylemlerin tekrarlanmak suretiyle bilinç dışı ve mekanik bir hale gelmesinin sonucu olan, sonradan kazanılmış davranış biçimleridir.” şeklinde tanımlanmıştır. Clear (2021, s. 1) alışkanlığı “düzenli olarak tekrarlanan bir rutin ya da uygulama; belli bir duruma otomatik tepki” olarak ifade etmiştir. Bu tanımlarda ise alışkanlıkların sürekli tekrarlanma sonucu otomatikleştiği ve artık bilinçli çabalara gerek kalmadan kolaylıkla ortaya çıktığı vurgulanmaktadır.

Yukarıda yapılan tanımlardan hareketle alışkanlığın terim ve sözlük anlamlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tanımlardaki ortak noktalar ışığında alışkanlıklar, sonradan öğrenilmekte, tekrarlar sonucu edinilmekte, belli bir süre sonra otomatikleşmekte ve az bir bilinçli çaba ile meydana çıkmaktalar. Duhigg’in (2012, s. 21) belirttiği gibi, bireyde bir alışkanlık formu yerleşince, beyin o alışkanlık ile ilgili olarak karar verme süreçlerine tam anlamıyla katılmamaktadır. Dikkatini başka işlere vermekte ya da sürece müdahale etmemektedir.

Alışkanlıklar ve buna bağlı olarak bireyde gelişen duygu, düşünce ve tutumlar bireyin yaşamını şekillendirmekte, davranışlarına yön vermekte hatta kişilik ve karakterinin oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır. Çünkü bireyin duygu ve düşünceleri davranışlarını etkilemekte davranışları da duygu ve düşüncelerine etki etmektedir. Bu etkileşimden dolayı alışkanlıklar bireyin toplumsal, duygusal, fiziksel ve bilişsel boyutta davranışlarına etki etmekte kişiliğinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Alışkanlıkların çok boyutlu yapısı, anlaşılması açısından farklı boyutlarda irdelenmesini gerekli kılmaktadır (Orhan, 2017, s. 77). Bireyin alışkanlıkları ile duygu, düşünce, tutum ve davranışları arasındaki ilişki şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Alışkanlıklar ile duygu, düşünce, tutum ve davranışlar arasındaki ilişki

Şekil 1 de görüldüğü üzere bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışları arasında sürekli bir etkileşim vardır. Aynı zamanda bu etkileşimin çift yönlü olduğu söylenebilir. Bireyin sahip olduğu duygu, düşünce, tutum ve davranışlar zamanla onun alışkanlıklarına yön vermekte ve alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Bununla birlikte bireyde gelişen alışkanlıklarda zaman içinde bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışlara yön vermekte ve onları şekillendirmektedir. Buradan hareketle çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için küçük yaşlardan itibaren okuma ile ilgili olumlu duygu, düşünce ve tutumların geliştirilmesi sağlanmalı ve çocukların yakın sosyal çevresinde okuma davranışına sahip rol modellerin, okuma ve kitap ile ilgili uyaranların bulunması sağlanmalıdır. Çocukta okuma ile ilgili olumlu duygu, düşünce ve tutumların gelişimi ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı kazanımını kolaylaştırır.

2.4.1. Alışkanlıkların Nörolojik Yapısı

Bilim insanlarına göre, alışkanlıkların ortaya çıkmasında beynin çalışma prensipleri etkili olmaktadır. Beynin çalışma prensiplerinden biri de enerji tasarrufudur. Beyin enerjiden tasarruf sağlamak için daima yeni yollar aramaktadır. Beyin kendi haline bırakılırsa günlük hayatta karşılaştığı her rutini alışkanlığa dönüştürmeye uğraşacaktır. Çünkü bu sayede beyin alışkanlıklar için harcanan eforu minimize etmektedir. Böylelikle beyin günlük sıradan işler için durmaksızın düşünmez ve enerji harcamaz böylece beyin yeni şeyler öğrenebilir (Duhigg, 2012, s. 19).

Alışkanlık, bir davranışın otomatikleşinceye kadar tekrar edilmesidir. Alışkanlıkların oluşturulması deneme yanılma süreciyle başlar. Çünkü beyin ilk defa karşılaştığı bir durumda o durumla ilgili kararlar alması gerekir. Beyin, bu süreçte nelerin işe yarayacağını bulmak için durumu analiz eder, önceki bilgiler ile yeni bilgilerden bilinçli kararlarla anlam çıkarmaya çalışır, bazı denemeler yapar ve bunları değerlendirir. Bu süreçte beyindeki nörolojik etkinlikler gayet yüksektir. Çünkü beyin mevcut durum için en etkili olabilecek eylem planını bulmakla meşguldür. Aynı durumla tekrar tekrar karşılaştıkça beyin önceki tecrübelerinden yararlanarak hareket eder ve bu durum karşısında otomatik tepkiler oluşturur. Beynin oluşturduğu bu otomatik çözümler alışkanlıklardır (Clear, 2021, s. 49).

2.4.2. Alışkanlıklar Nasıl Oluşur?

Alışkanlıklar yaparak yaşayarak öğrenilen beyinde gerçekleşen kestirme yollardır. Yani alışkanlık, beynin geçmişte karşılaştığı bir problemi çözmek için takip ettiği adımların anısıdır. Aynı şartlar ortaya çıktığında bu anıya başvurup problem otomatik olarak çözülür. Beynin böyle yapmasının başlıca nedeni gelecekte aynı durumlarla karşılaştığında beyin işe yarayacağını öngörebilmektir (Clear, 2021, s. 49).

Duhigg'e (2012, s. 20-21). göre, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Beyin ve Bilişsel Bölümü tarafından beyinle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, beyinde alışkanlık oluşturma sürecinin üç aşamalı bir döngü sonucunda oluştuğu görülmektedir. Bu döngü “işaret”, “rutin” ve “ödül” den oluşmaktadır. Burada *işaret*, beynin karşılaştığı herhangi bir durumda hangi alışkanlığın kullanılacağını söyleyen ve otomatik moda geçmesini sağlayan tetikleyiciyi ifade etmektedir. Beyin bu tetikleyicilerle karşılaştıkça fiziksel, duygusal ve zihinsel olabilen *rutin* oluşur. Bundan sonra ise gelecekte bu döngünün hatırlanmaya değer

olup gelecekte kullanılıp kullanılmaması konusunda beynin karar vermesine yardımcı olan bir *ödül* ortaya çıkar. Zamanla bu döngü giderek otomatikleşir ve alışkanlıklar ortaya çıkar. Beyinde işaret ile ödül birbirine bağlanarak alışkanlıkların tekrarlanmasında bireyde yoğun bir ilgi ve güçlü beklenti meydana getirir.

Clear'e (2021, s. 51-52) göre alışkanlıklar dört basit adımda incelenebilir. Bu dört adım sayesinde alışkanlık inşa süreci temel parçalara bölünerek alışkanlığın ne olduğu, nasıl oluştuğu ve nasıl değiştirilebileceğini anlamamıza katkı sağlayabilir. Clear'e göre bu dört adım "işaret", "istek", "tepki" ve "ödül" dür. Ve tüm alışkanlıklar bu dört adımlı aşamadan aynı sırayla geçerek meydana gelir. Bu dört adımlı kalıp bütün alışkanlıkların omurgasıdır ve her yeni alışkanlıkta beyin bu dört adımı aynı sırayla yaşar. Bu adımlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

İşaret: Bireyi davranışa ya da harekete geçirmek için beyni tetikleyen uyarıcılardır. Bu tetikleyiciler bir ödülün habercisi olan bilgi parçasıdır. İşaretler yiyecek içecek gibi temel ihtiyaçlar olabilirken güç, onay, statü vb ikincil ödüller de olabilir. Beyin daima ödüllere dair işaretleri bulmak için iç ve dış çevreyi analiz eder. Çünkü işaret ödülün yakın olduğuna dair ilk göstergedir ve sonuçta isteğin uyanmasına neden olurlar.

İstek: Bütün alışkanlıkların ardında o alışkanlığı devam ettiren motivasyon gücü istektir. Çünkü motive olmadan ya da arzu duymadan bir davranış meydana gelmez. Ancak burada istek duyulan şey alışkanlığın kendisi değil o alışkanlığın getireceği durum değişikliğidir. Örneğin televizyon izlerken amaç televizyon izlemekten öte eğlenmektir, ya da bir sigara tiryakisi sigara içmeye istek duymaz sigara içmenin vereceği rahatlama hissine istek duyar. İstekler bireyden bireye değişir. Her işaret bir isteği uyandırmasına rağmen herkeste aynı istekleri uyandırmaz. Zaten işaretin isteği tetikleyebilmesi için önce yorumlanması ve anlamlandırılması lazımdır. İşareti isteğe dönüştüren ise bireyin düşünce, his ve tutumlarıdır.

Tepki: Bireyin bir işaret ve isteğe maruz kaldıktan sonra eylem veya düşünce olarak ortaya koyduğu alışkanlıklardır. Tepkinin ortaya çıkmasını belirleyen bireyin motivasyon düzeyi ve davranışın gerçekleştirilmesinde maruz kalınacak zorlanma düzeyidir. Çünkü bireyin istediği davranışı gerçekleştirebilecek beceriye sahip olması gerekir ve fiziksel ve zihinsel olarak çok çaba gerektiren davranışların gerçekleştirilme ihtimali daha azdır.

Ödül: Son aşama olarak bireyin tepki sonucu elde ettiği şey ödüdür. Tüm alışkanlıkların nihai gayesi ödüle ulaşmaktır. Bu döngüde işaret ödülün farkına varmaktır. İstek ödülü

arzulamaktır. Tepki ödüle ulaşmakla ilgilidir. Ödüller birincil ödüller de olabilir ikincil ödüller de olabilir. Neticede ödüller iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi bireyde tatminlik duygusu oluştururlar. Yani bireyin hoşuna gider ve onu bazı yönlerden tatmin eder. İkincisi ödüller bireye öğrenme sağlarlar. Gelecekte hangi davranışın hatırlanmaya ve yapılmaya değer olduğu konusunda bilgi verirler.

Beyinde yeni bir alışkanlık yapısı oluşurken döngü yukarıdaki şekilde tekrarlanmaktadır. Beyin yeni karşılaştığı durumlarda alışkanlık mekanizması sayesinde eylemlerin nasıl yapılacağını öğrenmekte ve yapılan eylemler alışkanlık haline dönüşmekte. Böylelikle beyin her defasında aynı eylem için bilinçli çaba harcamamakta ve enerji tasarrufu sağlamaktadır. Duhigg'in belirttiği gibi, alışkanlık döngüleri olmasaydı beyin gündelik yaşamın ufak detayları arasında boğulup kendini devreden çıkarabilirdi. Bu yönüyle Çevik, (2021, s. 48) alışkanlıkları günlük yaşama pratik bir akış katan sistematik bir düzen ve mekanik bir işleyiş olarak görmektedir. Bu işleyiş sayesinde beyin fazla yorulmadan günlük rutin işleri sistemli, organize bir şekilde kolayca yapabilmektedir. Beyin işleri önem sırasına koyarak bazen birden fazla işin aynı anda yapılabilmesini sağlamaktadır.

Aslında alışkanlık kazanma sadece beyindeki mekanik işleyişle açıklanmayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Clear (2021) ve Duhigg (2012) tarafından alışkanlık döngüsü hakkında yapılan açıklamalar alışkanlık bilimine önemli katkılar sunmuştur. Ancak her alışkanlık aynı zamanda bir “öğrenme” olduğu için salt mekanik bir işleyişle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Öğrenme ile ilgili kuramlar incelendiğinde öğrenmelerin sadece beyindeki mekanik bir işleyiş sonucu oluşmadığı görülmektedir. Örneğin Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre, öğrenme, bireyin sosyal çevre bağlamında girdiği etkileşim, gözlemleri ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir. Kısaca bireyler sosyal çevrelerini gözlemleyerek birçok şeyi öğrenebilmektedir (Tatlıoğlu, 2021, s. 17). Bandura'nın teorisinde dikkat çeken kavramlardan biri de “Özyeterlik” kavramıdır. Bu kavram bireyin öğrenme için algılamış olduğu yeterlik ya da bir amacı gerçekleştirmek için sergilemiş olduğu performans düzeyidir (Bandura, 1997'den aktaran Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2012, s. 389). Okuma alışkanlığı açısından düşünüldüğünde öğrencinin gözünde önemli bir figür olan anne baba ve öğretmen gibi modellerin okuma konusunda örnek olmaları alışkanlığın kazanılmasında etkili olmaktadır denilebilir.

Yapılandırmacılık kuramına göre bilgi, bireyin çevresiyle girdiği etkileşimi sürecinde, birey tarafından oluşturulmaktadır. Yani öğrenmede toplumsal ve bilişsel süreçler etkili olmaktadır. Bu süreçte bireyler pasif şekilde bilginin alıcısı değil tam tersine öğrenme

sürecinde aktif olarak kendi bilgilerini inşa ederler. Öğrenen bu süreçte ön bilgilerinden hareketle yeni öğrendiklerini işleyerek, dönüştürerek ve değerlendirerek yapılandırmaktadır. Böylece bilgi durumsal bir anlam kazanmakta ve içinde bulunulan duruma göre anlam kazanmaktadır (Akyol, 2007, s. 1).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre, öğrenmede süreç ve bu süreçte bir dizi bireysel faktör önemli rol oynamaktadır. Bu faktörler bireyin ön öğrenmeleri, algısı, belleği, duyuşu, bireysel farklılıkları, öğrenme hızı ve öğrenme aşamalarını dikkate almaz (Gültekin, Karadağ & Yılmaz, 2007, s. 506). Bilişsel öğrenmeye göre bireysel farklılıklar, öğrenme hızı ve bilişsel süreçler önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda bireyin öğrenme sürecinde öğrenilen davranışa ilişkin tutumu, ilgisi ve motivasyonu gibi içsel faktörler doğrudan etkilidir. Okuma alışkanlığı bağlamında düşünüldüğünde, okumaya ilişkin olumlu tutumlar (Özdemir & Şerbetçi, 2018), ilgiler (Güneş, 2017a, s. 121) ve motivasyon (Yıldız, 2010a) okuma alışkanlığı edinme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan sosyokültürel yapılandırmacılık kuramına göre öğrenmede, bireyin sosyal çevresi ile girdiği etkileşimler önemli rol oynamaktadır. Öğrenen akranları, öğretmenleri, aile bireyleri, akrabaları, yöneticileri ve etkileşime girdiği diğer insanlar tarafından etkilenmekte böylece öğrenen birçok kaynaktan bilgiler edinerek öğrendiklerini yapılandırmaktadır (Akyol, 2007, s. 1). Yani bilgi ve öğrenme iş birliğine dayalı sosyal bağlamda oluşmakta ve sosyal bir yapıya sahip olmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme için zengin bir çevre ve öğrenen ile öğretici (usta-çırak) arasında nitelikli iletişim ve etkileşim anahtar rol oynamaktadır.

Yukarıda açıklanan çağdaş yaklaşımlarda görüldüğü gibi öğrenme, bireyin pasif olduğu, bilginin dışarıdan alındığı ve bazı şartlanmalar sonucu gerçekleşen bir süreç sonunda oluşmamaktadır. Öğrenme bireyin aktif olduğu, bilgiyi yapılandığı, zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı ve çevresiyle etkileşime girdiği bir süreç sonunda oluşmaktadır. Öğrenme sonucunda edinilen alışkanlıklar da sadece mekanik bir süreç sonunda gerçekleşen öğrenmeler olarak düşünülemez. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan alışkanlıklar taklit yolu ile edinilmektedir. Burada alışkanlık haline getirilmek istenen davranış açısından uyarıcıların zengin olduğu bir ortam ve yetişkinlerin rol model olmaları öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenlerdir.

Günlük rutin alışkanlıklar her ne kadar sık sık yinleme ve şartlanma sonucu oluşsa da bu araştırmanın konusu olan okuma alışkanlığını bu bağlamda düşünmek doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Çünkü öğrencinin istek, ilgi ve merakı doğrultusunda olmayan

okuma etkinlikleri alışkanlık kapsamında değerlendirilemez. Okuma alışkanlığında arzulan durum; öğrencinin eğlenmek, öğrenmek, dinlenmek ya da serbest zamanlarını değerlendirme amacıyla ilgi, istek, ihtiyaç ve merakı doğrultusunda rutin olarak zamanının bir kısmını okumaya ayırmasıdır. Bu bağlamda okuma alışkanlığından bahsetmek için öğrencinin içsel motivasyondan kaynaklı okuma etkinliklerini yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi gerekmektedir (Yıldız, 2010a, s. 44). Yani dışsal motivasyondan kaynaklanan, süreklilik arz etmeyen bir görev ya da ödevi yerine getirmek için yapılan okuma etkinliklerinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşme potansiyelinin olmadığı söylenebilir.

2.4.3. Alışkanlıklar Nasıl Kazanılır?

Bireyin eylem, düşünce ve tutumları alışkanlıklarını şekillendirmekte alışkanlıkları da eylem, düşünce ve tutumlarını etkilemektedir. İnsan davranışlarında bu etkileşim ve döngü sürekli olarak görülebilmektedir. Bu nedenle Kılıç'ın (2021) belirttiği gibi, doğru alışkanlıklar kazanabilmek adına uygun zaman ve koşullarda doğru davranışlarda bulunmak büyük önem arz etmektedir. Buradan hareketle doğru alışkanlıklar kazandırmak için öğrenme ve eğitim iki önemli olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de sosyal hayatta doğru davranışlar kazanabilmeleri için ilgililerce gerekli çabanın gösterilmesi gerekmektedir.

Bamberger'e (1990, s. 44) göre, alışkanlıklar düzenli yapılacak eylemlerle ancak kazanılabilir. Düzenli ve kararlı bir şekilde yapılacak olan bu etkinlikler alışkanlık edinebilmek için ön koşuldur. Bununla birlikte bireyin yaptığı eylemler sonucunda çektiği zahmetlerin o eylem için çekilmeye değer olduğunu hissettiği anda alışkanlık oluşmaya başlıyor. Örneğin okuma alışkanlığı bireyin kişisel, mesleki ve toplumsal ilgileri için yarar sağladığında ya da zevkli ve eğlenceli bir etkinlik haline dönüştüğünde alışkanlığın geliştirilmesi kolaylaşacaktır. Baymur (1972'den aktaran Orhan, 2017) araştırmaların sonuçlarından hareketle bir davranışın alışkanlığa dönüşmesi için bireyin bir ihtiyacını giderip doyum sağlaması ve çok tekrar edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kısaca bireyin yaptığı eylemin sonucunda olumlu dönütler alması, zevk alması ve tekrar edilmesi o eylem, davranış, duygu veya düşüncenin alışkanlığa dönüşmesini sağlayacaktır.

Kılıç (2021) bireye haz veren ve tekrar edilen davranışlar alışkanlığa dönüştüğünden hareketle bireyi davranışa iten güdülerin gözden geçirilerek analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece bireyin çevreye uyumu ve ihtiyaçlarının karşılanması esnasında

ihtiyaçlarını karşılayacak uygun uyarıcıların bulunması doğru davranış ve eylemlere geçmesini sağlayacaktır. Bu anlamda ortamda ne kadar doğru uyarıcı olursa bunun yansıması olarak doğru alışkanlıklar kazanma olasılığı da yüksek olacaktır. Örneğin, evde canı sıkılan çocuklarına sürekli cep telefonu ya da tablet gibi araçlarla eğlenceli zaman geçirmesini sağlayan ebeveynler çocuklarına bu araçları kullanma alışkanlığı kazandırırılar. Bunun yerine erken okuryazarlık becerileri kapsamındaki etkinlikler yapılsa çocukta okuma ve okuma materyallerine dönük olumlu tutum ve düşünceler geliştirebilirler.

Alanyazını incelendiğinde, araştırmacılar ve uzmanlar tarafından alışkanlık kazandırma sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı prensiplerin ifade edildiği görölmektedir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Alışkanlıklar doğuştan gelmez, sonradan öğrenilmektedir. Alışkanlıklar tekrarlar sonucu öğrenilmektedir (Bamberger, 1990, s. 44; Cevizci, 2002, s. 44; Orhan, 2017, s. 77). Kazandırılacak alışkanlığın özelliğine göre tekrar sayısı önem arz etmektedir. Yani yapılan tekrarlar amaca uygun aralıklarla farklı şekillerde uygulanmalıdır
- Kazandırılacak alışkanlık, alışkanlığı kazanacak bireylerin beceri düzeylerine uygun olmalıdır.
- Kazandırılacak alışkanlık ile ilgili farkındalık oluşturma (Clear 2021, s. 71). Bir davranışın değişikliği ya da alışkanlık kazandırma söz konusu ise sürecin farkındalık ile başlaması gerekir. Farkındalık sayesinde bilinçli ve amaca dönük eylemlere geçilebilir.
- Ortam düzenlemesi, ortam, alışkanlığı kazandırmayı kolaylaştıran yapıya sahip olmalıdır (Clear 2021, s. 91). Alışkanlık kazandırırken alışkanlığı tetikleyen uyarıcıların ortamda bulunması alışkanlığın edinilmesini kolaylaştıracaktır.
- Küçük yaşlarda alışkanlıklar genelde taklit yolu ile öğrenilir. Özellikle ebeveynler, öğretmenler ve sosyal çevredeki güçlü figürler taklit edilir (evik, 2021, s. 39). Bu nedenle çocukların çevresinde kazandırılmak istenen alışkanlığı temsil eden rol modellerin varlığı çok önemlidir.
- Alışkanlıklar arzulardan doğar. Yeni bir alışkanlık kazandırmak istiyorsak o alışkanlığa dair arzuları harekete geçirmek alışkanlıkların kazanılmasını kolaylaştırır (Duhigg, 2012, s. 51).

- Hedeflere adım adım yaklaşılmasını sağlayan olumlu bir davranış söz konusu ise bunun alışkanlık haline gelmesi daha kolay gerçekleşmektedir (Orhan, 2017, s. 86).
- Alışkanlık kazandırmada bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır.
- Grupla birlikte hareket etmek alışkanlık kazanımını kolaylaştırmaktadır. Gruba ait olmak, grupla birlikte hareket etmek motivasyonu artırmaktadır.

Alışkanlık kazandırmak için yukarıdaki maddelere ek olarak farklı maddeler de eklenebilir. Çünkü alışkanlık kazanmada bireysel farklar önemli bir faktördür. Her birey, her alışkanlığı kazanamayabilir ya da alışkanlığı edinme düzey ve yöntemleri farklı olabilir. Bu nedenle bireysel farklılıklar özellikle göz önüne alınmalıdır. Bununla birlikte kazanılan bir alışkanlığı sürdürülebilir kılmak da çok önemlidir. Çünkü alışkanlık sürekliliği ifade etmektedir. Bunu sağlamak için bireyin kazandığı alışkanlıkla ilgili tutum, düşünce, ilgi ve motivasyon gibi özellikleri devreye girmektedir. Söz gelimi, okuma alışkanlığını kazanan bir bireyin bu alışkanlığını sürdürülebilmesi için okumaya dair olumlu düşünce ve tutumlara, derin ilgiye, yüksek motivasyona sahip olması gerekir.

2.5. Okuma Alışkanlığı

Okuma, günlük yaşamda çeşitli amaç ve şekillerde çok sık kullanılan bir eylem olarak önemini korumaktadır. Öğrenme ve bilgi edinme için kullanılan en temel becerilerden biri olan okumadan üst düzeyde yararlanma gereksinimi onu bireysel ve toplumsal anlamda vazgeçilmez bir beceri haline getirmiştir. Bu bakımdan temel okuma becerilerinin ediniminden sonra okuma becerisinin alışkanlık haline getirilerek yaşam boyu sürdürülmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle başta yeni yetişen nesiller olmak üzere toplumun her kesiminde okumanın alışkanlığa dönüşmesi için gerekli planlama, düzenleme ve çalışmalar yapılmalıdır.

Büyük Larousse sözlük ve Ansiklopedisi'nde (1985, s. 375-376) alışkanlıkla ilgili birçok tanım yer almaktadır. Bunlardan bazıları: “Bir şeyin kişide ihtiyaç uyandıracak biçimde yinelenerek kullanılması”, “Bir kimsede sürekli yapma ve yineleme sonucunda ortaya çıkan davranış biçimi.” şeklinde tanımlanmaktadır. Yani başka bir deyişle alışkanlıklar bir davranışın sık sık tekrarlanması sonucu bireyde yapılması ihtiyaç haline gelen ve hoşlanılarak yapılan davranışları ifade etmektedir.

Formel eğitim sürecinde temel okuryazarlık becerileri kazanıldıktan sonra öğrencilerden beklenen temel niteliklerden biri de okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesidir (Devrimci, 1993, s. 8; Yıldız, 2010, s. 44). Yaşam boyu sürdürülebilir bir okuma eylemini ifade eden okuma alışkanlığının literatürde çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. “Okuma alışkanlığı, kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir.” (EARGED, 2007, s. 1). Yılmaz’a (2012, s. 209) göre “ Okuma alışkanlığı bireyin bir zevk kaynağı ve gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir.”. Yıldız (2010a, s. 44) ise okuma alışkanlığında bireysel faktörlere dikkat çekerek, “Okuma alışkanlığı bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla sürekli ve düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Okuma alışkanlığına ilişkin benzeri tanımlara rastlamak mümkündür. Yapılan tanımlardan hareketle okuma alışkanlığını tanımlamak için bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bunlar: okumanın bireysel ve toplumsal yaşam becerilerini kazanmak için bir gereksinim olarak algılanması, zevk alınan bir etkinlik olması, bireyin bazı gereksinimlerini (öğrenme, eğlenme, enetellektüel bilgi sahibi olma vb.) karşılaması ve zaman bulunduğunda değil sürekli ve düzenli olarak yaşam boyu devam ettirilmesi olduğu söylenebilir.

Bireyin doğumundan ergenliğe kadar olan süreç, bireyin okuma materyalleriyle tanışmasında okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında hayati bir öneme sahiptir (İnce Samur, 2014, s. 3). Bu nedenle bireylere doğumundan itibaren çeşitli yollar ve etkinliklerle devamlı ve planlı bir eylem olarak okumanın gerekli ve kıymetli bir nesne olarak okuma materyallerinin değeri, önemi duyumsatılmalı ve öğretilmelidir (Körkuyu, 2014, s. 3). Burada en önemli görev aileye düşmektedir. Çünkü bireyin kişiliğinin şekillenmesinde ve toplumsallaşmasında her açıdan belirleyici olan ilk ve önemli kurum ailedir (Kurulgan & Çekerol, 2008, s. 240). Çocukların aile içindeki yaşamı ve aile bireyleriyle etkileşimi onun diğer birey ve nesnelere ilişkin olan bilgi, inanç, davranış ve tutumlarını derinden etkilemektedir. Yılmaz’ın (2004, s. 117) belirttiği gibi tüm alışkanlıklarda olduğu gibi kütüphane ve okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ve kazanılmasında da ailenin yaklaşımı, tutumu ve duyarlılığı önemli bir faktördür. Devrimci’ de (1993, s. 10) kişisel, toplumsal, ekonomik, kültürel vb. birçok boyuta sahip olan okuma alışkanlığının kazanımı

için en uygun dönemin çocukluk dönemi olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde en etkin ve belirleyici role sahip olan kurum ailedir. Powell, Taylor ve Mcmillan (1984) tarafından yapılan araştırmada da çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ailenin en temel kurum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma alışkanlığının kazanılması bugünden yarına gerçekleşecek bir olgu değildir. Okuma alışkanlığı kendi içinde farklı alt boyutları barındıran bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, bu konuda başarı sağlamak için sürecin nispeten uzun vadeli plan ve programlarla düzenlenmesi, sürdürülmesi ayrıca bütün paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi ile mümkün hale gelebilir. Robeck'e (1974'den aktaran Devrimci, 1993, s. 8) göre, yeni bir alışkanlık edinmek için bazı aşamalardan geçmek gerekmektedir. Bunlar:

1. Farkında olma: Alışkanlık kazandırmada ilk aşama kazandırılacak alışkanlık hakkında farkındalık oluşturmaktır. Bu aşamada aile ve öğrencilerde okuma ve kitabın önemi ve değeri ile ilgili bilgilendirmeler yaparak bu konuda farkındalık kazandırılmalıdır.
2. İlgi: Bireyin farkında olduğu durum, olguya ilişkin ilgi duyması sağlanmalıdır. Alışkanlığa dair arzuları harekete geçirmek alışkanlıkların kazanılmasını kolaylaştırır.
3. Evrim: Yeni alışkanlıkla ilgili karşılaşılan durumları tartma ve inceleme süreci. Yani alışkanlığa devam edip etmeme hakkında karar verme süreci olarak düşünülebilir.
4. Deneme: Yeni alışkanlıkla ilgili edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya konulması.
5. Benimseme: yeni alışkanlığın benimsenerek sürdürülmesidir.

Yukarıdan anlaşıldığı üzere okuma alışkanlığı planlı ve programlı süreç sonucunda edinilebilmektedir. Bununla birlikte okuma alışkanlığı edinimi sürecinde etkili olan, süreci şekillendiren, sürecin niteliğini etkileyen birçok faktörden söz edebiliriz. Araştırma kapsamında bu etkenler bireysel ve çevresel etkenler olmak üzere iki temel başlık altında incelenecektir.

2.5.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Bireysel Faktörler

Okuma, birden fazla organın katılımıyla karmaşık bir süreç sonunda beyinde gerçekleşen bir eylem olarak bireysel yönü ağır basan bir eylemdir. Bireyin fiziksel, bilişsel ve psikolojik unsurları bireysel faktörler arasında sayılabilir. Yani öncelikle okuma eyleminin öğrenilerek bir beceri haline gelmesi için bireyin görsel, işitsel ve nörolojik yönden sağlıklı

olması gerekir. Edinilen okuma becerisinin yaşam boyu sürecek okuma alışkanlığına dönüşmesi için psikolojik ve duyuşsal etkenler önemli rol oynamaktadır denilebilir. Bu çalışmada okumanın psikolojik ve duyuşsal yönünü vurgulayan okuma ilgisi, tutumu, motivasyonu, okur benlik algısı (Göksel, 2022, s. 949) ve okumaya adanmışlık gibi bireysel faktörler ve çevresel faktörler açıklanacaktır.

2.5.1.1. Okuma İlgisi

TDK güncel sözlükte ilgi; “Dikkati belirli bir nesne, konu ya da olay üzerinde toplama eğilimi, belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, hoşlanma, ona öncelik tanıma.” gibi ifadelerle açıklanmaktadır. Yani tanımla ilgili ifadelerden hareketle ilginin dikkati, seçmeyi, hoşlanmayı ve bir olgu ya da nesneye öncelik tanıma gibi durumları barındırdığı anlaşılmaktadır. Dewey’e (1913) göre ilginin özellikleri şunlardır:

1. Zihni aktif olarak harekete geçiren ve yönlendiren bir güçtür.
2. Gerçek konu, olay ya da nesnelere yöneliktir.
3. Kişisel derinliğe sahiptir. İlginin yoğunluğu bireylere göre değişmektedir (Arsenault, 2015’ten aktaran Güneş, 2017, s. 121).

İlginin özellikleri göz önüne alındığında bireyin bilişsel güçlerini harekete geçirecek ve yönünü belirleyecek güce sahip olduğu, odağında gerçek olgu ve nesnelerin olduğu ve bireysel yönünün ağır bastığı görülmektedir. Güneş’in (2014) belirttiği gibi ilgi, dikkatin yönünü belirlemekle birlikte öğrenilen bilgilerin bilişsel süreçlerde düzenlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ilgi öğrenmede büyük öneme sahiptir. Bununla birlikte bireyin düşünce, tutum ve eylemlerinin temelinde ilgi olduğu savunulabilir. Başka bir deyişle ilgilerin yaşam biçimini etkilediği söylenebilir. Yani ilgiler bireyin seçimlerinin, amaçlarının ve eylemlerinin yönünü belirlemektedir. Bu nedenle küçük yaşlarda çocuklarda okumaya yönelik ilgi geliştirilebilirse onların okuma alışkanlığı kazanmaları kolaylaştırılabilir.

Okuma ilgisi, okuyucunun okumaktan ne kadar zevk aldığı veya okumayı ne kadar heyecan verici, ilginç bulduğu ve öncelediği konusundaki algılarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Thomas, 2011). Bu bakımdan okuma becerilerinin ve alışkanlığının kazandırılmasında, geliştirilmesinde okuma ilgisinin büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Güneş’e (2017, s. 121) göre okuma ilgisini gelişim süreci, okuma ve okuma

materyalleriyle ilgilenme ve onlara yönelme ile başlamakta; daha sonra okuma sevgisi, okumaktan zevk alma, okuma miktarı ve süresini artırma ve çeşitli okuma materyallerini okuma ile devam etmektedir. Bu süreç bu şekilde ilerledikçe artık okunan konu ve kitaplar seçilmekte, karşılaştırılmakta ve içinden ilgisini çeken, önem verdiği ve işine yarayan kitaplar okunmaktadır. Son aşamada okuyucu ilgi duyduğu konulara odaklanmakta, derinlemesine araştırmakta ve öğrendiklerini uygulamaya başlamaktadır. Bu süreç, bu şekilde okuyucunun okuma ve öğrenme sürecine dair birçok becerisinin gelişimini sağlamaktadır.

Okumaya ve kitaba dair ilgide bireysellik ağır basmakla birlikte bu ilginin oluşmasında ve sürdürülmesinde yazar, okuma materyalinin niteliği, sosyal çevre ve popüler kültür de etkili olmaktadır (Sipe, 1999, s. 121-123). Bununla birlikte çocukların okuma ilgilerinde gelişim dönemlerine, yaş ve cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişimler ve farklılaşmalar olabilmektedir (Huck, Kiefer, Hepler & Hickmen, 2004, s. 34-35). Bütün bu faktörler göz önüne alınarak çocukların okuma eğilim ve ilgilerinin belirlenerek buna uygun okuma dokümanları ve fırsatlarının sunulması erken yaşlarda okuma alışkanlığının kazanılmasında kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Dökmen'e (1994, s. 33-35) göre, öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek ve bu doğrultuda ilgilerini yönlendirmek okuma eğitiminin ilk adımındır. Pecjak ve Kosir'in (2008) belirttiği gibi öğrencilerin okuma tercihlerini bilmek ve bu doğrultuda öğrencilerin kendi seçimleri sonucunda belirledikleri tür ve konudaki materyalleri öğrencilere okuma imkanı olarak sunmak çok önemlidir.

Okuma ilgisi, okuma sürecindeki psikolojik süreçler, dikkat, öğrenme, hatırlama ve anlama üzerinde etkili olmaktadır (Güneş, 2017, s. 124). İlgi duyulan konular daha çok dikkat çekmekte bu da öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. İlgi, dikkatin yoğunlaşmasını sağlamakta ve yönünü belirlemektedir (Güneş, 2014). Yaşam boyu sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı kazanmanın ilk adımlarından biri de okuma ilgisinin geliştirilmesidir. Çünkü okuma miktarı ve süresi ile okuma ilgisi arasında yakın ilişki olduğu söylenebilir. Özbay'ın (2006) belirttiği gibi öğrencilerin iyi bir okur olarak yetiştirilmelerinde onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik okuma çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir.

2.5.1.2. Okuma Tutumu

Tutum, TDK (2024b) güncel sözlükte “Tutulan yol, tavır, davranış” şeklinde tanımlanmaktadır. Aronson, Wilson ve Akert'e (2004, s. 222) göre tutum, genelde

insanların karşılaştığı nesne, durum ya da düşüncelere ilişkin değer biçmesidir. Bu değer biçmeler, bireyin olumlu- olumsuz tepkilerinin yönünü belirlemekte ve tutumun subjektif özelliğini göstermektedir. Başaran ve Ateş (2009, s. 77) tutumu, “ Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişen; onun bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını gösteren; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı izli eğilim” şeklinde tanımlamaktadır. İnceoğlu’na (2000, s. 8) göre tutumlar temel olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olup bu boyutlar arasında iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Tavşancıl’a (2018) göre tutumlar doğuştan gelmeyip bireyin çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda dolaylı ve doğrudan öğrenmeler sonucunda kazanılmakta ve bireyin davranışlarına yön vermektedir. Bununla birlikte bireyin davranışları ile tutumları arasında çift yönlü etkileşimden bahsedilebilir. Yani bireyin tutumları davranışlarını etkilediği gibi davranışları da tutumlarını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Özdil ve Demir’in (2019, s. 529) savundukları gibi bireyin önceki yaşantıları, kişisel özellikleri, sosyal çevresi, ailesi, yaşadığı kültür ve aldığı eğitim tutumlarını ve tutumlarının gelişimini etkilemektedir. Buradan hareketle, bireylerin tutumları üzerinde genel itibarıyla kişisel özelliklerin, çevresel etkenlerin, kültürün ve eğitim düzeyinin etkili olduğu söylenebilir.

Bireyin davranışlarının önemli belirleyicilerinden biri olan tutumlar (Balcı, 2009, s. 27; Tavşancıl, 2018) bireyin okuma davranışı üzerinde de etkilidir. Okumaya ilişkin tutumlar bireyin okuma miktarı ve süresini etkileyen duyu ve duyguların eşliğinde gerçekleşen zihinsel bir durum olarak ifade edilmektedir (Smith, 1990; s. 215). Benzer şekilde Alexander ve Filler (1976, s. 1) okuma tutumunu, öğrencinin okuma etkinliklerine katılmasına veya okuma durumlarından kaçınmasına neden olan okumayla ilgili duygu sistemi şeklinde tanımlamaktadır. McKenna bireyin okumaya karşı tutumunun zamanla üç etkenin sonucunda gelişeceğini varsaymaktadır. Bunlar: sosyal çevrenin okumaya ilişkin inançları, okumanın sonuçlarına ilişkin inançlar ve spesifik okuma tecrübeleridir. Bu etkenler değişmekte, birbirlerini ve tutumu etkilemektedirler (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995, s. 938). Buradan hareketle öğrencilerin okumaya dair olumlu tutumlara sahip olmaları onların okumaya karşı performanslarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere okumayı sevdirmek, okumayı zevkli hale getirecek etkinliklerle öğrencilerin okuma ilgisini arttırmak ve öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu duygular geliştirmek okuma alışkanlığının kazanılmasında büyük öneme sahiptir (Akkaya & Özdemir, 2013; Gül, 2008; Katrancı, 2019, s. 13). Çünkü Gür Erdoğan ve Demir’in (2016,

s. 87) belirttiği gibi okumaya ilişkin tutum, öğrencilerin okuma miktarını, sıklığını ve okuma esnasında gerçekleştirdiği okumanın niteliğinde belirleyici role sahiptir. Bununla birlikte okuma tutumu ile okuduğunu anlama arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu birçok çalışmada ortaya çıkmıştır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405; Morgan & Fuchs, 2007, s. 172; Wigfield & Asher, 2002, s. 434'den aktaran Balcı, Uyar & Büyükkız, 2012). Yani okumaya ilişkin tutumun okuma davranışını nicel ve nitel yönden etkilediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığı edindirmede okumaya yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesinin göz önüne alınması gerekmektedir.

Çocuklarda okumaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek için onların erken yaşlarda okuma materyalleriyle tanıştırılması, ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara kitap okuma konusunda olumlu rol model olmaları çok önemlidir (Batur, Gülveren & Bek, 2010; Gür Erdoğan & Demir, 2016, s. 94; Schofield, 1980, s. 111). Gür Erdoğan ve Demir'in (2016, s. 94) yaptıkları çalışmada evinde kitaplık ve kütüphane bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerden anlamlı derecede farklılaşmıştır. Bazı çalışmalarda haftada birkaç gün kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumu puanları daha yüksek (Yurdakul, Beyazıt, Ayhan & Şimşek, 2020); diğer bir çalışmada öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile okuma tutum puanları ile orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir (Özdemir & Şerbetçi, 2018).

Öğrenciler, okuma çalışmalarında zorlandıklarında okuma etkinliklerine karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Bu nedenle öğrencilerin ilgilerine ve düzeylerine uygun nitelikli okuma materyalleri ile buluşturulması önemlidir. Öğrencilere, okumaları ile ilgili dönütler ve okuyacağı kitabı seçme imkânı verilmesi öğrencide okumaya karşı olumlu tutumlar gelişmesine katkı sağlayacaktır (Özdemir & Kıröğlu, 2021, s. 418). McKenna, Kear ve Ellsworth (1995, s. 938) yaptıkları çalışmada okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuma tutumlarının keskin bir şekilde düştüğünü bulmuşlardır. Böyle öğrenciler için erken müdahale programları uygulanarak okuma tutumunun zayıflaması önlenebilir.

Okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmanın okuma alışkanlığı kazanmada bir ön koşul olduğu söylenebilir. Çünkü okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmayan öğrenciler okuma etkinliklerinden zevk almazlar, sıkılırlar ve sürdürülebilir okuma alışkanlığı edinmekte zorlanırlar. Bu nedenle özellikle ilköğretim döneminde öğrencilerde okumaya ve okuma materyallerine ilişkin olumlu tutumları geliştirmeye yönelik çalışma ve etkinlikler planlanmalıdır.

2.5.1.3. Okur Benlik Algısı

Benlik algısı (benlik durumu/benlik algısı) kendisi ile ilgili bilgi, düşünce, kanaat, algı ve inançlarının tümünün düzenlenmiş halidir (Eisenberg & Patterson, 1979, s. 11). Shunk (2011, s. 496) ise bireyin çevresinde yaşadığı etkileşim ve deneyimler sonucu oluşan ve bireyin yaşamda değer verdiği kişilerin destek ve değerlendirmelerinden etkilenen öz benlik olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise benlik algısı, bireyin kedisine yönelik düşünce ve algılayış şekli olarak ifade edilir ve gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilir (Kuzgun, 1983, s. 12). Yani benlik algısının temel öğeleri, bireyin benlik algısı hakkındaki düşünce ve kanaatleri ile sahip olduğu temel yeteneklere dair düşünceleridir denilebilir. Bu durumun parametreleri ise bireyin bir konu, kişi, iş, obje, veya davranışla ilgili yeterliyim/ yeterli değilim veya seviyorum-hoşlanıyorum/ sevmiyorum-hoşlanmıyorum benzeri yargılara kaynaklık eden odak niteliğindeki inançlardır (Bayat, 2003, s. 4). Sonuç olarak benlik algısı; kişinin kedisini algılama özelliklerini, kanaatlerini ve amaçlarını düşünme ve görme şekli olarak ifade edilebilir.

Günlük yaşamda özellikle eğitim öğretim sürecinde kullanılan temel becerilerden biri okuma becerisidir. Kişinin benlik algısı, onun okumaya dair düşünce ve yaklaşımlarını etkilemektedir. Okuma alanında akademik olarak kendisini yeterli olarak gören birisinin okuma etkinliklerine katılmaya istekli ve okuma başarısının yüksek olacağı söylenebilir (Yıldız & Bulut, 2016, s. 312). Bireyin bir okur olarak kendisinin okuryazarlık becerisine ilişkin düşünce ve inançları okur benlik algısı olarak tanımlanabilir (Aktaş & Ergül, 2023, s. 609). Chapman & Tunmer (1995, s. 154), okuma benlik kavramının üç alt bileşeni olduğunu savunmaktadır. Bunlar: okumada yeterlilik algısı, okumada zorluk algıları ve okumaya ilişkin tutum bileşenleridir. Okumada yeterlilik algısı, bireyin okuma etkinliklerindeki yetenek ve yeterliliği hakkındaki kanaatleridir. Okumada zorluk algıları, bireyin okuma etkinliklerinde zorluk ve problemler hakkındaki inançlarını anlatır. Tutumlar, okuma benlik kavramının duygusal bileşeni olarak okuma ilgisi ve okumaya ilişkin duyguları ifade eder.

Bireyin okumaya ilişkin benlik algısı düzeyinin okuma etkinliklerine katılımı etkilediği düşünülmektedir. Okur benlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma ile ilgili görevlerde daha başarılı olacağı, okur benlik algısı düşük olanların ise bu görevlerde daha isteksiz ve başarısız olabilecekleri düşünülebilir (Yıldız & Bulut, 2016, s. 312). Benlik algısına iyi okur açısından bakan Henk ve Melnick (1995, s. 471), okuma konusunda benlik algısı iyi olan okur okuma sürecinde metinle etkili bir etkileşime, okuma etkinliklerinde çeşitli

stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya, anlam oluşturmada aktif bir rol almaya ve bu süreçte yaşanan problem ve zorluklarla baş etmeye çalışmakta olduğunu belirtmektedir. Henk, Marinek ve Melnick (2012, s. 311), okuma çalışmalarında kendisini zayıf olarak algılayan öğrencilerin okuma- yazma çalışmalarında motivasyonlarının düşük olduğu ve dikkatsiz olduklarını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda kendisini yeterli gören öğrenciler metinlerle etkileşimde başarılıyken yetersiz olarak algılayanların başarı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, düşünüldüğünde okur benlik algısının okumaya ilişkin tutum, düşünce, motivasyon, okuduğunu anlama ve okuma başarısında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuma alışkanlığı kazanımı açısından bakıldığında okur benlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmada avantajlı oldukları düşünülebilir. Öğrencilerde okur benlik algısını güçlendirmek için onlara öncelikle okuma ile ilgili temel becerileri kazandırılmalıdır. Bu becerileri iyi kazanmayan öğrenciler okuma etkinliklerinde başarı elde edemeyince okuma etkinliklerinden sıkılıp olumsuz benlik algısı geliştirebilirler. Öğrenciler okumaya dair temel becerileri edindikçe okur benlik algıları gelişecek ve okur benlik algıları geliştikçe okuma etkinliklerine katılım istekleri artacağı söylenebilir.

2.5.1.4. Okuma Motivasyonu

Latince “movere”, İngilizce ve Fransızca “motivation” kelimesinden türetilen bir sözcük olan “motivasyon” Türkçe literatürde “güdü” kavramıyla ifade edilmektedir. “Güdü” TDK güncel sözlükte “Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç; saik.” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada motivasyon sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir. Motivasyon, TDK güncel sözlükte “isteklendirme” ve “güdüleme” olarak ifade edilmektedir. Aynı sözlükte güdülenme ile ilgili “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmek.” ve “İşe ve öğrenmeye hazır hâlde olmak.” tanımları yer almaktadır (TDK, 2024c). Psikoloji Sözlüğü’nde ise motivasyon, “En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir.” (Budak, 2003) şeklinde açıklanmaktadır. Sabuncuoğlu ve Tüz (2005, s. 40) motivasyon sürecinin “Gereksinme, uyarılma, davranış, doyum (amaç)” doğrultusunda işlediğini belirtmektedirler. Tanımlardan anlaşıldığı üzere motivasyon; bireyi bir amaca ulaşmak için

harekete geçiren, hareketin yönünü belirleyen, eylemi sürdüren, içsel ya da dışsal olabilen itici güç olarak düşünülebilir.

Yıldız (2010a, s. 29) literatürdeki bilgiler ışığında motivasyon ile araba yakıtı arasında benzerlik kurarak araba için yakıtın önemi ne ise ve araba nasıl yakıt ile hareket ediyorsa insan için de motivasyonun aynı öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, bir eyleme ilişkin olarak insanı harekete geçiren güç ve hedefe ulaşmada enerji veren o kişinin eyleme ilişkin motivasyonu olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim süreci bağlamında düşünüldüğünde motivasyon, öğrenciyi öğrenme amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlayan güç ve çaba olarak düşünülebilir. Bu çalışmanın konusu olan okuma alışkanlığı, kısaca okuma eyleminin bir ihtiyaç ya da zevk kaynağı olarak görülmesi sonucu okuma eylemindeki sürekliliği ifade etmektedir. Motivasyon, eylem ve davranışlarda sürekliliği sağlayan önemli bir faktördür. Bu bağlamda, okuma eyleminin sürekliliğini sağlamada okuma motivasyonu çok etkili olabilir (Baker & Wigfield, 1999, s. 452). Çünkü Eccles, Wigfield ve Schiefele'nin (1988) belirttiği gibi motivasyon, bireyin bir etkinliği yapıp yapmama konusundaki tercihi üzerinde etkili olan önemli bir faktördür.

Okuma motivasyonu, okumaya ilişkin konu, süreç ve sonucun belirlenmesinde etkili olan bireysel değer, inanış ve hedefler olarak tanımlanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Wang ve Guthrie (2004, s. 162) ise okuma motivasyonunun kişiyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmektedir. İçsel motivasyon *ilgi ve merak*; dışsal motivasyon ise *tanınma, sosyal, rekabet ve uyum* gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Burada içsel motivasyon kişisel ilgiye dayalı olarak okuma etkinliklerine isteyerek katılmayı ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000). Ayrıca içsel motivasyona sahip öğrenciler dünyayı keşfetmeye ve ilgilerini çeken konuları araştırıp bulmaya ve zorluklarla mücadele etmeye eğilimlidirler (Hidi, 2000). Dışsal motivasyon, çevresel kaynaklı değer ve talepler doğrultusunda bir etkinliğe katılımı ifade eder (Ryan & Deci, 2000). Dışsal motivasyonda davranışlar sosyal talepler, ödül ya da cezadan kaçma gibi etkilerin sonucunda gerçekleştirilir. Yani bireyin davranışları dışarıdan kontrol edilir (Hidi, 2000). Bu durumda, Yıldız'ın (2010a, s. 36) belirttiği gibi okuma konusunda içsel motivasyona sahip öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları kolaylaşmaktadır.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve sürdürülebilir olmasında okuma motivasyonunun önemi yadsınamaz.. Okuma genellikle okuyucunun seçimine bağlı olduğundan içsel motivasyon okumaya katılım için hayati öneme sahiptir. Hatta okuma becerileri açısından akademik olarak iyi düzeyde olan öğrenciler bile okuma motivasyonları düşükse okuma

için çok zaman harcamayabilirler (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Motivasyonel yapılar, bireyin içindeki bir dizi özelliklerden etkilenen psikolojik yapılardır. Ancak bireyin sınıf ve okulda yaşadığı tecrübeler ve eğitim uygulamaları bireyin motivasyonunu zayıflatabilir ya da güçlendirebilir (Stipek, 2002). Bu nedenle sınıf ve okul bağlamında içsel motivasyonu geliştirmeye yönelik planlamalar yapılmalıdır. Örneğin öğrencilerin düzey ve ilgilerine uygun okuma materyalleri sunma, istediği kitabı seçme imkanı ve okuma konusunda sosyal işbirliği yapma bunlardan bazılarıdır (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Yani eğitim öğretim sürecinin başlangıcından itibaren okuma motivasyonunu geliştirecek etkinliklere süreçte yer verilmelidir. Nevo ve Vaknin-Nusbaum (2019) birinci sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını artırmak için uyguladığı deneysel çalışmasında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için okuma müfredatlarına düzenli olarak okuma motivasyonu programı eklenmesi gerektiği sonucunu elde etmiştir.

Teorik olarak içsel motivasyon ile dışsal motivasyon zıt olsalar da bir öğrencinin hem içsel hem dışsal motivasyona sahip olması olasıdır (Lepper & Henderlong, 2000). Çünkü Wang ve Guthrie (2004, s. 162) tarafından geliştirilen modele göre, içsel ve dışsal motivasyon öğrencilerin hem kişisel ilgi kaynaklı hemde okul derslerinden kaynaklanan okumaları üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinde dışsal motivasyon unsurlarına içsel motivasyonu geliştirecek ve destekleyecek şekilde yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerde okumaya ilişkin içsel motivasyonu geliştirmek için dışsal motivasyona yönelik unsurlar amaca uygun kullanılarak uygun dozda kullanılabilir. Gambrell'in (1996) belirttiği gibi öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımını teşvik etmek için ödüller ve teşvikler uygun biçimde kullanılabilir.

Sharp, Brandt ve Gardner (2021) son yirmi beş yılda, araştırmacıların okuma motivasyonunu arttıran ilke ve uygulamaları inceleyip sentezlemişlerdir. Buradan hareketle kendi güncellenmiş motivasyon ilkeleri listesini Salient Seven "Öne Çıkan Yedi İlke" olarak belirlemişlerdir. Okuma motivasyonunda öne çıkan yedi ilke şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Okuma motivasyonunda öne çıkan yedi temel ilke (Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723–731, s. 723-724.)

Gambrell okuma motivasyonunu okumaya adanmışlık ya da okumayı tercih etme olarak tanımlamaktadır (2009). Adanmışlık bakış açısı temelde motivasyonla ilişkilidir ve eğitim öğretim sürecinde okuma motivasyonunun geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde güçlü etkilere sahip uygulamalar önermektedir (Guthrie & Wigfield, 2000). Bu bağlamda bu çalışmada, eylem planının tasarlanmasında, şekillenmesinde ve eylem planını uygulama sürecinde kullanılacak etkinliklerin belirlenmesinde okumaya adanmışlık modelinin öğretim ilkeleri ve görüşleri temel alınmıştır. Eylem planında yer alacak etkinlikler belirlenirken süreçte öğrencilerin motivasyonunu geliştirmeye ve sürdürmeye yönelik öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrenci özerkliğini destekleyen, öğrencinin sosyal çevresini kapsayan ve öncelikle öğrencinin içsel motivasyonunu destekleyecek yaklaşım ve düşüncelerle hareket edilmeye çalışılmıştır.

2.5.1.5. Okumaya Adanmışlık

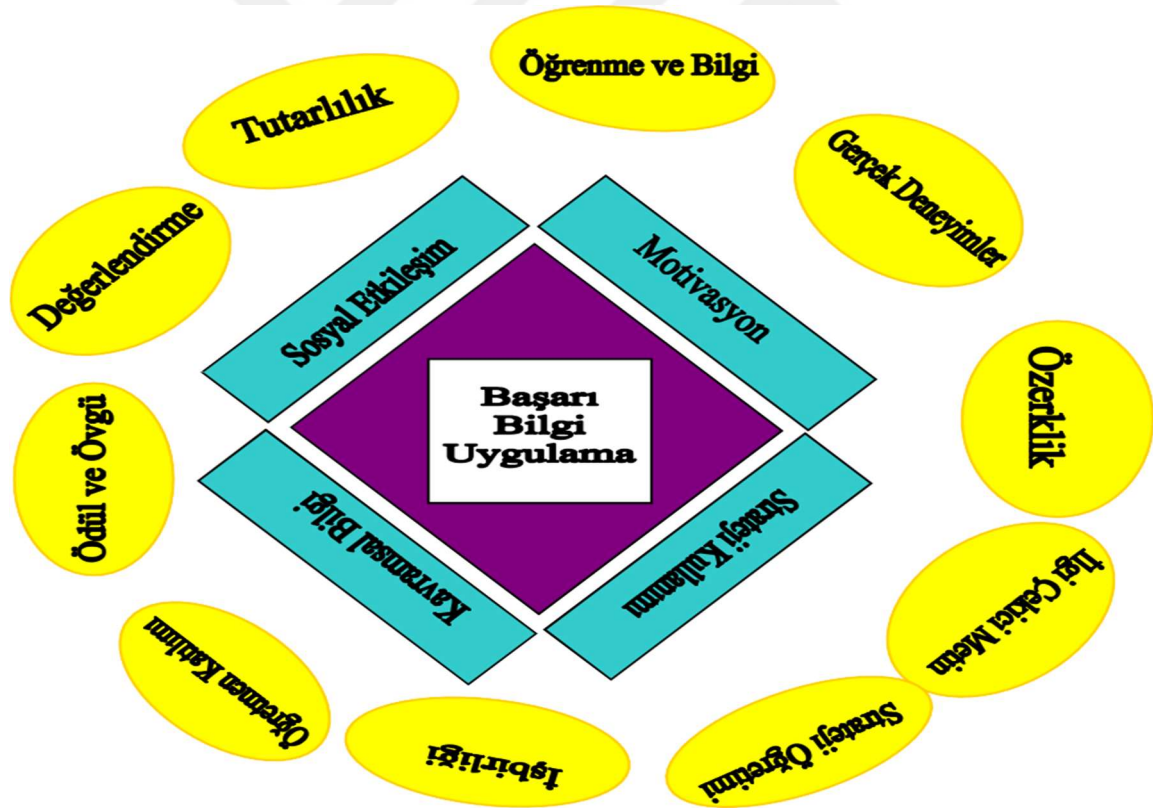
Adanmışlık, Fransızca kökenli “engagement” sözcüğünün karşılığı olarak “Okuma Eğitimi” alanında Yıldız (2010b) tarafından kullanılmıştır. Uluslararası literatürde “Reading Engagement” Türkçe literatüre “okumaya adanmışlık” olarak çevrilmiştir. TDK güncel sözlükte adanmışlık sözcüğü Fransızca “engage” sözcüğü Türkçeye “angaje” olarak çevrilmektedir. “Angaje” kelimesi “bağlamak” ve “bağlanmak” anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2024d). Engement, kelimesinin kullanıldığı çalışmalar, bağlamlar ve cümleler değerlendirildiğinde “engagement” sözcüğüne karşılık olarak “adanmışlık” la birlikte *bağlılık, katılım, kendini verme ve kendini adama* kelimeleri de kullanılmaktadır (Yıldız, 2010a, s. 54).

Okuma açısından adanmışlığın anlamları incelendiğinde, adanmışlığın farklı boyutlarda tanımlayan araştırmacılar dikkat çekmektedir. Sözelimi (Dolezal vd., 2003) okunan metni anlamak için dikkat ve yoğunlaşmayı gerektiren işe odaklanma; (Furrer & Skinner, 2003) okuyucunun metinle etkileşim sürecinde coşku içinde, zevkle ve hoşlanarak okumasını vurgulayarak okumanın duyuşsal boyutuna dikkat çekmişlerdir; (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988) okurun, okuma sürecinde soru sorma ve anlamayı izleme gibi çeşitli stratejileri kullanarak kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi ve zihinsel süreçlerin aktif olarak kullanılmasını vurgulamaktadır; Guthrie, Schafer ve Huang (2001’den aktaran Yıldız 2010a, s. 54) ise öğrencinin okul içinde ve dışında yapılan okuma etkinliklerine katılım sağlama, okuma miktarı ve etkinliklere katılım şeklinde tanımlamışlardır. Görüldüğü üzere okumaya adanmışlığın farklı bileşenlere sahip olduğu ve farklı açılardan tanımlanabileceği anlaşılmaktadır. Ancak hangi açıdan ele alınırsa alınsın okumaya adanmışlığın okuma becerilerinin gelişiminde, okuma başarısını sağlamada ve okuma alışkanlığı kazanmada etkili olacağı söylenebilir (Esmer, 2019).

Okumaya adanmışlık bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarını kolaylaştırabilir. Çünkü okumaya adanmış bireyler okumaya ilişkin içsel motivasyonları yüksek ve okuma etkinliklerinde daha fazla strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlık düzeyi düşük olan bireylerin okuma motivasyonları düşüktür ve okuma sürecinde daha az strateji kullanırlar (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403). Unrau ve Quirk’in (2014, s. 266) belirttiği gibi okumaya adanmış bireyler sınıf içi okuma etkinliklerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden farklılık göstermektedir. Aynı zamanda okumaya adanmış bireyler, okumalarını geliştirmek ve okuma başarısını elde etmek için karşılarına çıkan engelleri rahatlıkla aşabilirler (Guthrie, Schafer & Huang, 2001). Bu bağlamda, adanmış okurların

belirledikleri amaçlara ulaşmak için okuma motivasyonları yüksektir, okuma etkinliklerinde stratejiktir, metinlerden anlam kurmada bilgilidirler ve okuduklarıyla ilgili *sosyal etkileşimde* bulunurlar (Gambrell, 2011). Sonuç olarak denilebilir ki okumaya adanmış bireylerin okuma alışkanlığı kazanma ihtimalleri daha yüksektir, aynı zamanda okuma alışkanlığı kazanan bireylerin zamanla okumaya adanmış bireyler olması muhtemeldir. Yani okumaya adanmışlık ile okuma alışkanlığı arasında çift yönlü etkileşim olduğu söylenebilir. Ancak bu etkileşimin yönü, şekli ve düzeyi bireyden bireye değişebilir.

Okuma eğitimi alanında, Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından alana has adanmışlık modeli geliştirilmiştir. Bu teoriye göre öğretim sürecindeki temel ilkeler şekil 3'te gösterilmektedir. Bu şekilde okumaya adanmışlık süreci, sürecin nihai hedefleri, hedeflere ulaşmayı sağlayan etkenler ve öğretim sürecinin ilkeleri ile özetlenmiştir. Model benzer şekilde Yıldız (2010a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.



Şekil 3. Okuma gelişiminde adanmışlık modeli (Yıldız, M. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara'dan uyarlanmıştır.)

Şeklin en merkezinde yer alan karede okumaya adanmışlık sürecinde ulaşılması hedeflenen başarı, bilgi, uygulama etkinlikleri yer almaktadır. Başarı; standart sınavlardan alınan puanlar, öğretmenin verdiği puanlar ve performans değerlendirme sonucu alınan puanları ifade etmektedir. Bilgi; standart ölçümler ve portfolyolarla elde edilen bilgileri anlatmaktadır. Okuma uygulamaları; bağımsız okuma miktarını, okuma tercihlerini, tutumunu ve okumaya yönelik inançları içermektedir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 417). Okumaya adanmışlık sürecinde sonuca ulaşmayı sağlayan dört temel etken *motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşimdir*. Bunlardan motivasyon, okuma sürecinde başarılı olmak için içsel ve dışsal motivasyon, öz-yeterlik, sosyal motivasyon ve amaçlar boyutlarıyla ele alınmaktadır. Strateji kullanımı, okuyucunun okuma sürecinde, okumaya ilişkin inançlarını, okuduğunu anlamayı ve öz kontrolünü gerektiren çok yönlü bilişsel süreçleri kullanmasını ifade etmektedir. Kavramsal bilgi, bilgi sahibi olmak için okumayı ve okuma sürecinde ön bilgilerin kullanılmasını anlatmaktadır. Sosyal etkileşim, öğrencinin okuma amaçlarına yönelik diğer öğrenci ve öğretmenleriyle olan etkileşimini ifade etmektedir (Yıldız, 2010a, s. 59). Okumaya adanmışlık sürecinde çok önemli olan bu etkenler okuma hedeflerine ulaşmak için hepsi bir arada tutarlı ve etkili bir şekilde kullanıldığında hedefe ulaşmak kolaylaşmaktadır. Uygulayıcılar tüm etkenleri dikkate alıp herhangi birisini ihmal etmeden süreci şekillendirmelidir. Çünkü bu etkenler birbirinden bağımsız değildir aksine birbirini desteklemekte ve güçlendirmektedir. Bu nedenle bu etkenlerden birisinin eksik olması adanmışlık yapısını ve sürecini olumsuz etkileyebilir.

2.5.1.6. Okumaya Adanmışlık Modeli Öğretim Süreci

Adanmışlık modelinde perspektif motivasyonla ilintilidir ve uygulamaya dönük güçlü etkilere sahiptir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409). Okumaya adanmışlık modelinde öğrencilerin hedeflenen başarı, bilgi, uygulama etkinlikleri sonuçlarına ulaşması için öğretim sürecinde süreci biçimlendiren, öğrenciye yönelik, uygulayıcıya yönelik, eğitim öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklere, materyallere ilişkin dikkat edilmesi gereken on öge vardır. Guthrie'nin (2001) belirttiği gibi okumaya adanmışlık düzeyini geliştirmek isteyen uygulayıcılar öğrenme sürecini bu öğeleri dikkate alarak tasarlamalı ve uygulamalıdır. Öğretim sürecinin öğeleri ve içeriği aşağıda açıklanmaktadır.

2.5.1.6.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları

Bu amaçlar, performans ve öğrenmeye dayalı ihtiyaçlar olmak üzere öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket ederek belirledikleri okul dışı gereksinimleri de içine alan amaçlardır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki amaçları belirlemede katılım sağlamaları “özerklik” ilkesiyle de tutarlı aynı zamanda öğrencilerin sürecine katılımını teşvik edebilir. Öğrenciler tarafından belirlenmiş yüksek hedefler, kolay hedeflere göre öğrencilerin performanslarını artırabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili amaçları belirlemeleri onların öğrenme sürecine ilişkin ilgi ve dikkatini arttırabilir (Bayrakçı, Oktay, Samancı & Canpolat, 2021, s. 687). Pintrich ve Shunk (1996, s. 5) motivasyonu, amaç odaklı aktivitelerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreç olarak tanımlamaktadır. Yani amaç belirlemek motivasyonu tetiklemekte ve arttırmaktadır. Benzer şekilde Tuan, chin ve Shieh (2005, s. 641) öğrenme hedeflerinin motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle öğrenciler neyi, niçin öğrendiklerini bilirlerse öğrenme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olacakları söylenebilir. Bu öğrenciler akranlarına nispeten daha fazla çaba harcayacak ve adanmışlıkları artacaktır.

Guthrie ve Wigfield, amaçları öğrenmeye ve performansa dönük olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğrenme amaçlı odaklı öğrencilerin öğrenme sürecinde ön bilgilerini kullanma, çeşitli stratejilerden etkili bir biçimde yararlanma ve içeriği anlamaya diğer öğrencilerden daha fazla katılım göstermeleri muhtemeldir. Performans yönelimli öğrenciler ise genelde akranlarını geride bırakmayı veya yeterliliklerini gösterme eğiliminde olduklarından öğrenmeye daha az katılım göstermektedirler (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410).

2.5.1.6.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri

Bu ilke ile öğrencilerin kişisel deneyimleriyle eğitim programlarının içerikleri arasındaki ilişki kurulması ifade edilmektedir. Gerçek yaşam etkinlikleri metinler aracılığıyla öğrenmeye ve okumaya motivasyon sağlayabilen keyifli ve ilginç etkinliklerdir (Brophy, 1998; Csikszentmihalyi, 1991). Okuma etkinlikleri, öğrencilerin yaşamları ile ilişkili olup gerçek hayat ile okunan metin arasında ilişki kurulduğunda öğrencilerin motivasyonu ve okuduklarını anlamada başarıları artmaktadır (Gambrell, 2011). Gerçek yaşam deneyimleri içsel motivasyonu arttırmakta genellikle öğrencilerde keskin bir dikkat ve hayret duygusu

uyandırmaktadırlar (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 421). Örneğin ilkokulda Hayat Bilgisi dersinde mevsimler konusu işlenirken mevsimlerin özelliklerine göre giyinmiş birilerinin, derse misafir olarak gelip kendisini mevsim olarak tanıtır kıyafetleri üzerinden mevsimler hakkında bilgi vermesi ya da matematik dersinde toplama ve çıkarma işlemi öğretilirken örnek ve problemlerde geçen nesnelerin öğrencinin günlük hayatta kullandığı ve karşılaştığı nesnelerden olması öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekip içsel motivasyonu ve başarılarını arttırabilir.

2.5.1.6.3. Özerkliğin Desteklenmesi

Özerkliğin, bireysel performans, olumlu tutum, düşünce ve duygular üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda yapılmış birçok araştırma sonucuna göre, özerklik öğrencilerde çalışma azmi, anlama düzeyi ve akademik başarıyı arttırmaktadır (Deci & Ryan, 2008; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Lowe, 2009'dan aktaran Calp & Bacanlı, 2016, s. 302; Wong, Wiest & Cusick, 2002; Wöbmann, 2007; Wöbmann, Schütz, Lüdemann & West, 2007). Özerkliğin desteklenmesi, öğretmenlerin öğrenme ve bilgi amaçlarına ulaşmak için anlamlı seçenekler sunarak öğrencilerin bu seçenekler arasında seçim yapması konusunda rehberlik etmesidir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 411). Araştırmalar göstermiştir ki öğrenenler ilgi duydukları görevleri ve okuma materyallerini seçebildiklerinde öğrenmek ve anlamak için daha fazla gayret göstermektedirler. Çünkü görevler ve okuma materyalleri arasında seçim yapabilme güçlü bir motive edicidir (Barberg, 2022, s. 30; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 411; Ivey & Johnston, 2013; Köhler, 2015; Schiefele, 1991; Vera, 2014). Öğrencilere kişisel değeri olan görevleri seçmede olanaklar sunulduğunda öğrencilerin ezberleme gibi kısa yollar yerine çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma olasılıkları daha yüksektir. Öğrencilere seçme hakkı tanınmasını diğer önemli bir tarafı öğrencileri amaçlar belirleyerek ve bu amaçlara nasıl ulaşacaklarına dair karar verme süreçlerine katılmalarını sağlayarak kişisel sorumluluk almaya teşvik edebilmesidir (Turner & Paris, 1995, s. 664-665).

Özerklik duygusunun gelişimi için öğrencinin sosyal çevresinin bu konulardaki tutumları önemlidir. Başta aile olmak üzere öğretmen ve arkadaş çevresinin özerklik konusundaki davranışları öğrencinin özerklik hissetmesini ve özerk davranmasını şekillendirmektedir (Calp & Bacanlı, 2016, s. 302). Öğretmenler okuma materyali seçimi ve okuma ile ilgili etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve tercihlerine saygı duyarak, seçim yapabilecekleri geniş bir yelpaze sunarak öğrencilerin özerkliklerini destekleyebilirler. Böylece öğretmenler hem

öğrencilerin motivasyonunu sağlayıp akademik başarı elde etmelerine yardımcı olabilir hem de özerk bireylerin yetişmesini sağlayabilir.

2.5.1.6.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler

Öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek ve bu doğrultuda ilgilerini yönlendirmek okuma eğitiminin ilk adımıdır (Dökmen, 1994, s. 33-35). Güneş'in (2014) belirttiği gibi ilgi, dikkatin yönünü belirlemekle birlikte öğrenilen bilgilerin bilişsel süreçlerde düzenlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. İlgi çekici okuma materyali, okuma materyalinin okurun ilgisine ve bilişsel yeterliklerine uygun düzeyde olmasıyla ilgilidir. Öğrenci için kişisel değeri olan, anlam ifade eden ve kolay anlaşılan bir kitap "ilgi çekici" olarak değerlendirilebilir (Schraw, Bruning & Svoboda, 1995). Turner ve Paris (1995, s. 672) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okumaya ilgi duymalarını sağlamada, öğrencilere içsel bir okuma ve öğrenme isteği aşılama, evde ve okulda geniş kapsamlı okumayı teşvik etmede başarılı olan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve sosyal ihtiyaçlarına uygun okuma eğitimi vererek bunu başardıklarını tespit etmişlerdir. Yılmaz (2022) çalışması kapsamında gerçekleştirdiği uygulamada, öğrencilere istediği kitabı seçme olanağı sunulduğunda öğrenciler kitap seçerken kitabın fiziksel özelliklerine, görsellerine, konusuna, sayfa sayısına ve öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre seçtiklerini ve bunun onları motive ettiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında ilgi çeken metinlerin fazlaca bulunması okuma eğitimi açısından öğrencileri daha kolay ve güçlü motive edebilir. Elly (1992) sınıf kitaplıklarının farklı türde metinler açısından zengin olması ile öğrencilerin okuma başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

2.5.1.6.5. Strateji Öğretimi

Okuma stratejileri, okurlara okuma sürecinde başarılı olmak için kullanabilecekleri yöntem ve teknikleri ifade etmektedir. Bunlar; okura, okumayı nasıl gerçekleştireceği, metinde hangi ipuçlarına dikkat edeceği, metni nasıl anlamlandıracağı ve anlamadığında neler yapabileceği konusunda rehberlik eder (Baker & Boonkit, 2004, s. 302). Başka bir deyişle, öğrencinin stratejileri öğrenmesi metinlerden anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırır bu da öğrencinin yeterliliklerini artırarak içsel motivasyonunu geliştirir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, s. 331). Araştırma sonuçlarına göre iyi okurlar kötü okurlardan daha fazla öğrenme stratejisine sahiptirler. İyi okurlar okuma materyalini öğrenme

stratejilerini uygulayarak etkili bir şekilde okumaktadırlar. Stratejik bir okur, okuma sırasında hangi stratejileri kullanacağını bilir, stratejileri etkili bir biçimde kullanır, değerlendirir ve yeri geldikçe ya stratejilerini değiştirir ya da yeni duruma uyarlar (Eggen & Kauchak, 1992, s. 385). Stratejilere sahip olmak ve onları kullanmak motivasyonu güçlendirebilir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 413). Bu nedenle, ilkokuldan itibaren metinler aracılığıyla öğrencilere stratejiler öğretilmelidir. Stratejileri öğrenip uygulayan öğrencilerin okuma başarıları artar böylece öz yeterlik duyguları ve motivasyonları artabilir.

2.5.1.6.6. İş Birliği

İş birliği, bir öğrenme topluluğunda sosyal etkileşimi sağlayan ve öğrencilerin farklı perspektiflerle birbirlerinden öğrendikleri ve anlamı kolektif olarak oluşturdukları öğrenme biçimidir. Eğitim öğretim ortamlarında içsel motivasyonu arttırmak ve devam ettirmek için birçok öğretmen tarafından kullanılmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 413). İşbirliği, öğrenciler ve öğretmenin okuma materyallerine ve okuma ile ilgili etkinliklere hep birlikte canlı tartışmalar yapmalarıyla gerçekleşir (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000). Turner ve Paris'e (1995) göre, iş birliği sürecindeki sosyal etkileşim çeşitli şekillerde motivasyonu desteklemektedir. Bunlar: a) akran düşünce ve yorumları öğrencilerin meraklarını artırır, b) akranlarının başarılarına ilişkin gözlemleri öğrencileri cesaretlendirir ve kendilerine olan güvenlerini arttırabilir, c) arkadaşlarıyla iş birliği yapmaları ilgilerini ve katılımı teşvik eder. Yıldız'ın (2010b) belirttiği gibi iş birliği sayesinde öğrenciler sınıfta önemsendiklerini, tanındıklarını, kabul gördüklerini ve bir şeyler yapabileceklerini düşünür ve hissederler. Bu sayede öğrencilerin okuma etkinliklerine ve derse katılmaya dair motivasyonları artabilir.

2.5.1.6.7. Öğretmen İlgisi

Okumayı öğretmek sınıf öğretmenlerinin işinin sadece bir parçasıdır. Öğrencileri okumaya değer vermeleri için teşvik etmek de önemlidir (Brandt, Sharp & Gardner, 2021, s. 723). Başarılı öğretmenler, okuma becerilerini öğretmede ve okuma sevgisini aşılama, yaşam boyu okuma için sağlam bir temel oluştururlar (Wigfield & Guthrie, 1997). Eğitim öğretim ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını teşvik etmede ve düşük motivasyona sahip öğrencilerin motivasyonlarını artırmada önemli bir role

sahiptirler (Brandt, Sharp & Gardner, 2021, s. 723). Yıldız'ın (2010a, s. 67) belirttiği gibi, ilgili öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak her bir öğrencinin bireysel öğrenme hedeflerine ulaşması için çaba gösterir. Bu amacına ulaşmak için gerçekçi, ulaşılabilir ve pozitif hedefler oluşturur. Brandt, Sharp ve Gardner, (2021, s. 723) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri “Öğretmen Uygulamalarının Öğrenci Okuma Motivasyonuna Etkilerinin İncelenmesi” çalışmasında okuma öğretiminde önemli 7 okuma motivasyon ilkesinin bir yıl boyunca sınıf içi okuma etkinliklerinde uygulamışlardır. Çalışma sonunda öğrenciler kitap ve okuma konusunda daha istekli hale geldiler. Okumayla ilgili etkinliklere katılmakta heyecan duydular ve okuma miktarı ve süresinde artış yaşadılar. Öğretmenlerin bu süreçte farkındalıkları artmış, öğrencilerdeki değişimler onları şaşırtmış ve motivasyon ilkelerinin öğretimleri üzerindeki dönüştürücü doğasını gözlemlemişlerdir. Başka bir deyişle öğretmenlerin ilgisi öğrencilerin okuma motivasyonu ve adanmışlıklarını etkilerken öğrencilerin motivasyon ve adanmışlığı da öğretmenlerin ilgisini etkilemiştir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 416).

2.5.1.6.8. Övgü ve Ödüller

Eğitim öğretim sürecinde övgü ve ödüller öğrencilerin dikkatini arttırmada, motive etmede ve daha fazla çaba göstermeleri için kullanımı kolay ve yaygın olan stratejilerdir. Bilgi verici övgüler öğrencileri motive etmekte, başarılarını arttırmakta ve öğrencilerin bu başarılarla gurur duymalarını sağladığı belirtilmektedir (Yıldız, 2010a, s. 64). Ödül, verildiği kişi için değer ifade ediyorsa etkili bir araç olabilir aksi takdirde amaca hizmet etmeyebilir. Bundan dolayı ödül ve övgüler kullanılırken sınıf düzeyi, öğrencinin bireysel özellikleri, cinsiyeti, yaşı, ailesinin sosyoekonomik düzeyi ve okulun bulunduğu çevre gibi etkenler dikkate alınmalıdır (Marshall, 2009, s. 1). Ancak ödül ve övgüler doğru kullanılmazsa motivasyonu olumsuz yönde etkileyip motivasyon düşüklüğüne neden olabilir. Genellikle dışsal ödüllerin kullanıldığı bir ortamda öğrencilerde zamanla dışsal motivasyon gelişecek ve performans amaçlarına daha çok odaklanacaklardır (Flink, Boggiano, Main, Barrett & Katz, 1992; McLoyd, 1979, s. 1011). Performans amaçlarına odaklanan öğrenciler yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanır, zorlu görevlerden kaçınır, başarısızlık durumunda kolayca pes edip bilişsel okuma etkinliklerine dâhil olmazlar ve performans amaçlarına asgari çabayla ulaşmaya çalışırlar (Meece & Holt, 1993). Ancak eğitim öğretim ortamlarında içsel motivasyon öğrenme amaçlarına ulaşmayı sağlamada daha önemlidir (Deci, Koestner & Ryan, 2001, s. 1). Bundan dolayı eğitimde maddi

ödüller ve abartılı övgüler yerine gülümseme, dokunma, jest ve mimiklerle tasdik etme, onaylama, makul ve samimi dönütler verme, normal ölçülü övgüler, herkese düzeyine göre başarı hissi yaşatma ödül olarak kullanılabilir (Gündüz & Balyer, 2011, s. 14).

2.5.1.6.9. Değerlendirme

Değerlendirme öğretim sürecinin temel öğelerinden birisidir. Öğretim programları uygulanırken süreçte öğrencilerin gelişiminin izlenmesi planlanan amaçların ne düzeye ulaştığının takip edilmesi gerekmektedir. Değerlendirme etkinlikleri öğrencinin bilgi ve beceri gelişimini izleme ile birlikte onların öğrenme eksiklikleri ve eğilimleri hakkında bilgi sağlar. Bu nedenle değerlendirme etkinlikleri eğitim ve öğretim sürecini destekleyecek, geri dönüt sağlayacak yapıcı ve beceri odaklı olacak şekilde tasarlanmalıdır (MEB, 2024). Adanmışlık modelinde, motivasyonu, stratejik gelişimi, bilgi kazanmayı, iş birliğini ve sosyal gelişmeyi teşvik eden öğretim süreci bu hedeflerle çelişen değerlendirme yaklaşımlarıyla olumsuz yönde etkilenebilir. Süreç değerlendirme etkinliklerinde nesnel ve standardize edilmiş testlerle birlikte bireye özgün portfolyolar ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmelidir. Standart testlerin puanlanması ve değerlendirilmesi kolay olmakla birlikte öğrencilerin motivasyonu, okuma alışkanlıkları ve öğrencinin süreci benimsemesi konularını yansıtmaz. Bu nedenle öğrenci merkezli bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olan portfolyo, proje, sergi, kişisel gelişim dosyası gibi yaklaşımlarda tercih edilmelidir. Ancak değerlendirme sürecinin sürekli, geliştirici ve derinlemesine olması için stadardize edilmiş testler ve öğrenci merkezli yaklaşımların birbirini destekler nitelikte bir arada kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 415).

Öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarında değerlendirme bütünsellik arz eder. Yani öğrenci sadece test ve sınavlardan aldığı puanlarla değerlendirilmez. Öğrenci, eğitim sürecinde farklı niteliklere sahip ölçme araçlarıyla değerlendirilir (Ocak, 2006). Başka bir deyişle öğrenci öğrenirken ölçülecek, ölçülürken öğrenecek anlayışı benimsenmektedir (Adams, Cooper, Jonhson & Wojtysiak, 1996). Bu nedenle bu yaklaşıma göre öğrencinin bilgiyi ezberleyip hatırlaması değil, edindiği bilgiyi kullanarak analiz ve değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir (Mamur, 2011, s. 599).

Öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımında sınıfın bazı özelliklere sahip olması gereklidir. Örneğin öğretmenler sınıfta öğrencilere düşünceleri, planlamaları, yazmaları ve

yazdıklarını gözden geçirmeleri için yeterli olanak ve zamanı sunmalıdır (Oldfather & McLaughlin, 1993). Çünkü farklı konu ve türlerde yazma çalışmaları yapmak çerçevesi belirlenmiş ve kısıtlı konularda yazmaktan daha motive edicidir (Turner, 1995).

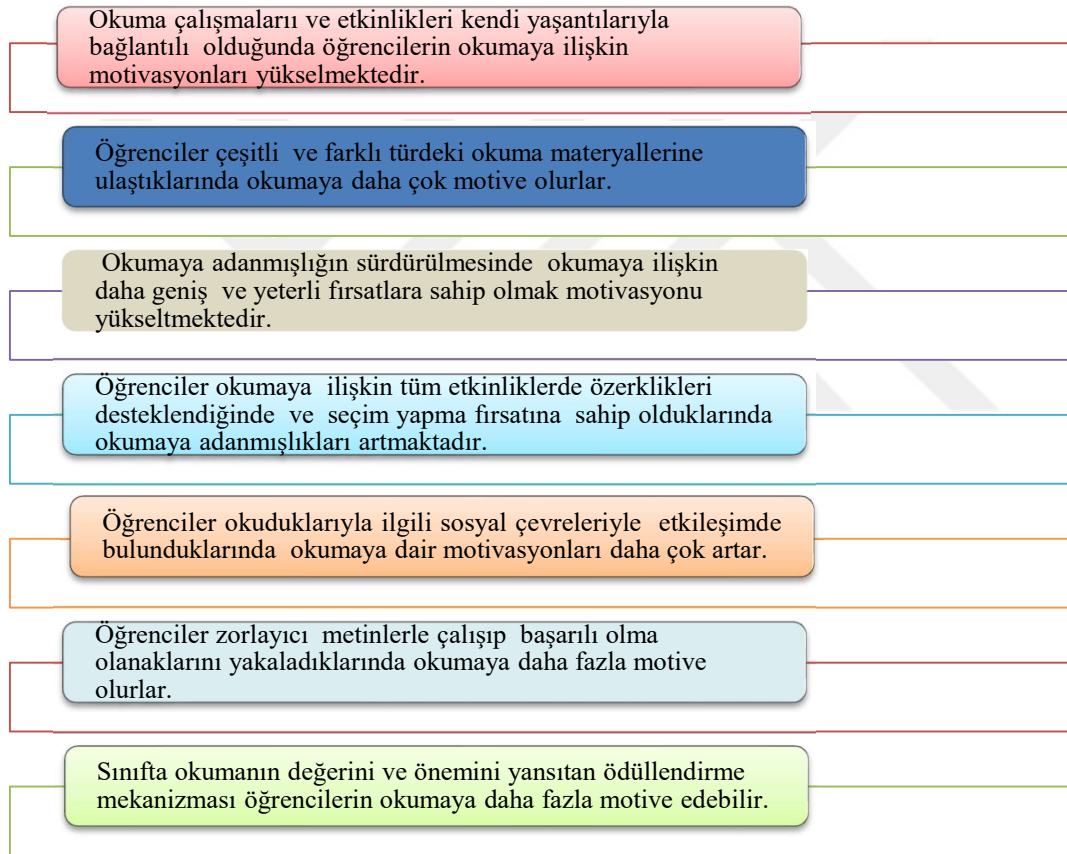
2.5.1.6.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı

Buraya kadar adanmışlık modeli öğretim sürecinde yer alması gereken ilkeler ayrı ayrı tartışılmıştır. Ancak bunlar bir bütünün birbirini tamamlayan parçaları gibidir. Bu parçalar birbirinden bağımsız ve ayrı düşünülemez. Tutarlılık, bu bütünün parçaları arasındaki uyum ve bağlantıları ifade etmek için kullanılmaktadır. Yani adanmışlık modelinde her ilke yeri ve zamanı geldiğinde diğer ilkeleri olumsuz etkilemeyecek şekilde kullanılmalıdır. Örneğin gerçek yaşam deneyimi için seçilen etkinlikler ilgi çekici olmalıdır. Bilgiye ulaşılırken strateji öğretimi yapıldığında, iş birliği ile birlikte özerklik ihmal edilmediğinde ve öğretmen ilgisi değerlendirme sürecine yansıdığına tutarlık sağlanmış olur (Guthrie & Cox, 1998). Öğretim sürecinde tutarlılık büyük öneme sahiptir. Çünkü tutarlılık öğrencilerdeki adanmışlık düzeyini artırır (Guthrie vd., 1998).

Guthrie, Schafer ve Huang (2001) tarafından okumaya adanmışlığın uygulanması ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada, okumaya adanmışlık düzeyi yüksek olup ebeveyn eğitim düzeyi ve geliri düşük olan öğrencilerin aynı özelliklere sahip ancak okumaya adanmışlık düzeyleri düşük öğrencilerden daha yüksek okuma başarısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçla çalışma, okumaya adanmışlık düzeyinin ailenin imkanlarından ve geçmişinden daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçları adanmışlık teorisinin perspektifini uygulamada doğrulamıştır. Ancak adanmışlık uygulamalarından beklenen anlama yeteneğinin artışı, okunanlardan bilgi edinme ve okuma alışkanlığı kazanma gibi sonuçlar kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bu sonuçlar adanmışlığın aracı rolüyle ortaya çıkabilir. Adanmışlık, öğretim sürecinde önerdiği düşünce ve etkinlikler aracılığıyla okumaya ilişkin sonuçları etkileyen bir yoldur. Ancak adanmışlık devam ettirildiğinde olumlu sonuçlar elde edilebilir. Adanmışlığa dair öğretimsel ilkeler sınıf ortamında uygulandıkça öğrencilerin adanmışlık düzeyi artacak ve olumlu sonuçlar ortaya çıkmaya başlayacaktır. Öğrencilerin adanmışlık düzeylerinin artmasıyla bilgilerinde, başarılarında ve etkinliklere katılımlarında artış yaşanır. Bu gelişmeler adanmışlık ilkelerinin düzenli ve sürekli uygulanması sonucu ortaya çıkar. Çünkü okumaya adanmışlık ve öğrenme zamanla gelişir. Sınırlı bir zamanda ve etkinliklerle hemen ortaya çıkmaz. Öğrencilerin adanmışlığının artması için sınıf

atmosferinin ve ortamının daima içsel motivasyonu geliştirmeye yönelik uygulamalarla zenginleştirilmesi gerekmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 417).

Okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak için okumaya adanmışlık modelinin öğretimsel ilkeleri okulun fiziksel ve çevresel koşulları göz önüne alınarak kullanılabilir. Adanmışlık bakış açısı temel olarak okuma motivasyonunu geliştirmeyi hedefleyerek uygulamaya dönük güçlü etkileri olan düşünceler öne sürer. Adanmışlık etkinlikleri süreklilik arz ettikçe zamanla okurların okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir. Gambrell (2011) adanmışlık yapı ve ilkelerini değerlendirerek öğrencilerin okuma motivasyonunu destekleyecek yedi kural belirlemiştir. Bu kurallar şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Okumaya adanmışlık ile ilgili dikkat edilmesi gereken ilkeler (Gambrell, L. B. (2011) Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* 65(3), 172–178’den uyarlanmıştır.)

2.5.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Faktörler

Okuma alışkanlığı kazanımının temelinde bireyin kendisi olmakla birlikte çevresel faktörler okuma alışkanlığı ediniminde kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı rol alabilirler. Örneğin erken okuryazarlık becerilerine sahip bir birey ile bu becerilere sahip olmayan

birisinin okumaya ilişkin ilgi, tutum ve motivasyonu aynı olmayacağı düşünülebilir. Benzer şekilde aile ortamında küçük yaşlardan itibaren farklı türde okuma dokümanlarına ulaşabilme imkanı olan birisi ile aile ortamında çok az veya hiç kitap olmayan birisinin kitap ve okumaya ilişkin düşünce, duygu ve ilgileri aynı olmayacaktır. Bu bağlamda okuma alışkanlığı kazanımında çevresel etkenlerin doğrudan veya dolaylı etkilerinin olduğu düşünülebilir.

Okuma alışkanlığı kazanmada etkili çevresel faktörler aile, okul- öğretmen, sosyal çevre, kütüphaneler olarak ifade edilebilir (Akmersin, 2016, s. 19; Er, 2018, s. 11; Gül, 2021, s. 18; Jabbar & Warraich, 2021; Özbay, 2006, s. 165; Yıldız, 2010a). Bu faktörler aşağıda kısaca açıklanacaktır.

2.5.2.1. Aile

Her birey aile içinde dünyaya gözlerini açar. Böylece her birey aile içinde var olur ve varlığını aile içinde devam ettirir. Bireyin hem ruh sağlığı hem de fiziksel sağlığı için aile çok önemlidir. Bu nedenle günümüzde aile, eğitimde en temel ve önemli kurum ve ortam olarak kabul edilmektedir (Yaman, 2014, s. 80). Okuma eğitimi de küçük yaşlarda ailede başlatılmalıdır (Aslan & Harput 2017, s. 18). Bamberger'e (1990, s. 45) göre, okuma isteği, çocuğun aile ortamındaki kitap ve dil atmosferiyle ilişkilidir. Aile ortamında kitap ve okumayla ilgili etkinlikler çocuğun eğilim, ilgi, düzey ve isteğine göre gerçekleştirilmelidir. Küçük yaşlarda çocukların gözünde ebeveynler etkili bir rol model olduğu için ebeveynlerin aile ortamında kitap okumaları önemlidir. Dökmen'in (1994, s. 20) belirttiği gibi çocukların modelden öğrenerek okumayı sevecekleri ve benimseyecekleri ilk ve en temel ortam ailedir. Bu yüzden aileler çocukların iyi birer okuyucu olmalarını istiyorlarsa ev ortamında modelden öğrenmeyi sağlayacak fırsatlar ve ortamlar hazırlamalıdır. Bu bağlamda, bir çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında aileye her zaman önemli görevler ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

Literatürde aile bağlamında bireyde okuma alışkanlığının gelişimini etkileyen etken ve durumlar şunlardır: Ebeveyn eğitim düzeyi ve meslekleri, ebeveynlerin kitap ve okumaya bakış açıları, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin okuma alışkanlığı düzeyi, evdeki kitap sayısı, okumaya dair övgü ve ödüller, ailece yapılan okuma etkinlikleri ve okuma saati, çocuklara sesli kitap okuma ve aile öğretmen- okul iş birliğidir. Bu durumlar, çocuğun okuma becerisinin gelişimi okuma alışkanlığı kazanımını etkilemektedir (Jabbar

& Warraich, 2021, s. 232). Demirel ve Yağmur'un (2017, s. 100) aktardığı Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması, (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)) 2001 yılında yapılan uygulamadan elde edilen aşağıdaki sonuçlar da çok çarpıcıdır:

- *Her ülkede, okuma etkinliklerine erken yaşta başlama (görsel okuma) ve dördüncü sınıf okuma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.*
- *Her ülkede, evlerinde daha çok çocuk kitabı bulunan öğrenciler daha az çocuk kitabı olan öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.*
- *En yüksek okuma puanı alan öğrencilerin velileri haftada en az 6 saat okuyan velilerden oluşuyor.*

PIRLS uygulamasının sonuçları gösteriyor ki aile ortamında çocukların okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ileride onların okuma ile ilgili becerilerin gelişiminde, okuma başarılarında ve okuma alışkanlığı kazanmalarında belirleyici olmaktadır.

Aile ortamında çocukların okuma becerilerinin gelişimi, okumaya dair olumlu tutumların kazanımı, ileride okuma alışkanlığına dönüşecek okuma ilgisi ve sevgisinin gelişimi için yapılabilecekler aşağıda sunulmuştur.

- Çocuğun doğumunda itibaren erken okuryazarlık becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Evde çocukların ilgi ve düzeyine uygun farklı türde okuma materyallerini barındıran bir kitaplık oluşturulmalıdır.
- Küçük yaşlarda çocuğa sesli okuma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Ebeveynler okuma konusunda rol model olmalıdır. Evde okuma saatleri olmalıdır.
- Kütüphane ziyaretleri yapılmalıdır.
- Okunan kitaplar üzerinde konuşulmalı ve tartışmalar yapılmalıdır.
- Okul sürecinde öğretmen ile iş birliği içinde okuma gelişimi takip edilmelidir.

2.5.2.2. Okul – Öğretmen

Günümüzde insan yaşamının en kritik dönemlerinin geçirildiği eğitim kurumları olan okullara, çocuklara kitap sevgisinin ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli

görev ve sorumluluklar düşmektedir (Maraşlı, 2007, s. 159). Okullarda bu sorumluluk ve görevlerin yerine getirilmesinde en temel unsur eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Bu bağlamda, öğretmen okuma becerileri ve alışkanlığı üzerine etkili olan diğer bir faktördür (Aşılıoğlu, 2008, s. 10). Özellikle ilköğretim döneminde öğrencinin gözünde önemli bir rol model olan öğretmenin okumaya dair tutum ve davranışları öğrencilerin okumaya dair ilgi, tutum ve motivasyonlarında etkilidir (Arıcı, 2005). Bamberger'in (1990, s. 48) belirttiği gibi öğretmenin kişilik özellikleri başta olmak üzere okuma alışkanlıkları öğrencilerin okuma alışkanlıkları edinmesinde ve geliştirmelerinde son derece önemlidir. Jabbar ve Warraich, (2021, s. 234) öğretmenlerin, okumaya karşı olumlu tutumları, okuma sevgisi ve öğrencilerin ilgi alanları ve okuma alışkanlığı kazandırma hakkındaki bilgileri ve öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre kitap önermeleri öğrencilerin kitap sevgisini ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Duran ve Sezgin (2012, s. 1659) öğretmenlerin okuma alışkanlığını öğrencilere kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü eğitim öğretim sürecinde öğretmen öğrencinin gözünde en önemli rol modeldir (Maraşlı, 2007, s. 159). Okulda ve sınıfta öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir (Güleryüz, 2004, s. 268).

- Sınıf kitaplığı öğrencilerin katkılarıyla oluşturulmalıdır. Böylece hem zengin hem de çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun bir kitaplık oluşturulabilir.
- Öğrencilerin okudukları kitapları anlatmaları ve değerlendirmeleri için çeşitli fırsat ve ortamlar sunulabilir.
- Çocuklara okudukları kitabı tanıttak kısa yazılar yazdırılabilir.
- İlginç ve merak uyandırıcı hikâye ve masallar kısmen okunup öğrencilerin merakları uyandırılarak kitapların tamamını okumaları sağlanabilir.
- Öğrenciler kitap sergisi ve fuarı gibi alanlara götürülerek öğrencilerin farklı kitaplarla ve yazarlarla tanışmaları sağlanabilir.

Bu etkinliklere ek olarak asıl dikkat edilmesi gereken yapılacak etkinliklerin programlı ve sistematik olmasıdır. Bunu sağlamak için öğretmen sene başında öğrencilerin okuma düzey ve gereksinimlerini belirlemeli ve bunları kapsayan bir plan dahilinde hareket etmelidir.

Burgess, Sargent, Smith, Hill ve Morrison (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve çocuk edebiyatı bilgilerinin, çocukların okuma becerilerini ve

okuma alışkanlıklarını geliştirmede çok etkili olduğu sonucunu buldular. Ayrıca çocuk edebiyatı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olan öğretmenlerin okuma çalışmalarında en verimli yöntem ve teknikleri kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada büyük role sahip oldukları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dikkat ederek, onların eğilim, ihtiyaç ve okuma başarıları düzeylerini göz önüne alarak sistematik çalışmalar yapmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini zorlamadan, onları kitap ve okumanın önemine inandırarak okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik geniş yelpazede kitap temini ve öğrenci merkezli okuma etkinlikleri ile süreci planlamalıdır (Bamberger, 1990, s. 47).

2.5.2.3. Kütüphaneler

Bir okuma materyali olarak kitapların, okuma ortamı ve farklı türde okuma materyallerine erişim sağlayan kütüphanelerin, okuma alışkanlığının kazanılmasında önemleri yadsınamaz. Çünkü kütüphaneler okuma alışkanlığının kazanılmasında olumlu katkıda bulunacak çevresel etkenlerden biridir. Kütüphaneler farklı tür ve konuda okuma dokümanlarını sağlayıp okuma için uygun ortamlar hazırlamaktadır. Düzenli olarak kütüphaneden yararlananların okumaya ilişkin ilgi ve tutumlarının olumlu yönde seyredeceği ve okuma alışkanlıklarının gelişeceği düşünülmektedir (Özbay, 2006, s. 34-35). Bu bağlamda herkesin kullanımına açık olan halk kütüphaneleri, çocukların gereksinimlerine uygun bir şekilde düzenlenmiş çocuk kütüphaneleri ve okul ve sınıflarda bulunan kitaplık ve kütüphaneler özellikle ilkökul ve ortaokul çağındaki çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olabilir (Balci, Uyar & İkiz, 2012, s. 968). Okuyan bir toplumun oluşturulmasında kütüphaneler etkili bir faktör olarak kullanılabilir. Toplumda sağlıklı okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde çocukluktan itibaren kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırılmalıdır (Kakırman Yıldız, 2015). Bu nedenle çocukların ve yetişkinlerin kitaplara erişimini sağlayacak kütüphanelerin varlığı, tanıtımı ve ziyaret edilmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İlkokullarda temel okuryazarlık becerileri kazanıldıktan sonra öğrencilerden beklenen temel niteliklerden biri de okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesidir (Devrimci, 1993, s. 8; Yıldız, 2010a, s. 44). İnce Samur (2014, s. 3) öğrencilerin okul öncesinde okuma sevgisi, ilkökulda okuma alışkanlığı ve ortaokulda okuma kültürü kazanmalarının çağdaş toplum olmanın bir gereği olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda özellikle ilkokullarda

okumanın ilgi düzeyinden alışkanlık ve yaşam biçimi düzeyine geçmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun için İlkokul sürecinde ve öncesinde öğrencilerde okuma sevgisi, ilgisi ve alışkanlığının gelişmesinde öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun farklı tür ve formatta nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması bu konuda yardımcı olabilir. Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri öğrencilerin nitelikli kitaplarla buluşmasında önemli rol oynayabilir.

Çocukların erken dönemlerde kaliteli ve nitelikli çocuk kitaplarına erişmesi çocukların görsel okuma becerisi, dilsel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından çok önemlidir (Sever, 2015). Bununla birlikte kitaplar eğlendirme, bilgi kazandırma, toplumsallaştırma gibi işlevleri yaparken bireylerin ruh sağlıklarını korur ve bireyleri psikolojik yönden geliştirir (Dökmen, 1994, s. 38). Çocuk kütüphaneleri; çocukları kütüphane kültürüyle tanıştıran, onların duygu ve düşünce dünyalarını geliştirmeye olanak sağlayan çocuk edebiyatına dair kitaplarla buluşturan ortamlardır (Alpay Aslan, 2004, s. 68). Çocuk kütüphaneleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün (KYGM) yayımladığı Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği'nde (2012) "İl veya ilçe halk kütüphanesine bağlı olarak on dört yaşına kadar olan çocuklara ayrı bir binada hizmet veren kütüphanedir." şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımdan anlaşılabacağı üzere çocuk kütüphanelerinin çocuklara özel olarak müstakil bir şekilde tanzim edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Çocuk kütüphaneleri aile ya da farklı nedenlerden dolayı dezavantajlı durumlarda olan çocukların çocukluk döneminde yaşayabilecekleri olumsuzlukları azaltmada rol alabilecek resmi ve ücretsiz kurumlardır (Kakırman Yıldız, 2020). Çocuk kütüphanelerinin amacı ve özelliklerinin nasıl olması gerektiği, IFLA/UNESCO'un Halk Kütüphanesi Hizmetleri: Gelişim İçin Prensipler (2001) adlı yayınında "Halk kütüphaneleri geniş bir dizi materyal ve etkinlik sağlayarak çocuklara okuma zevkini, bilgiyi ve hayal gücü ürünlerini keşfetme heyecanını deneyimleme fırsatı sağlar. Çocuklara ve ebeveynlere bir kütüphaneden en iyi nasıl yararlanacakları ve basılı ve elektronik kaynakları kullanma becerilerini nasıl geliştirecekleri öğretilmelidir." şeklinde ifade edilmiştir (Aktaran Cevher, 2015, s. 12). Yani çocuklara hitap eden kütüphaneler ya da kütüphane bölümleri çocuklara yönelik önemli nitelikleri haiz olmalıdır. Çocuklar bu mekanlarda yaşam boyu öğrenmenin temellerini atabilmeli, eğlenerek öğrenebilmeli ve kütüphaneler onların duyuşsal, bilişsel, dilsel ve psikomotor gelişimlerine destek olmalıdır.

Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde kitaplara erişim için okul kütüphanelerinden ve sınıf kitaplıklarından da yararlanmaktalar. Hatta okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarına erişim kolay olduğu için buralar daha önemlidir. Çünkü okul kütüphaneleri kadar sınıfta bulunan zengin kaynaklara sahip bir kitaplık da öğrencilerde okumaya ilişkin motivasyon ve olumlu tutumları doğrudan etkilemektedir (Gambrell, 1996, s. 21). Dökmen'in (1994, s. 94) belirttiği gibi ilkökul çağındaki çocuklar genel itibarıyla kitaba ve kütüphaneye ilgi duymaktadırlar. Bu yüzden onların kitap ve okumaya ilgilerini ileriye taşımak için okul ve sınıf ortamında gereksinim ve ilgilerine göre okuma materyallerinin bulunması önem arz etmektedir. Çünkü kaynak açısından zengin bir kütüphane ya da kitaplığın öğrencilerde okuma isteği ve ilgisi uyandırmada daha etkili olacağı söylenebilir. Bamberger (1990, s. 50), yeterli kitap seçim imkanı sunmayan okul kütüphanelerinde çocuklar ilgilerine göre kitap bulamayıp mevcut birisini almak zorunda kaldıklarında aldıkları kitap ilgilerine uygun değilse çocuğun hayal kırıklığı yaşayacağını ve bunun onun okuma ilgisi ve alışkanlığını engelleyeceğini belirtmektedir. Bununla birlikte sınıf kitaplığındaki kaynakların bütün çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerini kapsayacak düzeyde olamayacağından çocukların büyük, merkezi kütüphaneleri ziyaret etmeleri ve kullanmaları teşvik edilmelidir.

Okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları öğrenciler kolaylıkla ulaşabildikleri için dikkatli bir şekilde düzenlenmelidir. Buralar hem kitap okuma ve ödünç kitap alma yerleri hem de kütüphane kullanma alışkanlığının kazanılması açısından önemlidir. Bu nedenle okul kütüphanelerinin kullanıma açık, okuma materyallerine kolay erişim sağlayacak ve gerektiğinde sınıfça belirli zaman aralıklarında kullanılabilecek şekilde düzenlenmesi gerekir (Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2006, s. 119). Böylece okuma alışkanlığının kazanılmasında ve kütüphane kullanma bilincinin yerleşmesinde önemli katkılar sunacaktır (Balcı, 2009, s. 66). Sonuç olarak okuyan, araştıran, sorgulayan ve okuma alışkanlığı edinmiş öğrencilerin yetiştirilmesinde kütüphanelerin önemli işlevlere sahip olduğu söylenebilir. Gerek genel anlamdaki halk kütüphaneleri, gerekse eğitim kurumlarında bulunan kütüphaneler ve sınıf kitaplıkları okuma materyaline ulaşmada önemli kaynaklardır (Balcı, 2009, s. 64).

Kütüphanelerin okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öne çıkan önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle çocuklara yönelik çocuk kütüphanelerinin sayısı artırılarak bu kütüphanelerden toplumun tüm kesimlerinin yararlanmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda bu kütüphaneler, çeşitli atölyelerle ve farklı

türde okuma kaynaklarıyla zenginleştirilip çocuklar için cazibe merkezi haline getirilmelidir. Yani kütüphaneler, sadece kitap okunan bir mekan değil aynı zamanda çocuklar için eğlenceli faaliyetlerin olduğu bir ortama sahip olmalıdır. Okul kütüphaneleri de kaynak açısından ve mekansal açıdan işlevsel bir hale getirilip her yönüyle çocuklara hitap edecek şekilde dizayn edilmelidir (Aksoy & Yıldız, 2024, s. 27).

2.5.2.4. Sosyal Çevre

Bireyin bulunduğu sosyal çevrenin okuma konusundaki anlayışı, okumaya verdikleri değer, önem ve okuma bilinci, okuma alışkanlığını etkileyen etmenlerden biridir (Tatar, 2022, s. 61). Bireyin çocukluktan başlayarak karşılaştığı sosyal çevre, bireyin öğrenme alanlarını, doğal olarak okumayla ilgili becerilerini ve okuma alışkanlığını etkilemektedir (Özbay, 2006, s. 163). Bireyin aile üyeleri ya da yakın çevresindeki arkadaşlarıyla kitaplar ve okuma hakkında tartışmaları, bilgi alışverişinde bulunmaları, okumayı sosyal yaşamlarının başka bir yönü olarak görmelerine ve başkalarının okuma deneyimlerinden öğrenmelerini sağlar (Strommen & Mates, 2004). Öğrenciler okuma için bir grup veya kulübe üye olduklarında okuma motivasyonları artmaktadır. Grup içinde kitaplarla ilgili tartışmalar, okunanları paylaşma gibi aktivitelerle grup üyelerinin okuma miktarında artış olduğu gözlenmektedir (Pachtman & Wilson, 2006). Aksoy ve Yıldız (2024, s. 27) yaptıkları araştırmada, ailede, okulda veya sınıf ortamında çocuğun yakın çevresiyle birlikte okuma aktivitelerine katılımının okuma alışkanlığının gelişiminde ve kazanılmasında kolaylaştırıcı olarak etki edebileceğini belirlemişlerdir. Çünkü yakın çevredeki bir grupla birlikte hareket etmek alışkanlık kazanımını kolaylaştırmaktadır. Bir gruba ait olmak, grupla birlikte ortak bir amaç için hareket etmek motivasyonu artırmaktadır. Bu sebeple okuma alışkanlığının gelişiminde çocukların yakın çevreleriyle iş birliği içinde yürütebilecekleri, birbirlerini teşvik edebilecekleri ve denetleyebilecekleri okuma etkinlikleri öncelikli olmalıdır.

Öğrenciler sosyal çevre bağlamında, “sosyal rekabet” veya “tanınma” düşüncesiyle de motive olurlar. Bazı öğrenciler, en yüksek okuma puanlarına sahip olmak istiyorlar. Böylece kabul görmek istiyorlar. Bazıları da sınıf ve okul ortamında en yüksek puanları almaya ve en iyi öğrenci olmaya çalışıyorlar (Sweet & Guthrie, 1996). Ancak bu öğrenciler performans amaçlarına yönelik olarak değerlendirme aşamasında avantajları kapmak ya da akaranlarını geçmek gibi amaçlara yöneliktir (Wigfield & Guthrie, 1997). Yani sosyal çevre birey üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahiptir denilebilir.

Biyoeekolojik sistemler kuramı, bireyin gelişimi ve davranışlarının şekillenmesinde sosyal çevrenin etkisini ele almaktadır. Walker ve Pattison'a (2016, s. 12) göre bu teori, bir çocuğun sosyal çevre bağlamında çeşitli seviyelerde çevresel ilişkilere ve etkilere tepki olarak etkileşimli olarak geliştiği inancına dayanan bir teoridir. Bu kurama göre çocuk dünyanın merkezinde olup yaşamında ve öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olarak rol almaktadır. Bronfenbrenner'e (1979) göre insanın gelişimini anlamak için insanın büyüdüğü bütün eekolojik sistemin anlaşılması gerekmektedir. Biyoeekolojik sistem kuramına göre bireyin gelişimini etkileyen beş çevresel sistem tanımlanmaktadır. Bunlar: yakından uzağa, mikrosistem, mezosistem, egzosisitem, makrosistem ve kronosistem şeklinde sıralanmaktadır. Bu sistemler bir dizi eş merkezli daireler ile diyagram şeklinde gösterildiğinde dairelerin merkezinde birey bulunmaktadır (Darling, 2007, s. 204). Bireyin gelişimi üzerinde sürekli etkili olan bu yapılar bireyin çevresiyle olan her türlü etkileşimden, sosyo kültürel anlayış ve toplumsal inanç sistemlerine kadar genişlemektedir. Bu çalışma bağlamında biyoeekolojik sistemlerden mikrosistemler katmanı referans alınacaktır. Johnson'a (2008, s. 2) göre, bu katman, bireyin doğrudan temas kurduğu bir dizi yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılar ile birey arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Yani birey mikrosistemi etkiler ve ondan etkilenir. Okulun mikrosistemi öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul idaresi ve okulun çevresindeki topluluklar oluşturmaktadır.

Neal ve Neal'a (2013, s. 725) göre, bireyi doğrudan etkileyen birey, durum ve olayların bulunduğu katman mikrosistemi oluşturmaktadır. Buna göre bir çocuğun aile bireyleri, yakın çevresi, okulu, sınıf arkadaşları, öğretmeni mikrosistem içinde yer almaktadır. Birey mikrosistem içindeki ilişki ve etkileşimlerden doğrudan etkilenmekte ve bunlar onun sosyal ilişkilerini, aktivitelerini ve kültürünü doğrudan etkilemektedir. Yani birey üzerinde bu katmandaki etkileşim ve süreçlerin önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü gelişen bireyin içinde bulunduğu aile, akran grubu ve okul gibi yakın çevreler ve bu çevrelerde geliştirdiği doğrudan etkileşimler önemli mikrosistemlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmanın konusu olan ilkokul 3. sınıflara okuma alışkanlığı kazandırmada mikrosistem katmanındaki etkileşimin hesaba katılması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı gibi davranış değişikliği içeren ve nispeten uzun süreçte edinilen alışkanlıklar için mikrosistem düzeyinde etkinliklerin planlanması çok önemlidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar

Dökmen (1994) ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerisi, ilgileri, alışkanlıkları ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek; okuma ilgisi, alışkanlığı ve becerisi arasındaki ne tür ilişkiler olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 853 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırma için geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği”, “Okuma Alışkanlıkları Anketi”, “Okuma Becerisi Testi”, “Kütüphane Kullanım Anketi” ve “Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi” gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların okuma becerileri normalin altında çıkmıştır. Okuma becerilerinde sonuçlar üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır. Ancak okuma ilgisinde sonuçlar alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin lehinedir. Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları yabancı ülkelerdeki öğrencilerle kıyaslandığında düşük çıkmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri arasında yani okuma hızı, okuduğunu anlama ve okumaya dair ilgileri arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kütüphane kullanımı konusunda bilinçli olmadıkları belirlenmiştir.

Şahinli (2008), çalışmasında ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerinde hikâye okuma kampanyasının öğrencilerin okuma tutumuna ve okuma başarısı puanlarına etkisini incelemiştir. Çalışma ön test, son test, kontrol gruplu deneysel deseni modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmada deney grubu için 8 haftalık süreçte deney grubundaki öğrencilerin günlük en az bir hikâye okumaları istenmiştir. Deney sürecinin sonunda başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubunun okuduğunu anlama başarısı puanlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık oluşturduğu, tutum puanlarında anlamlı farklılık oluşmadığı, cinsiyetin başarı ve tutum puanlarında etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte deney grubunun okuma alışkanlıklarının geliştiği tespit edilmiştir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları çalışmada, televizyon izleme ve bilgisayar kullanmanın öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 222 ilkokul beşinci sınıf öğrencisidir. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin serbest zamanlarında televizyon izleme ve bilgisayar kullanmayı kitap okumaya önceledikleri anlaşılmış olup

televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süresi ile okuma sıklığı arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğu belirlenmiştir.

Sümbül vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen, Selçuk Üniversitesi ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından desteklenen araştırmada, Konya ili ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı Konya ilinde ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyini belirlemek, demografik ve okula ilişkin değişkenlerle okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup veriler “Kitap Okuma Eğilimlerini Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Konya ilinde düzenli kitap okuma alışkanlığı orta düzeyin altındadır. Yerleşim birimine göre, şehir merkezi ve büyük ilçelerdeki öğrencilerin kitap okuma düzeyleri kırsal kesimde yaşayanlar göre daha yüksektir. En çok tercih edilen kitap türü roman ve macera olmuştur. Okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörler televizyon izleme, bilgisayar kullanımı, ödev çokluğu ve merkezi sınavlardır. Ayrıca demografik değişkenler, okul türü, sınıf düzeyi ve başarı durumu değişkenleri okuma alışkanlığını yüksek düzeyde ve anlamlı şekilde etkilemektedir. Araştırmaya göre ilköğretim II. kademe öğrencilerinden okuma davranışı açısından risk altında olan gruplar: a) Başarı düzeyi düşük öğrenciler, b) Köy ve beldelelerde öğrenim gören öğrenciler, c) Alt sosyo-ekonomik ailelerin çocukları, d) Erkek öğrenciler, e) İnternet kullanımı ve televizyon İzleme alışkanlığı fazla olan öğrenciler’ dir.

Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri hakkında öğretmen, öğrenci ve ailelerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma betimsel durum saptaması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış anketlerle görüşlerin alındığı araştırmaya 201 sınıf öğretmeni, 372 4 ve 5. sınıf öğrencisi ve 259 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aileler okuma alışkanlığı kazandırmada rol model olma yerine daha çok telkinlerde bulunmaktadır. Okul ve aile ortamında yapılan okuma etkinliklerinin öğrencileri olumlu motive etmediği belirlenmiş ve eğlenceli okuma etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini daha çok çektiği belirlenmiştir.

Yıldız (2013) ilköğretim 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisini incelemiştir. Araştırmada tarama modelini kullanılmış olup verileri 21 maddeden oluşan okuma motivasyonu ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dışsal motivasyon kız öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırmada daha etkilidir. Sınıf düzeyi değişkenine göre, sınıf düzeyi ile içsel ve dışsal motivasyon

arasında ters orantı bulunmuştur. Yani sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunda azalma görülmüştür.

Mete ve Sis (2016) yaptıkları çalışmada Okumaya Adanmışlık Modeli'nin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması ile yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Çalışma sürecinde Okumaya Adanmışlık Modeli'nin on ilkesi göz önüne alınarak etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, okumaya adanmışlık modeli ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinlikler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmiştir.

Özdemir ve Şerbetçi (2018) yılında yaptıkları çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını Bartın örnekleminde incelemişlerdir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada amaç öğrencilerin okumaya dair tutumlarını belirlemektir. Veriler 385 öğrenciden “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ailenin okumaya dair olumlu tutumları ile okula başlamadan önce evde kitap ve okumaya dair yaptıkları etkinlikler öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Öğrencilerin ders dışı okudukları kitap sayısı ile okumaya dair tutumları arasında da orta düzeyde pozitif ilişki çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okuma tutumuna sahip oldukları saptanmıştır.

Taş (2018), çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düzeyini ve okumaya ilişkin tercihlerini incelemeyi ve belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, bu çalışmada öğrencilerin okumayı sevip sevmeme nedenlerini, bazı öğrenciler her fırsatta okumayı tercih ederken bazılarının okumaktan neden hoşlanmadıkları, öğrencilerin daha çok okumak için ne istedikleri, okumadan beklentilerinin ne olduğu, okuma hakkındaki düşünceleri, hangi durum ve şartlarda daha çok okuyabilecekleri sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oranlı tabakalı örnekleme ve sistematik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 300 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri” adlı anketle toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun okumaktan çok keyif aldıkları, hemen hemen her gün kitap okudukları ve yeteri kadar okuduklarını düşündükleri

tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların okumaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, ders kitapları dışında en çok dijital araçlardan okudukları ve okumak için en çok macera türünü tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların okumayı faydalı buldukları için tercih ettikleri ve mekansal olarak evde yatak odası, okulda sınıf ve kütüphanelerde okuma yapmak istedikleri belirlenmiştir.

Altuntop (2019) tarafından yürütülen çalışma, Batman’da bir resmi ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni ile aynı okulda öğrenim gören 36 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri ile yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından eylem araştırmasının gereği olarak ilk aşamada araştırma problemi tanımlanmış ve bununla ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerden nicel ve nitel veri toplama araçları (Okuma Eğilimi Anketi, Kitap Metaforu, Okumama Nedenleri ve Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Çözüm Önerileri Anketleri) kullanarak ön verileri toplamıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek araştırma için plan tasarlanmıştır. Eylem planı hazırlanırken bütün paydaşlardan gelen veriler dikkate alınarak uygulanabilir bir eylem planı hazırlanmaya çalışılmıştır. Örneğin veliler ve öğrenciler ödevin çok verilmesinden yakındıkları için araştırmacı tarafından öğrencilerin ödev yükü azaltılmıştır.

Öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden alınan veriler ışığında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için 16 tane etkinlik planlanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Ancak uygulama sırasında etkinlik planında herhangi bir değişiklik yapıp yapılmadığından bahsedilmemiştir. Tüm etkinlikler bittikten sonra araştırmacı uygulama öncesi öğrencilere uyguladığı veri toplama araçlarını (okuma eğilimi anketi, okumaya ilişkin metaforlar) tekrar uygulamış ve uygulama öncesi ve sonrası elde ettiği verileri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan eylem planının başarılı olmuş, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi etkinliklerin ve öğretmenlerle velilerin sürece dahil olmasının önemini ortaya koymuştur.

Dikmen (2019) gerçekleştirdiği çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri, motivasyon ve tutumlarını şiirsel anlatıma dayalı metinlerle geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, 156 öğrenciye uygulanan motivasyon ve tutum ölçeklerinden sonra motivasyon ve tutum düzeyi düşük olan öğrenciler arasında öğretmenlerle yapılan iş birliği sonucunda seçilen beş öğrenciden oluşmuştur. Uzman görüşü alınarak şiirsel anlatımla yazılmış resimli çocuk kitapları belirlenerek haftada altı ders süresi olmak üzere sekiz hafta devam eden program uygulanmıştır. Program süresince diyaloga dayalı okuma yöntemi ile hikâye haritası

hazırlama teknikleri kullanılmıştır. Eylem planı sonunda katılımcı öğrencilerin akıcı okuma becerileri, motivasyonları ve tutumlarında belirgin düzeyde iyileşme görülmüştür.

Esen Aygün (2019) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasına 333 öğrenci ikinci aşamasına 102 öğrenci katılmıştır. Geçerlik için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenirlik için Cronbach Alpha ve Pearson Korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda dört alt faktörlü (Bireysel tutum, okuma deneyimi, ailenin tutumu ve okuma türü) 21 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Katrancı (2019), yaptığı çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile okuma alışkanlıklarını geliştirmek için uygulanan etkinliklerin etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma deneysel desenlerden ön test son teste dayalı olarak deney ve kontrol gruplu çalışma ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 30 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama 8 hafta sürmüş ve bu süre içinde farklı ortamlarda kitap okuma, okunan kitapların anlatılması, kütüphanede okuma, özet formları, sınıfta okuma, teneffüste dergi vb. okuma materyalleri okuma, kitap okuma formları, kitap özetini yazma etkinliği ve ailece kitap okuma gibi etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutumlarının yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumu puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özer (2023), ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, okumaya adanmışlık modelini kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanımına ve okumaya ilişkin tutum ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 19'u deney grubu, 17'si kontrol grubu olmak üzere 36 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler Okuma Tutum Ölçeği, Okuma Motivasyon Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada okumaya adanmışlık modeline dayandırılarak hazırlanan etkinlikler altı hafta süresince uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okumaya adanmışlık modeline göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin okuma tutumu, motivasyonu ve alışkanlığı düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Karaduman (2024) çalışmasında eylem araştırması ile beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ihtiyaç analizi için Öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyini belirlemeye yönelik yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek öğrencilerin okumama nedenleri üzerinde çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem planı tasarlanmıştır ve bu plan sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonrası çalışma grubunda elde edilen verilerden hareketle yapılan uygulamanın beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Özışık (2024) gerçekleştirdiği araştırmada, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma anlama stratejilerinin yaratıcı etkinlikler aracılığıyla gelişimini sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı 16 hafta süren bir uygulama ile etkinlikleri uygulamıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem formu, yansıtıcı öğretmen ve öğrenci günlükleri, yapılandırılmış görüşme formları, kamera kayıtları, okuma envanteri ve okuma tutumu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bu etkinliklerin öğrencilerde kitap ve okuma sevgisini ve kitap okuma isteklerini arttırdığını, öğrencilerin etkinlikleri heyecanlı ve eğlenceli bulduğunu etkinlik sürecinde yüksek motivasyonla katılım sağladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma tutumlarında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı yönünden olumlu gelişmeler göstermiştir.

Planlanmış çeşitli uygulamalar ile okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik yapılmış yurt içi araştırmalar incelendiğinde, uygulama ağırlıklı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Ancak son beş-altı yılda okuma alışkanlığına ilişkin deneysel ve eylem araştırması türünde yapılan uygulamalı çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu durum, okuma alışkanlığı geliştirmede yeni bakış açılarına, farklı uygulamalara ve günümüz koşullarına, eğitim anlayışlarına ve bireylerinin gereksinimlerine hitap edecek güncel uygulamalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Çünkü Schüller-Zwierlein, Mangen, Kovac ve Weel (2022) tarafından gerçekleştirilen ve okuma alanında faaliyet gösteren uluslararası birçok kurum ve kuruluş tarafından benimsenen Ljubljana Reading Manifesto (Ljubljana Okuma Manifestosu) adlı çalışmada, günümüzde toplumların

karşılaştığı önemli sorunlardan birisinin okuma becerilerinde yaşanan düşüş eğilimi olduğu belirtilmiştir. Uluslararası alanda kabul gören bu çalışma okuma alışkanlığıyla ilgili olumsuz seyreden durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Son yıllarda okuma becerileri ve alışkanlığını geliştirmeye yönelik yapılan deneysel ve eylem türündeki çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu çalışmaların okuma becerilerini ve alışkanlığı geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle okuma alışkanlığını geliştirmek için amaçlı, planlı, sistematik, güncel aktiviteler içeren ve özel çaba gerektiren çalışmaların okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığı geliştirmek için kendine has bir bakış açısıyla okuma alışkanlığını geliştirmeye ilişkin temel etkinlikleri severek ve ilgiyle yaptırmak için destekleyici etkinlikler aracılığıyla süreci zenginleştirip temel etkinliklerle destekleyici etkinlikleri özdeşleştirerek öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon, tutum ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirerek okuma alışkanlığı geliştirmeyi hedeflemektedir.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Lester (1993), yaptığı araştırmada çocuk edebiyatı temelli bir okuma programının öğrencilerin yetenekli, bağımsız birer okuyucu ve yazar olmaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin kitap okumaktan zevk almalarını sağlayarak kendi başlarına okuyabilmelerini sağlamaktır. Araştırmacı, çalışmasını derslerini yürüttüğü sınıfta gerçekleştirmiştir. Program kapsamında öğrencilerin istedikleri kitaba ulaşabileceği bir kitaplık hazırlanmış ve kütüphane ziyaretleri yapılmıştır. Öğrencilere okuma ve yazma ile ilgili stratejiler öğretilmiştir. Ayrıca sınıfça bir kitabı okuma ve tartışma, şiir okumaları, drama etkinlikleri ve okunan kitabı yazılı ve sözlü olarak sunma program süresince yapılan diğer etkinliklerdir. Çalışmanın sonunda uygulanan okuma programının öğrencileri başarılı okuyucu ve yazarlar olmaya teşvik ve motive ettiği tespit edilmiştir.

Moser ve Morrison (1998) yaptıkları araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin okuma motivasyon ve becerilerini geliştirmek için kullanılan okuma için zaman ayırma, öğrencilere okuyacak kitapları seçme hakkı, okunanları paylaşma ve yetişkinlerin okuma konusunda rol model olması stratejilerinin öğrencilerin okuma becerilerinin ve motivasyonlarının gelişimine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 26 kişilik bir sınıfta bir yıl süreyle uygulanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, günlük sessiz okuma, okunan kitaplar hakkında konuşma

ve tartışma, eşleştirilmiş okumalar, sınıfça seçilen konularla ilgili okumalar, rutin yazma (mektup, günlük, ikna edici yazılar yazma, hikâye tamamlama vb.) ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma oranlarında, kelime dağarcıklarında, okuma miktarlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde artış yaşanmıştır.

Clark ve Foster (2005) National Literacy Trust tarafından yürütülen bir proje kapsamında İngiltere'deki 98 ilkokul ve ortaokuldan yaşları 6 ila 16 arasında değişen 8152 öğrenci ile araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı çocukların ve gençlerin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin yarısı kendilerini yetkin birer okuyucu olarak görmüştür
- Öğrencilerin çoğu her gün veya haftada bir iki kez okur.
- Örneklemin yarısına yakını yeterince okuduklarına inanıyorlardı.
- Öğrencilerin sadece beşte biri gerektiğinde gereğinden fazla okuyabileceklerini belirttiler. Öğrencilerin beşte biri de okumaya mecbur oldukları için okuduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin okumaya karşı tutumları genel itibarıyla olumluydu. Ancak erkek öğrenciler kızlardan daha fazla okumayı sıkıcı ve zor bulmuşlardır.
- Öğrenciler ders dışı okuma materyalleri dışında en çok kurgu, macera, komedi ve korku- hayalet kitaplarını okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir.
- Öğrencilere niçin okudukları sorulduğunda; öğrenciler, yaşam becerilerine sahip olmak, bilgilenmek ve eğlenmek için yanıtlarıyla cevap vermişlerdir
- Öğrenciler daha fazla zamanları olsa, ilgilerine uygun olursa, eğlenceli olursa ve kitaplar ucuz olsaydı daha fazla okuyacaklarını belirtmişlerdir..
- Öğrencilerin yarısından fazlası kendilerini okumaya teşvik eden etkenleri, web sitesi tasarlamak, dergi hazırlamak, yazarlarla görüşmek, ünlü okurlarla görüşmek ve okuma ile ilgili oyunlar olarak ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler okuma ile ilgili teşvik ve etkinliklerin hem okulda hem de evde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Leppanen, vd. (2005) tarafından Finlandiya’da yapılan “Beginning Readers’ Reading Performance And Reading Habits” adlı araştırmada öğrencilerin temel okuma becerisi performansları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 195 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuma Alışkanlıkları Anketi”, Okuma Becerileri Testi”, “Cümle Anlama Testi”, “Okuma Metni ve “ Kelime Tanıma Testi” araçları kullanılmıştır. Veriler 1. sınıf ve 2. sınıfın birinci döneminde toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, temel okuryazarlık becerileri iyi olan ve okul dışı zamanlarda da kitap okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları gelişmiştir. Bununla birlikte okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarında belirgin bir iyileşme ve ilerleme olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okuma alışkanlığı ve okuma becerisi arasında doğru orantılı bir etkileşim olduğu sonucuna varılmıştır.

Chiu ve McBride-Chang (2006), cinsiyet, bağlam ve okuma 43 ülkeden öğrencilerin karşılaştırılması, konulu yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama metni ve bir anketle verileri toplamışlardır. Araştırmaya 43 ülkeden on beş yaşındaki 19907 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler çok düzeyli regresyon analizleri kullanılarak analiz edilmiştir. Okuma başarısında tüm ülkelerden kızların sonuçları erkek öğrencilerden daha iyidir. Cinsiyet faktörü, okuma zevkinin %42’sine aracılık etmiştir. Ülkeler arasındaki farklılıkların çoğunu ülkelerin fert başına düşen yurt içi gayri safi milli hasıla miktarları oluşturmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin okul arkadaşlarının sosyoekonomik düzeyi, evdeki kitap sayısı ve okuma ilgisi ile bireysel okuma başarısı arasında pozitif ilişki vardı. Ayrıca çalışma kapsamlı bir başarılı okuma modelinin ülke, aile, okul ve öğrenci değişkenlerini barındırması gerektiğini öne sürmektedir.

Nalusiba (2010), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında öğrenciler arasındaki okuma etkinliklerini inceleyip okuma kültürü geliştirmek için stratejiler sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma dört okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması tekniğiyle yürütülmüştür. Öğrenci, öğretmen ve diğer personellerden veri toplamak için görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler sadece belli saatlerde ve sınırlı kaynaklarla okuma yapıyorlardı. Sonuçta sınırlı okuma kaynakları, yetersiz okuma fırsatları ve ebeveynlerin sürece katkıda bulunmamasının okuma kültürü gelişimini olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Daniels ve Steres (2011) Amerika Birleşik Devletleri’nde bir “Park dale Middle School” da “Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students” adlı çalışma ile okul genelinde uygulanan okuma kültürü

programının ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisini incelenmişlerdir. Yani çalışma okul çapında okumaya yönelik kültür değişiminin öğrencilerin okuma uygulamasına katılımını nasıl ve ne düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıfta okula devam eden 1356 öğrenci ve okulda çalışan 85 personel katılmıştır. Çalışma boyunca gözlemler yapılmış ve rastgele seçilen personel ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi öğrenci ve personellerle yapılan görüşmelerde üç faktöre önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunlar: okumanın okulda birinci öncelik olması, okuldaki yetişkinlerin okuma konusunda model ve destek olması ve motive edici öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır. Bu bağlamda okulda okuma kültürü oluşturmak için okuma iklimi oluşturulmuştur. Bunun için tüm okulca günün belirli saatlerinde okuma yapılmıştır. Öğrencilere istedikleri kitabı seçebileceği geniş bir kitap yelpazesi sunulmuştur. Ayrıca öğretmen ve idareciler tarafından öğrencilere okuma motivasyonunu artıracak etkinlikler düzenlemişlerdir. Araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biri; okulda belirli sessiz okuma saatinin olması, sistematik yaklaşım ve okul çapında programın uygulanması okuldaki katılımcıları pozitif yönde etkileyen okuma iklimi ve kültürü oluşturmuş ve adeta okul büyük bir okuyucu ailesine dönüşmüştür.

De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012), yürüttükleri çalışmada öz-belirleme teorisine dayalı eğlence amaçlı ve akademik okuma motivasyonunu ölçen bir anket olan SRQ-Okuma Motivasyonu'nu geliştirmeyi ve doğrulamayı amaçlamışlardır. Çalışma, okuma motivasyonu, okur benlik algısı, okuma davranışı (miktar ve sıklık) ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 1.260 Flaman beşinci sınıf öğrencisi ve 67 öğretmendir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, hem eğlence amaçlı hem de akademik okuma motivasyonunun iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bu faktör yapılarında cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, rekreasyonel özerk okuma motivasyonunun daha olumlu okuma davranışı ve daha iyi performans ile ilişkili olduğunu doğrulamıştır. Akademik ortamda, sadece özerk okuma motivasyonu ile boş zaman okuma sıklığı arasındaki eş değer ilişki desteklenebilmiştir.

Nasser (2013), yaptığı çalışmada Katar okullarında ders dışı bir okuma etkinliğinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada 4. sınıf öğrencileri için tasarlanmış iki aylık bir müfredat dışı okuma programı uygulanmıştır. Program random olarak seçilen dört okulda gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grublu

deneysel yöntem kullanılmıştır. deney grubunda 248 öğrenci, kontrol grubunda 176 öğrenci yer almıştır. Araştırmada sesli okuma, hikâye haritası hazırlama, okuma tartışmaları, drama, grupla okuma, hikâye kahramanına mektup yazma, kütüphane araştırmaları ve bir oyun tasarlama yada kısa film hazırlama gibi etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıkları artmıştır.

Rodrigo, Greenberg ve Segal (2014) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki bir metropolde yürütülen deneysel çalışmada, zayıf okuma düzeyine sahip yetişkinlerde okumaya yönelik iki öğretim modelinin okuma becerisi ve alışkanlığının gelişimi üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna 100 saatlik kapsamlı okuryazarlık programı Extensive Reading (ER) etkinlikleri uygulanmış kontrol grubuna doğrudan öğretim etkinlik uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili veri toplama araçları uygulama başında, sonunda ve uygulamadan altı ay sonra uygulanmıştır. Verileri toplamak için katılımcıların okuma tutumlarını ve alışkanlıklarını ölçen sorulardan oluşan “Okuma anketi” uygulanmıştır. Deney grubuna Extensive Reading kapsamında ücretsiz okuma materyallerine erişim, istediği kitabı seçme, uygulama esnasında okumaya daha çok zaman ayrılması ve okuma motivasyonunu arttıracak imkanlar sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre yetişkinlerde okuma alışkanlığının gelişiminde kapsamlı ve zevkli okumalardan yararlanabileceği iyi donanımlı bir kütüphanenin varlığı , kitaplara kolay erişimin, okumaya teşvik ve zamanın önemli faktörler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, gözlemlenen yeni okuma alışkanlıkları ve bunların zaman içindeki kalıcılığı elde edilen önemli sonuçlardandır. Çünkü çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından biriside uygulamadan altı ay sonra da aynı sonuçların elde edilmesidir. Bu araştırma uygun koşullar sağlandığında bir takım alışkanlıkların gelişebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Yani okuma alışkanlığı için katılımcıların koşulları ve gereksinimleri göz önüne alınarak ve uygun motivasyon teknikleri kullanılarak olumlu sonuçlar elde edilebilir.

Diem ve Atmanegara (2015) yaptıkları araştırmada, çok kültürlü materyallerle Okuma Çemberleri Stratejisini kullanarak çocukların okuma alışkanlığını geliştirmeyi amaçladılar. Bunun için kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dezavantajlı bölgede eğitime devam eden 76 öğrenciden seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 40 dakika süren 32 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çocuklar gruplandırılarak kendi seçtikleri kitapları okudular ve

okuduklarını gruplarda tartışarak paylaştılar. Tartışma konularını öğrenciler belirlemiş ve tartışmalar sohbet havasında yapılmıştır. Öğretmen ve araştırmacılar sadece kolaylaştırıcı rol almışlardır. Değerlendirmeler, gözlemler ve öz değerlendirme sonucunda yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının önemli ölçüde geliştiği belirlenmiştir.

Smith (2017), yürüttüğü çalışmada okul sonrası kitap kulübü etkinliklerinin 3. sınıfta eğitime devam eden erkek öğrencilerin okuma tutumları başarıları ve tercihleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Dokuz hafta süren araştırmada içsel motivasyonun beş bileşeni olan öz yeterlilik, ilgi, algılanan kontrol, katılım ve sosyal iş birliği bileşenlerinin entegre edildiği bir program tasarlanmıştır. Kitap kulübü okuma ve tartışma etkinliğine ek olarak erkek yetişkin erkek misafirler katılmışlar ve katılımcılar istedikleri kitabı satın alıp okuyup kütüphaneye bağışlayabiliyorlardı. Sonuç olarak katılımcı öğrencilerin okuma başarıları ve becerilerinde istatistiksel olarak önemli artışların olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.

Nevo ve Vaknin- Nusbaum (2019), içsel okuma motivasyonunu artırmak için hazırlanmış bir uygulama programı aracılığıyla İbranice konuşan birinci sınıf öğrencileri arasında okuma motivasyonu ve okuma başarılarındaki değişiklikleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ön test/ son test kontrol gruplu modelde tasarlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu ölçeği, dil becerilerini değerlendirme testleri ve okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Hazırlanan program sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulanan programla ilgili okuma materyallerinin seçilmesine, okuma için farklı seçenekler sunmaya ve sosyal iş birliğini teşvik etmeye odaklanılmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda yirmi dokuz öğrenci yer almıştır. Deney grubuna hazırlanan program uygulanırken, kontrol grubuna yıl boyunca resmi program uygulanmıştır. Sonuç olarak yıl boyunca, deney grubu lehine okuma motivasyonunda ve okuma başarılarında önemli gelişmeler sağlanmıştır. Çocukların okuma motivasyonunu arttırmak ve okuma becerilerini geliştirmek için bir okuma motivasyon programının normal okuma edinme müfredatına yerleştirilmesi gerektiği önerisi dile getirilmiştir.

Troyer, Kim, Hale, Wantchekon ve Armstrong (2019) tarafından öğrencilerin okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama konusunda güçlü bir belirleyici olduğuna dayandırılan araştırmada içsel ve dışsal okuma motivasyonu ile okuma miktarı ve okuduğunu anlama arsındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 59 ABD ilkokulunda, üçüncü

sınıftan beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda eğitim öğretime devam eden 4000'den fazla öğrenciden oluşan geniş bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonları, okul dışı okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran birkaç mevcut modelin kavramsal bir kopyası ile yapılmaya çalışılmıştır. Önceki araştırmalarla tutarlı olarak çocukların önceki okuduğunu anlama yeteneği, cinsiyet ve sosyoekonomik durumu dahil olmak üzere çeşitli kontrol değişkenleri, daha sonraki okuduğunu anlamaya doğrudan katkıda bulunmuştur. Sonuçlar aynı zamanda içsel okuma motivasyonu, okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişkileri ve dışsal okuma motivasyonu, okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki negatif ilişkileri de tekrarladı. Yapısal eşitlik modellerinin kullanıldığı analizlerde, çocukların içsel ve dışsal okuma motivasyonu ile daha sonra okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin kısmen veya tamamen okuma miktarına bağlı olduğuna dair hiçbir kanıt bulunamadı. Bu, öğrencilerin ön bilgileri ve okudukları metinlerin kalitesi de dahil olmak üzere, içeriğe özgü motivasyon belirleyicileri ve okuma miktarının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışma, hipotezleri doğrulamak veya geçersiz kılmak için araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemleri tekrarlamamanın ve sonuçların genelleştirilebilirliğini artıran geniş ve çeşitli örneklerle araştırma yapmanın önemini vurgulamaktadır.

Taylor ve Wright (2019), 2018 yılının ilkbahar ve yaz aylarında İDEA42 ve Stand For Children ile birlikte çalışmalar yürüterek ailelerin çocuklarına güçlü bir okuma alışkanlığı kazandırmalarının önündeki psikolojik davranışsal engelleri belirlemek ve bu engelleri aşmak için hazırlanacak eylem planları için yönergeler hazırladılar. Bu yönergelerin belirlenmesinde kapsamlı literatür taraması yapılmış ve ebeveynler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde eylem planı hazırlanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde ve sonrasında yapılan gözlem, inceleme ve değerlendirmeler sonucunda güçlü bir aile okuryazarlığı programı geliştirmek için okul yöneticilerine, ebeveynlere, ilgili kurum ve kuruluşlara aileleri evde okuma için etkili destek ve kaynaklarla buluşturmaya yönelik yönergeler sunulmuştur. Bu yönerge aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. *Evde Okumanın Önündeki Engeller Nelerdir?* Bu bölümde ailelerin evde çocuklarına okuma alışkanlıkları kazandırmak ve onu geliştirmek için karşılaşılabilecekleri on altı davranışsal engel açıklanmaktadır. Bu açıklanan engeller doğrultusunda ailenizde karşılaştığınız engelleri belirleyip gerekli tedbirleri alarak kendi aile okuma programınızı oluşturabilirsiniz.

2. *Evde Okuma Alışkanlığını Destekleyecek Tasarım İlkeleri:* Bu bölümde evde okumanın önündeki engelleri aşmada program tasarımcılarının ailelere yardım etmek için kullanabileceği sekiz tasarım ilkesi sunulmaktadır. Bu ilkelere ilk dördü ailede okumanın nasıl daha iyi hale getirilebileceği ve yönetilebileceğiyle ilgilidir. Son dördü ebeveynleri bu zorlu mücadeleye hazırlamak içindir.
3. *Kitaplara Erişimi Sağlama Yönergeleri:* Bu bölüm, dijital ve dijital olmayan kitaplara erişim çözümlerini karşılaştırma için bir çerçeve sunmaktadır. Herhangi bir kitap seçimi için dikkate alınacak dokuz temel özelliği vurgulamaktadır. Bu özellikler üçe ayrılmıştır: a) kitabın sahip olması gereken özellikler, b) kitapta bulunması iyi olan özellikler c) kitapta olmaması gereken özellikler.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik yapılan alan yazın taramasında yurt dışında doğrudan okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara az rastlanmıştır. Ancak okuma becerilerini, okuma tutum ve motivasyonunu geliştirmeye yönelik yapılan bazı çalışmalarda dolaylı olarak okuma alışkanlığı gelişimi incelenmiştir. Ulaşılabilen deneysel ya da eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiş uygulamalı çalışmaların tamamında olumlu neticelerin alınması dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan, eğitim öğretim sürecinde okuma alışkanlığının gelişimi için bazı müfredat dışı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu savunulabilir. Zaten bu durum birçok çalışmanın öneriler kısmında belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerde okuma alışkanlığı kendiliğinden gelişmemektedir. Bunun için öğrencilerin ilgisini çekebilecek onları okumaya teşvik edebilecek özenle seçilmiş aktivite ve çalışmaların yapılması gerekmektedir. Aksoy ve Yıldız (2024) yaptıkları çalışmada dünyada birçok ülkede okuma becerileri ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik birçok kurum ve kuruluşun bu alanda çalışmalar yaptığını belirlemişlerdir. Ulusal düzeyde faaliyet gösteren bu kurum ve kuruluşlar okumaya ilişkin birçok kampanya ve etkinlik gerçekleştirmektedirler. Bu kampanya ve etkinlikler okumayla ilgili farkındalık oluşturma konusunda faydalı olmakla birlikte bu tarz etkinliklerin sınıf düzeyinde küçük gruplarla yapılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. İlgili araştırmalarda anaşıldığı üzere okuma becerileri ve alışkanlığını geliştirmeye yönelik sınıf düzeyinde yapılan okumaya dair çeşitli etkinlikler içeren planlanmış çalışmalarda alınan verim artmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı; eylem araştırması süreci, veri toplama araçları, eylem planının geliştirilmesi, izlenmesi ve uygulanması ile verilerin analizi, geçerlik ve güvenirliği hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı ile ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okur benlik algıları, okuma alışkanlığı ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, günümüzde eğitim ve öğretim uygulamalarında sık kullanılan bir araştırma deseni haline gelmiştir. Eylem araştırması doğası gereği bilimsel araştırma teknikleri ile sosyal bilimlerdeki değişim ve gelişime yönelik uygulamaları pratikte bir araya getirmektedir. Bu yönüyle özellikle eğitim ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde sık olarak kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Balcı, 2013, s. 49). Eylem araştırmasını katılımcı, işbirlikçi ve özgürleştirici araştırma gibi adlarla ifade eden O'brien (2001, s. 2) bu araştırmayı bir grup insanının bir problemi tanımlayıp problemin çözümüne ilişkin çalışmalar yapmalarını, yapılan çalışmaların başarısının görülmesini, çalışmalar başarısız olmuşsa yeni planlamaların hayata geçirilmesini içeren “yaparak öğrenme” süreci olarak açıklamaktadır. Elliot’a göre (1991, s. 54) eylem araştırmaları öğretim süreci ve öğretmenin mesleki gelişimi, program geliştirme ve değerlendirmeyi, düşünmeyi ve araştırmayı birleşik bir yansıtıcı eğitim sürecinde bütünleştirerek eğitim alanında çeşitli pratiklerin araştırma süreçleriyle geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek’ e göre (2018, s. 316) eylem araştırmaları bu yönüyle öğretmenlere kendi öğretim süreçleri hakkında öz eleştiri yapabilmelerine, problem durumlarını belirleme, veri

toplama, verileri analiz etme ve buna göre eğitim öğretim sürecini iyileştirmeye yönelik önlemler alabilme imkanı sunmaktadır.

Aksoy (2003, s. 474), eylem araştırmasına dair yaptığı çalışmada amacının, eğitim ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan idareci, öğretmen ve diğer personellerin eğitim öğretime ilişkin uygulamalarında istenilen düzeye erişmelerine, karşılaştıkları sorunlara bilimsel yöntemler kullanarak çözüm üretmelerine ve yaptıkları işi daha iyi anlamalarına yardımcı olacak bir yöntem olarak tanıtmayı hedeflediğini belirtmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim uygulayıcıları, eylem araştırmalarını mevcut durumlarını daha iyiye taşımak için ya da öğretimsel uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözmek için kullanabilirler. Zeni'nin (1998, s. 13) belirttiği gibi eylem araştırması, uygulayıcıların kendi mesleki uygulamalarını incelemelerini ve kendi mesleki uygulamalarını çerçevelemelerini içerir. Böylece eylem araştırmalarının doğrudan amacı, araştırmacılara uygulamalarını değerlendirmek, geliştirmek veya iyileştirmek için fırsat sağlamasıdır denilebilir. Bu nedenlerle bu çalışmada eylem araştırması tercih edilmiştir. Böylece okuma alışkanlığına dair kuramsal çerçevede yer alan bilgi ve teorilerin uygulamadaki karşılığını görmek ve sahada okumayla ilgili kuramsal temellere dayandırılmış, katımcı grubun ihtiyaç, ilgi ve düzeylerine uygun program hazırlamada esneklik sağlayan eylem araştırması aracılığıyla okuma alışkanlığı kazandırmaya ilişkin hazırlanan programın etkililiği araştırılmak istenmiştir.

Eylem araştırması, uygulamayı içine alan uygulayıcılara araştırmayı değiştirme ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu araştırma türü, eylem ile araştırmanın eşsiz kombinasyonunu sağlamakla diğer araştırma türlerinden ayrılır. Yani eylem araştırması; eylem, araştırma ve ikisi arasındaki bağlantılarla ilişkilidir. Ayrıca eylem araştırmasında odak noktası eğitim öğretim sürecinin bağlamıdır (Coats, 2005, s. 4). Başka bir deyişle eylem araştırması, eğitim öğretim sürecindeki bağlama göre şekillenmektedir. Yani uygulayıcı ve araştırmacılara araştırma sürecini iyileştirmek ve geliştirmek için müdahale etme olanağı sunmaktadır. Bu durum, nispeten araştırmanın başında amaçlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmakta ya da araştırmayı bağlamı çerçevesinde yeniden şekillendirmeye imkan tanımaktadır.

Eğitim alanında yapılan eylem araştırmaları; öğretmenlerin çalışmalarını, gözlemlerini ve problemler için geliştirdikleri çözüm süreçlerini sistematikleştirir. Uygulayıcılar eylem araştırması yoluyla planla, uygula, gözle ve değerlendir döngüsüyle problemleri için en doğru çözüme ulaşabilir. Ayrıca yansıtma yaparak, araştırma sürecini ve sonuçlarını

meslektaşlarıyla paylaşarak alana katkıda bulunabilirler (Akkaş Baysal & Ocak, 2018, s. 285). Okuma alışkanlığı gibi yaşam boyu devam etmesi önemli olan bir davranışın, öğrencilerde pekişmesi için çeşitli etkinliklerle belirli bir süre desteklenmesi okuma alışkanlığının edinilmesinde yarar sağlayabilir. Pratik bazı uygulamalar ile öğrencilerde okuma ilgisi ve sevgisi geliştirilerek alışkanlığa dönüştürülebilir. Eylem araştırmaları, araştırmacılara ve uygulayıcılara pratikte bu uygulamalara imkân vermesi açısından bu araştırmada tercih edilmiştir.

Coats'a (2005, s. 17) göre bir eylem araştırmasının iyice uygulanması için aşağıdaki yönergeler rehberlik edebilir:

1. Araştırma problemini belirlerken mümkün oldukça meslektaşlarınıza ve öğrencilerinize danışınız.
2. Problemi çözmek için belirlediğiniz metodolojinin ayrıntıları üzerinde çalışınız. Öğrencilerinize ne yapmayı planladığınızı anlatın ve öğrencilerle nedenlerini tartışın.
3. Yapmayı planladığınız araştırma ne olursa olsun araştırmayı kendi öğrencilerinizle mi yoksa başka bir meslektaşınızın öğrencileriyle yürüteceğinizi önceden belirleyin.
4. Veri toplama yöntem ve araçlarınızın öğrencilerin çalışmalarını hiçbir şekilde aksatmadığından emin olun.
5. Toplanan verilerin bilimsel amaçlar dışında kimseyle paylaşılmayacağını ve katılımcıların izniyle alıntı yapılabileceğini söyleyin.
6. Uygulamaya katılımın gönüllü olduğunu belirtin ve katılımcıların istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını belirtin.
7. Elde ettiğiniz bulguları ve ulaştığınız sonuçları katılımcılarla paylaşın. Bunların hem onlar hem de gelecekteki öğrenci grupları için sonuçlarını açıklayın.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya ve araştırmacıya hız ve pratiklik sağlar. Aynı zamanda kolay ulaşılabilen örneklem nispeten ekonomiklik sağlar. Ayrıca araştırmacının tanıdığı bir ortam ve örneklem olması araştırmacıya bazı kolaylıklar sağlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.

122-123). Bu araştırmada bu rneklemeye yönteminin seçilmesinin sebebi araştırmacının aynı zamanda uygulama sürecinde tüm etkinliklerde aktif rol almasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacının görev yaptığı okuldan bir şube ile uygulamayı yürütmesi araştırma sürecine olumlu katkılarda bulunmuştur. Böylelikle araştırmacı araştırma sürecine kolaylıkla katılabilmiş, süreci ynetebilmiş ve yakından takip etmiştir. Ayrıca araştırmacı ders dışı zamanlarda da öğrencileri gözlemlemiş ve izlemiştir. Araştırma yapılan okulda üçüncü sınıflarda on altı şube olduğundan araştırmaya dahil edilen şube kurayla belirlenmiştir. Araştırmacı okuldaki bütün şubelerin akademik başarı düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen akademik başarı düzeyi yüksek olan şubelerden birisiyle araştırmayı yürütmemiştir. Yani alışma akademik başarı açısından yüksek olan herhangi bir şubeyle değil kurayla belirlenen bir şubeyle yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, 2023- 2024 eğitim ğretim yılında Gaziantep ili şehitkamil ilçesinde araştırmacının görev yaptığı ilkokuldaki on altı üçüncü sınıf şubesinden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen şubeler arasından kura çekilerek belirlenen şube oluşturmuştur.

Çalışma grubunda, sınıf düzeyi olarak 3. sınıfın seçilmesinde, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini edinmiş ve nispeten akıcı okuma becerilerini geliştirmiş olmaları varsayımından hareket edilmiştir. Ayrıca bu sınıf düzeyinde öğrenciler derslerde yazılı sınavlara girmedikleri için bunun öğrenciler açısından uygulanan program ve etkinliklere odaklanmalarını kolaylaştıracaağı düşünülmüştür.

3.2.1. Araştırma Ortamı

Araştırma 2023-2024 eğitim ğretim yılı birinci döneminde Gaziantep ili şehitkamil ilçe merkezinde bulunan resmi bir ilkokulun üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okulun bulunduğu mahalle, sosyoekonomik olarak çoğunluğu alt düzey olmak üzere alt ve orta düzey sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bir mahalledir. Okulda 1950 ğrenci kayıtlı olup 64 sınıf ğretmeni , 9 branş ğretmeni, 6 yönetici ve 7 hizmetli görev yapmaktadır. Okul üç katlı olup birbirine yapışık iki blok halindedir. Okul binasında 32 derslik, 5 idareci odası , 2 çok amaçlı salon , rehberlik servisi, hizmetli odası, bir kütüphane, kantin ve ğrenci lavaboları bulunmaktadır. Okulda ikili ğretim uygulanmakta olup 3 ve 4. sınıflar sabahı grup, 1 ve 2. sınıflar öğlenci grup olarak okula devam etmektedirler. Yani her sınıf iki farklı şube tarafından kullanılmaktadır. Sabahı

grup saat 7. 20 ile 12. 10 saatleri arasında; öğlenci grup saat 12. 30 ile 17. 20 saatleri arasında ders işlemektedirler. Okulun fiziki görünümü Şekil 5’teki gibidir.



Şekil 5. Okulun fiziki görünümü

Araştırmanın yürütüldüğü sınıf B blok birinci katta yer almaktadır. Sınıfta birer adet yazı tahtası, akıllı tahta , şeref köşesi, Atatürk köşesi, Türkiye haritası , askılık, 3 adet pano, 2 adet öğretmen dolabı, 17 adet öğrenci sıra- masası ve iki adet araştırma kapsamında yapılmış kitaplık bulunmaktadır. Sınıfın araştırma sürecindeki görünümü Şekil 6’da Sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıfın araştırma sürecindeki görünümü

Araştırma kapsamında, sınıfa bir adet kitapların muhafaza edileceği dolap şeklinde kitaplık bir tane de kitapların sergileneceği öğrencilerin kitapların ön yüzünü görebileceği kitaplık yapılmıştır. Panolardan birisi okuma köşesi ve panosu olarak ayrılmış ve okuma ile ilgili etkinlikler burada sergilenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıf, öğleden önce 3. sınıf, öğleden sonra birinci sınıf şubesi tarafından kullanılmıştır. Aynı sınıfın iki farklı şube tarafından kullanılması haliyle bazı problemleri beraberinde getirmiştir. Örneğin sınıfta istenilen oturma düzeni kullanılamamış, panolar paylaşıldığı için kullanımı sınırlı olmuştur. Kitaplıkta sergilenen kitaplar öğlenci grup öğrenciler zarar vermesin diye her gün toparlanıp tekrar dolaba bırakılmıştır. Sınıfın araştırma sürecindeki fotoğrafı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Araştırma için hazırlanan kitapların sergilendiği kitaplık

Bazı etkinlikler için okul kütüphanesi kullanılmıştır. Okul kütüphanesi, kullanımı için okul yönetimince sınıflar için kütüphane kullanma programı hazırlanarak bu programa göre kullanılmıştır. Ayrıca kütüphane müsait olduğunda isteyen öğretmen kütüphaneyi kullanmıştır. Arşatırma kapsamında kütüphane bazen sınıfça sessiz okuma etkinlikleri, etkileşimli okumalar ve tartışmalı kitap okuma etkinliklerin için kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere buradan istedikleri kitabı alıp okuma fırsatı sağlanmıştır. Kütüphane farklı bir ortam ve iklime sahip olduğundan öğrenciler için cazip olmuştur. Okul kütüphanesinin fotoğrafı Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Uygulama yapılan okulun kütüphanesi

3.2.2. Öğretmen

Uygulama yapılan sınıfın öğretmeni, erkek olup öğretmenlikte sekiz yıllık kıdeme sahiptir. Sekiz yıldır bu okulda çalışmakta olan öğretmen üç yıldır uygulama yapılan sınıfın derslerini yürütmektedir. Sınıf öğretmeni, lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup herhangi bir alanda lisansüstü eğitim almamıştır. Okuma eğitimi ile ilgili lisans dersleri dışında hizmet içi eğitim dahil olmak üzere herhangi bir eğitime katılmamıştır. Sınıf öğretmeni, bazı çalışmalarda araştırmacı ile birlikte sınıfta bulunup araştırmacıya destek olmuştur. Ayrıca ölçek ve anketlerin uygulanmasında, okuduğunu anlama testinin uygulanmasında, çocuk kütüphanesi ziyaretlerinde, sınıf içi sessiz okumaların düzenlenmesinde ve takibinde, öğrencilerin okuyacakları kitapların dağıtımında, okuma etkinlikleri takip çizelgelerinin kontrolünde ve velilerle iletişimde araştırmacıya gereken desteği vermiştir.

3.2.3. Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca araştırmacı seçilen okulda görev yaptığı için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü bu örnekleme

yönteminin seçilmesi sayesinde araştırmacı uygulama sürecinde, verilerin toplanmasında, uygulamanın daha sağlıklı yürütülmesinde, uygulama sürecinde izleme, gözlem gibi etkinlikler için daha çok fırsat bulmuş ve araştırmayı kolaylaştırıcı etkilere sahip olmuştur. Ayrıca okulda 16 tane üçüncü sınıf şubesi olduğundan ve sınıflarda farklı sosyoekonomik düzeylerden öğrenci olduğundan bu örnekleme yönteminin seçilmesi uygun görülmüştür. Yetkililerle yapılan görüşmede, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve fiziksel donanımlar açısından Gaziantep il merkezindeki okulların ortalama düzeyine yakın olduğu ifade edilmiştir. Okuldaki on altı şubenin öğrenci sayıları birbirine çok yakın ve sınıfların hepsinde kadrolu öğretmen görev yapmaktadır. Sınıflar akademik başarı düzeyleri açısından birbirine yakın seviyededir. Bu nedenle araştırma yapılacak sınıf, araştırmaya katılma konusunda gönüllü öğretmenler arasından kura çekilerek belirlenmiştir. Araştırmaya katılmada gönüllülük esas alınmıştır. Veli toplantısında bir veli çocuğunun araştırmaya katılmasını istemediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni de bir öğrencinin okuma yazma becerileri yönünden çok düşük düzeyde olduğunu ve veri toplama araçlarına cevap veremeyeceğini belirterek araştırma kapsamı dışında tutulmasını istemiştir. Bu öğrenci, sınıf ve okul içi etkinliklere katılmış ancak kendisinden veri toplanmamıştır. Böylece 34 kişilik mevcuttan 32 öğrenci araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Öğrenciler dışında araştırmanın katılımcıları öğretmen, araştırmacı, TİK üyeleri ve velilerdir.

3.2.4. Öğrenciler

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçe merkezinde bulunan resmi bir ilkokuldaki üçüncü sınıf öğrenciler ile yürütülmüştür. Bir öğrenci velinin isteği doğrultusunda, diğer bir öğrenci de öğretmenin görüş ve kanaatleri doğrultusunda araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu öğrenciler sınıf ve okul içi istedikleri etkinliklere katılım sağlamışlardır. Ancak bu öğrencilerden veri toplanmamıştır. Bu iki öğrencinin dışındaki 32 öğrenci velilerden alınan izinler doğrultusunda araştırmanın tüm süreçlerinde yer almışlardır. Uygulama öncesi veri toplama sürecinde elde edilen verilerden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının düşük ve akıcı okuma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüklüğün 2022 -2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminin başında yaşanan 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri nedeniyle okulların yaklaşık kırk gün gecikmeli açılması ve bu süreçten sonra

okula devam zorunlu olmadığından yaşanan öğrenme kayıpları ve yaz tatili nedenli muhtemel öğrenme kayıplarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada etik ilkeler gereği öğrencilerin isimleri deşifre edilmemiştir. Erkek öğrenciler EÖ1, EÖ2, ... , kız öğrenciler KÖ1,KÖ2, KÖ3,... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgileri, ebeveyn meslekleri ve eğitim düzeyleri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Anne- Baba Meslekleri ve Eğitim Düzeyleri

	Grubu	N	%
Cinsiyet	Kız	15	46,9
	Erkek	17	53,1
	Toplam	32	100,0
Anne Mesleği	Ev Hanımı	30	93,8
	Memur	1	3,1
	İşçi	1	3,1
	Toplam	32	100,0
Baba Mesleği	Memur	11	34,3
	İşçi	15	46,9
	Esnaf	6	18,8
	Toplam	32	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	17	53,1
	Ortaokul	4	12,5
	Lise	6	18,8
	Üniversite	5	15,6
	Toplam	32	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	4	12,5
	Ortaokul	11	34,4
	Lise	8	25,0
	Üniversite	8	25,0
	Yüksek Lisans ve Üstü	1	3,1
	Toplam	32	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %46,9’unun kız, % 53,1’inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerinin annelerinin mesleklerine bakıldığında %93,8’ inin ev hanımı %3,1 oranında işçi ve aynı oranda memur olduğu görülmektedir. Baba meslekleri incelendiğinde %46,9 oaranında işçi, %34,3 memur ve %18,8 oranında memur olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında %53,1 ilkokul mezunu, %12,5 ortaokul, %18,8 lise ve%15,6 ‘sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumlarına bakıldığında %12,5 ilkokul, %34,4 otaokul, %25 lise, %25 üniversite ve %3.1’inin lisanüstü düzeyde mezuniyete sahip olduğu görülmektedir.

3.2.5. Araştırmacı

Araştırmacı, araştırmanın yrtldğı okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Dokuz yıl sınıf ğretmenliği yapan araştırmacı, beş yıldır araştırmanın yrtldğı okulda idarecilik yapmaktadır. Araştırmacı doktora ders döneminde nitel araştırmalar dersinde eylem araştırması ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, okul ortamında çalıştığı için araştırma yöntemi olarak eylem araştırması yöntemini seçmeyi yeğlemiştir. Çünkü araştırmacı danışmanla birlikte bu çalışma aracılığıyla, birkaç öğrenciye dahi olsa okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yararlı olabilmeyi çalışmanın en büyük kazanımı olacağı düşüncesiyle hareket etmişlerdir. Bu uygulama aracılığıyla araştırmacı, okuma alışkanlığına ilişkin teorik alan bilgilerinin sahada karşılığını görme fırsatı yakalamış ve uygulama sürecinde tecrübeler edinmiştir. Araştırma konusu ve amacının belirlenmesi, alanyazın taranması, yöntemin seçilmesi, veri toplama tekniklerinin seçilmesi ve veri toplama araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması, Etik Kurul onayı ve gerekli yasal izinlerin alınması konularında danışman ve TK yelerinin değerli destek ve tavsiyeleri doğrultusunda çalışmalar yrtlmştır. Araştırmacı, araştırmanın yrtldğı okulun ve katılımcıların seçilmesi, uygulama öncesi hazırlıkların tamamlanması, araştırmada sürecinde kullanılan doküman ve kitapların temin edilmesi, eylem planlarının hazırlanması, verilerin elde edilmesi, görüşmelerin yapılması, veri analizlerinin yapılması, bulguların yorumlanması, bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarının ortaya konması, tartışılması ve araştırmanın raporunun hazırlanmasında etkin rol almıştır.

3.3. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmalarında süreç çok önemlidir. Çünkü süreç içerisinde bir dizi ardışık çalışmaların yapılması gerekmektedir. Söz gelimi öncelikle araştırılmak istenen durum ve soruna ilişkin veriler toplanmalıdır. Böylece araştırma problemine ilişkin değişimler, çözümler ve gelişmeler derinlemesine anlaşılabilir. Problem ne kadar detaylı bir şekilde anlaşılırsa ona göre etkili ve verimli çözüm yolları üretilir. zm yollarının uygulanması ve sonuçların gözden geçirilmesi ve ihtiyaç varsa alternatif çözüm yollarının işe koşulması yine sürecin bir parçasıdır. Grldğı üzere eylem araştırmaları sürekli olarak arz etmektedir. Süreç içerisinde araştırmaya dair teori ve pratikler sahada izlenmektedir (Yıldırım & şimşek, 2018, s. 74).

Eylem araştırmaları bizzat uygulayıcı tarafından yürütülebileceği gibi bir araştırmacı tarafında da yürütülebilir. Araştırmacı uygulayıcı değilse katılımcı gözlemci olarak araştırma sürecine katılır. Böyle bir durumda uygulayıcı ile araştırmacı için araştırmanın bütün süreçlerinde yoğun bir etkileşim gereklidir. Araştırmacı ile uygulayıcı daima fikir alışverişinde bulunarak araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesini sağlamalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 307). Bu çalışmada, araştırmacı, çalışmaya uygulayıcı olarak katılmıştır. Uygulama yapılan sınıfın, sınıf öğretmenine araştırma ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş, yeri geldikçe süreç içinde yapılan etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmeni verilerin toplanması sürecinde araştırmacıyla birlikte hareket ederek araştırmayı kolaylaştırıcı rol üstlenmiştir. Uygulama sırasında sınıf öğretmeni bazen gözlemci olarak etkinliklere katılmış, bazı etkinliklerde araştırmacıya eşlik etmiş, velilerle iletişim kurmada ve evde yapılacak etkinliklerin takibinde araştırmacıya yardımcı olmuştur.

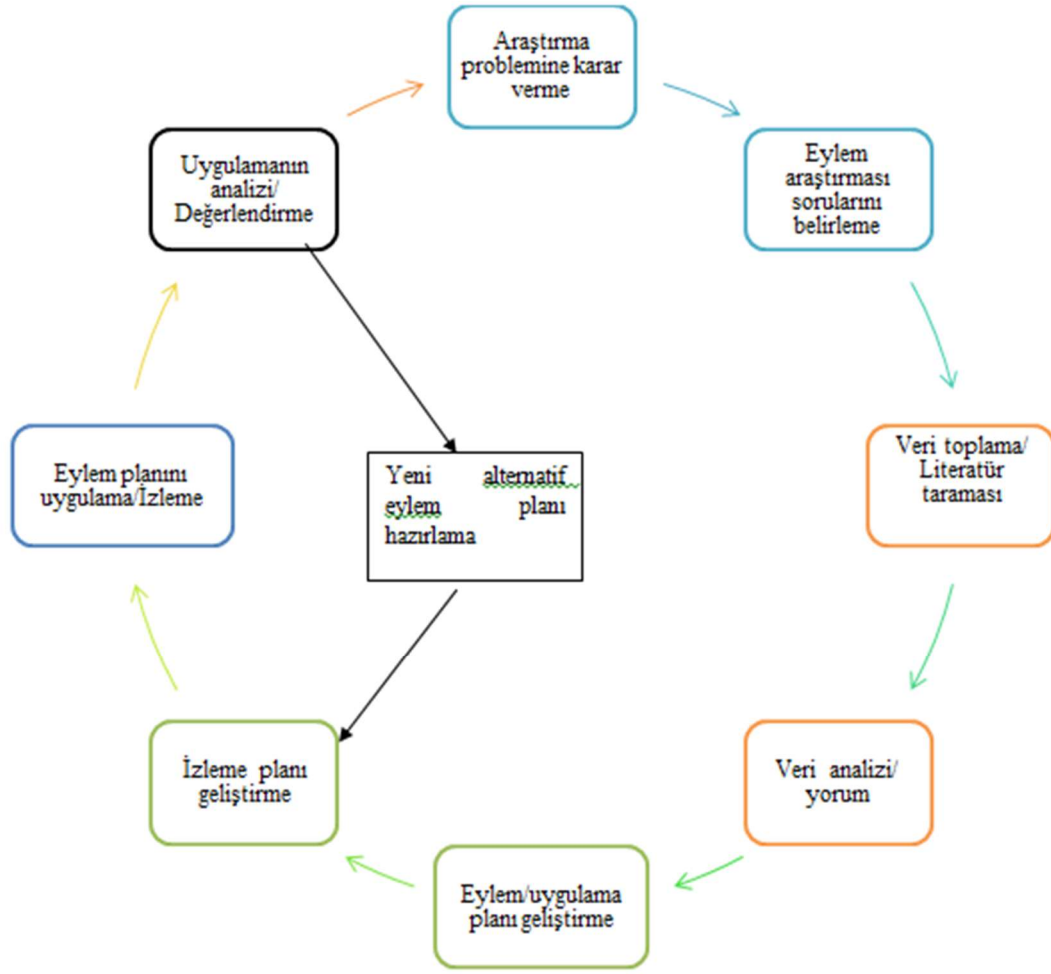
Eylem araştırmasının türleri ile ilgili olarak alan yazında farklı sınıflamalara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazılarına değinecek olursak: Grundy (1988, s. 353) eylem araştırmasını “teknik, pratik ve özgürlükçü“ başlıkları altında incelemektedir. Öte yandan Holter ve Schwartz-Barcott (1993, s. 301) eylem araştırmasını “Teknik iş birliğine dayalı“, “Karşılıklı iş birliğine dayalı“ ve “Geliştirici“ olarak üç türde sınıflamıştır. McKernan’da (1991’den aktaran Berg & Lune, 2015, s. 297) eylem araştırmasını üç başlık altında incelemiştir. Bunlar; “bilimsel –teknik problem çözme temelli“, “eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması“ ve “uygulama amaçlı“ olarak adlandırılmıştır. Eylem araştırmalarını birbirine benzeyen bu tanımlama ve sınıflamalardan hareketle “teknik/bilimsel/iş birliği“, “pratik/karşılıklı/iş birliği/kasıtlı“ ve “özgürlükçü/iyileştirici/kritik“ olarak birleştirilerek sınıflandırılabilir (Berg & Lune, 2015, s. 297).

Bu araştırma, eylem araştırması türlerinden pratik/karşılıklı/iş birliği/kasıtlı yaklaşımına uygun bir şekilde planlanarak yürütülmüştür. Bu eylem araştırması türünde uygulayıcı ve araştırmacı iş birliği içinde sürece dair olası problem ve nedenlerini, çözümünü ve süreçte uygulanabilecek olası etkinlikleri belirler (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Yani araştırma problemi araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki etkileşim ve değerlendirmeler sonucunda belirlenir. Bu türde amaç uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğu için “uygulama odaklı eylem araştırması“ olarak da adlandırılabilir (Grundy, 1988).

Eylem araştırmasının aşamalarına ilişkin literatürde farklı görüşler olduğu görülmektedir. Ferrance (2000'den aktaran Beyhan, 2013, s. 75) tarafından yapılan altı basamaklı aşamalandırma diğerlerini de özetler niteliktedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

1. Problemin tanımlanması: Problemin tanımlanması en önemli aşamalarından birisidir. Problem doğru tanımlanmalı, uygulanabilir ve çözülebilir olmalıdır. Problemi ortaya koyacak sorular iyi belirlenmeli ve problemi ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.
2. Bilgi toplama: Problemin daha ayrıntılı tanımlanması ve olası çözüm yollarının belirlenmesi için bu aşamada çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak bilgi toplanmalıdır.
3. Bilginin yorumlanması: Bu aşamada elde edilen veriler nicel ve nitel teknikler kullanılarak analize tabi tutulur araştırmanın amaçları dahilinde tanımlanır ve yorumlanır.
4. Eylem planının hazırlanması ve uygulanması: Yapılan analiz sonuçlarına göre probleme yönelik alternatif çözüm önerileri geliştirilir. Bunlar problemi ortadan kaldırmaya yönelik olanlar planlı ve sistematik bir şekilde uygulamaya konur. Uygulama esnasında problemin çözümüne yönelik ya da ortaya çıkan yeni durumlara göre değişiklikler yapılabilir.
5. Sonuçların değerlendirilmesi: Uygulama sonucunda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir. İhtiyaç olması durumunda alternatif planlar hazırlanıp işe koşulabilir.
6. Sonraki eylem planının hazırlanması: Problem yeniden tanımlanırsa yeni tanımlanan probleme yönelik yeni planlar hazırlanabilir.

Eylem araştırmalarında takip edilen süreç için araştırmacılar arasında bir görüş birliği olmayıp bu süreç araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmekte ve araştırmacılara burada esneklik tanınmaktadır (Coats, 2005, s. 9; Ferrance, 2000; Johnson, 2015, s. 19; Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 309). Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek tarafından geliştirilen “Eylem Araştırması Süreci”nden faydalanılmıştır. Buna göre, eylem araştırması süreci; araştırma problemini belirleme, probleme ilişkin literatür tarama ve veri toplama, verilerin analizi, eylem planı belirleme, eylemin uygulanması, uygulamanın analiz edilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Ancak bu aşamalar nitel araştırmanın doğası ve araştırmanın amacı çerçevesinde esnetilebilir. Bu aşamalar şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Eylem araştırması süreci (Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin, s. 309.)

3.3.1. Araştırma Problemine Karar Verme

Doktora ders sürecinde danışman ile yapılan görüşmelerde okullarda okuma alışkanlığı kazandırmada ülke olarak istenilen seviyede olmadığımız ve okuma alışkanlığı geliştirmede ulusal olarak ortak bir politikanın olmadığı dile getirilmiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili kuramsal olarak bir çerçevenin oluştuğu ancak uygulamada bunlardan yeterince faydalanılmadığı belirtilmiştir. Türkiye’de okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunun tarama modeli ile çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutum, düşünce ve motivasyonlarını ölçmekte olduğu görülmüştür. Bu nedenle danışman ile birlikte okuma alışkanlığı ile ilgili uygulamalı bir çalışma yapılmasında karar kılınmıştır. Böylece bu araştırma ile öğretmenlere ve bu alanda çalışanlara okuma alışkanlığı kazandırmada yardımcı

olabilecek, örneklik teşkil edebilecek; çeşitli etkinlikleri içeren uygulamalı bir çalışmanın geliştirilip uygulanmasının faydalı yararlı olabileceği düşünülmüştür..

Literatürde okuma alışkanlığı kazandırma konusunda uygulamalı çalışmaların azlığından dolayı okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik bir uygulamanın hazırlanıp gerçek ortamda izlenip değerlendirilmesine olanak sağlayan eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir. Çünkü Hopkins (1993), eylem araştırmalarında öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki problemleri algılama ve onları çözmeye yönelik adımlar atması için uygun olduğunu belirtmektedir. Eylem araştırmasının eğitim öğretim sürecinde sağladığı bu esneklik araştırmacılara problemlerin anlaşılması, çözümü ve eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmaya konu olan okuma alışkanlığını kazandırma sürecinin yönetilmesinde eylem araştırmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

3.3.2. Eylem Araştırması Sorularını Belirleme

Araştırma konusu ve yöntemi belirlenip tez önerisi ile ilgili genel çerçeve belirlendikten sonra Tez İzleme Komitesi'nde [TİK] konu detaylıca tartışılmıştır. Komite üyelerince aşağıdaki sorulara cevaplar istenmiştir.

1. Alışkanlık kazandırmak için belli bir süre gereklidir. Uygulama için ne kadar zaman ayrılacak ve bu süre alışkanlık kazandırmak için yeterli midir?
2. Alışkanlık nasıl ölçülecek? Nicel olarak mı değerlendirilecek, nitel olarak mı değerlendirilecek?
3. OKAGEP'te yer alacak etkinlikler hangi kuramsal temellere dayandırılacak?
4. Çalışma hangi sınıf düzeyinde uygulanacaktır? Neden?
5. Çalışmada hangi araştırma yöntemi kullanılacaktır? Neden?

Birinci soruya cevap olarak, araştırmanın bir eğitim öğretim dönemi boyunca uygulanacağı uygulama öncesi ve sonrası veri toplama süreçleri dikkate alındığında yaklaşık on hafta süreceği ifade edilmiştir. Haftada 4 saatlik uygulama ile toplamda kırk saatlik uygulama olacağı belirtilmiştir. Bu konu TİK üyeleri arasında tartışılmıştır. TİK üyeleri olumlu bir davranış kazandırmanın daha fazla zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece araştırma için daha fazla zaman ayrılması gerektiğine karar verilmiştir Ancak çok uzun süre yapılacak bir çalışmanın yarıyıl tatili nedeniyle sekteye uğrayacağı, bunun çalışmayı olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama

yapılan sınıfı bir dönemden fazla meşgul etmek okulda uygulanan programların aksamasına da neden olabileceği düşüncesiyle uygulamanın bir dönem boyunca on dört hafta yapılması daha uygun bulunmuştur. Böylece uygulamanın haftalık 4 ders saati olmak üzere toplam 56 ders saati olarak planlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca kuramsal olarak alışkanlık kazanımında tekrar sayısı süreden daha önemlidir. Yani tekrar edilen davranışlar daha çabuk sürede alışkanlığa dönüşmektedir. Bu araştırmada uygulama okulla sınırlı olmayıp aile de araştırmanın paydaşlarından olduğundan ve evde de bazı etkinlikler yapıldığından yoğun bir tekrar süreci yaşanmıştır.

İkinci soru olan, “Alışkanlığın nasıl ölçülüp değerlendirileceği?” sorusu, TİK üyeleri ve araştırmacı arasında detaylıca tartışılmıştır. Okuma alışkanlığının kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesinde hem nicel hem nitel boyutlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin çocuğun okuduğu kitap sayısı, günlük okuma süresi gibi veriler nicel boyutla ilgili; okumaya ilişkin düşünce, tutum, motivasyon ve okur benlik algısı nitel boyutla ilgili olarak düşünülmüştür. Bu yüzden verileri toplamak için nicel ve nitel araçların bir arada kullanılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü soru olan, OKAGEP’te yer alacak etkinliklerin referans alacağı kuramsal temellerin neler olacağı? sorusu, TİK üyeleri arasında tartışılmış ve bilimsel çalışmaların kuramsal temellere dayandırılarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü başka bir deyişle bilim, daha önceden yapılmış çalışmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler keşfetmektir. Bu bağlamda TİK üyeleri tarafından çalışmanın geneli ve hazırlanacak eylem planı için okuma alanından, öğrenme alanından ve alışkanlık kazandırma ile ilgili kuram ve teorilerden amaca hizmet edebilecek teorilerin belirlenmesi istenmiştir. Çünkü araştırmada uygulanması düşünülen her etkinlik bir bilimsel teoriden hareketle belirlenmelidir. Bu nedenle OKAGEP’te yer alacak etkinliklere kaynaklık etmesi açısından okuma alanından Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen “Okumaya Adanmışlık Teorisi”, Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen davranış gelişimini inceleyen Ekolojik Sistemler Kuramı, Goodman (1986) tarafından geliştirilen Bütüncül Dil (whole language) yaklaşımı ve Vygotsky tarafından geliştirilen sosyo kültürel teorisinin “Olası Gelişim Alanı” na (Zone of Proximal Development) ilişkin görüşleri temele alınmıştır.

Dördüncü soruya cevap olarak, çalışmanın 3. sınıf düzeyinde yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırma okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik olduğundan öğrencilerin en azından temel okuma becerilerini edinmiş olması gerekmektedir. ilkokul 1 ve 2. sınıfta

öğrenciler okumaya ilişkin temel becerilerini edinmekte, kod çözme düzeyini aşmakta ve akıcı okuma becerilerini geliştirmektedirler. Okuma alışkanlığını kazanmak için okumadan zevk almak gerekmektedir. Akıcı okuma becerilerini edinmemiş öğrenciler okuma ile ilgili etkinliklerden sıkılıp okumaya ilişkin olumsuz tutumlar sergileyebilirler. 3. Sınıf düzeyinde öğrenciler nispeten akıcı okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Araştırma kapsamında verileri elde etmek için çeşitli anket, ölçek ve veri toplama araçları uygulanması planlanmıştır. Veri toplama sürecinin sağlıklı işlemesi için öğrencilerin bunları anlayabilecek ve yanıtlayabilecek okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir. 1 ve 2. sınıflar ölçek araçlarını anlamakta ve cevap vermekte zorlanabilir bu da çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini düşürebilir. Bu çalışma dördüncü sınıflarla yapılabilirdi ancak dördüncü sınıfta programa yeni dersler eklenmekte ve öğrencilerin akademik olarak yükleri artmaktadır. Bu durum onların uygulamaya katılımlarını olumsuz etkileyebilir ve araştırmacı açısından uygulamayı yürütebilmek için araştırmacının uygun zaman bulmasını zorlaştırabilir. Bütün bu nedenlerden dolayı uygulamanın 3. sınıflarla yürütülmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Beşinci soruya cevap olarak, okuma alışkanlığı kazandırmak için bir süreç gerekmekte ve bu süreçte öğrencilere cazip gelecek, onlara okuma zevkini aşılayacak bazı etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Teori ile uygulama arasında köprü görevi görebilen eylem araştırması bu yönüyle araştırma için uygun görülmüştür. Ayrıca eylem araştırmaları uygulama esnasında sağladığı esnekliklerden dolayı uygulayıcılara araştırma sürecinde değişiklik yapma ve görülen eksiklikleri giderme fırsatı sunduğundan tercih edilmiştir. Araştırma, uygulama araştırması olduğu için deneysel olarak desenlenebilirdi. Ancak burada amaç okuma alışkanlığı kazandırmada herhangi bir yöntem veya tekniğin etkililiğini test etmek değil doğrudan okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik zengin içerikli bir eylem planı geliştirip uygulamak olduğu için çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde veri toplama araç ve tekniklerinde çeşitlemeye gidilebildiğinden dolayı yöntem olarak eylem araştırması tercih edilmiştir.

Danışmanla yapılan görüşmeler sonucunda çalışma kapsamında, hem çalışmada kullanılmak üzere hem de alanyazında kullanılmak üzere okuma alışkanlığına ilişkin bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda ilkökul 3. sınıf öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği geliştirilmiştir.

3.3.3. Veri Toplama/ Literatür Taraması

Çalışmanın amacı doğrultusunda uygulama öncesi ihtiyaç analizi için literatür taraması yapılmıştır. Araştırma için belirlenen sorulardan hareketle “okuma”, “okuma alışkanlığı”, “akıcı okuma becerileri”, “okuma ilgisi ve sevgisi”, “okuduğunu anlama”, “alışkanlık nedir” “alışkanlık nasıl kazanılır”, “okuma motivasyonu” ve “okuma kültürü” gibi anahtar kelimelerle bilimsel veri tabanlarında ilgili makale, araştırma, lisansüstü tez ve yazılı dokümanlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuma, Türkçe öğretimi ve alışkanlık kazanımı ile ilgili kitaplardan bazıları satın alma, bazıları da kütüphanelerden ödünç alma yolu ile temin edilmiştir.

Öncelikle okuma ve okuma alışkanlığı kazanımı ile ilgili literatür taranmış daha sonra alışkanlık nedir? Ve nasıl kazanılır? ile ilgili literatür taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Kuramsal çerçeve doğrultusunda eylem planında yer alacak etkinliklere kaynaklık edecek teoriler belirlenmiştir. Bu çalışmada, OKAGEP’te yer alacak uygulamaların belirlenmesinde öğrenme alanına ilişkin Sosyokültürel (Vygotsky) teorisinin kuramsal çerçevesinden yararlanılmıştır. Vygotsky’ye göre zihinsel gelişim süreci yaşanan çevre, kültür ve bireylerden bağımsız olarak düşünülemez. Yani zihinsel gelişim süreci bireyin etkileşim içinde olduğu kültür, çevre ve bireyler bağlamında gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle sosyokültürel kurama göre, kültür ve çevre bireyin kavram ve becerileri nasıl öğrendiği üzerinde etkili olan yapılardır (Aydın, 2011, s. 53). Bu kurama göre sosyal ilişkiler bireysel aktivitelerden önde gelmektedir. Bu doğrultuda bireyin yetişmesi için bazı psikolojik araçlar vardır. Akranlar ve yetişkinler kişiliğin şekillenmesinde etkili, kültüre ilişkin psikolojik ve teknik araçları öğrenmede yardım sağlarlar (Yöndem & Taylı, 2012, s. 95). Bu nedenle eğitim kurumları iş birliği ve kolektif anlayışı temel alan bir yapıya sahip olmalıdır. Öğretmen ve yetişkinler tarafından bireyin sorumluluk alarak öğrenme etkinliklerine aktif biçimde katılması özendirilmelidir. Çünkü yetişkinlerin asıl vazifesi öğrencilerin içsel denetimlerini destekleyerek öğrencileri motive etmektir (Aydın, 2011, s. 53). Buradan hareketle sosyokültürel kuramda bilişsel gelişim, bireyin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirme süreci sonunda meydana gelmektedir. Vygotsky’ye göre içselleştirme, bireyin bağımsız olarak sergileyemediği becerileri yakın çevresiyle girdiği etkileşim aracılığıyla başarabilir hale gelmesi olarak ifade edilebilir (Kol, 2011, s. 7). Bu yakın çevrenin rolü, Vygotsky’nin kuramına göre değerlendirilecek olursa bu yerin “olası gelişim alanı” nda (zone of proximal development) rehberlik yapan bireylere karşılık geldiği düşünülebilir (Keleş,

2020, s. 9). Burada olası gelişim alanı öğrencinin tek başına yapmakta zorlandığı ancak bir yetişkin desteğiyle gerçekleştirebildiği becerileri ve gelişim alanını anlatmak için kullanılmaktadır (Arı, 2016). Bu çalışmada, Vygotsky'nin "Olası Gelişim Alanı"na (Zone of Proximal Development) ilişkin görüşleri temele alınmıştır. Bu çalışmada "Olası Gelişim Alanı" anlayışına göre geliştirilecek gelişim alanı "Okuma Alışkanlığı Kazanımı" dır. Olası Gelişim Alanı anlayışına göre birey sosyal ortamlarda yetişkin ve akranlarından alacağı destekle kendi öğrenim düzeyi üstündeki öğrenme hedeflerine ulaşabilir. Çalışmada uygulanacak müdahale programında aile ve okul ortamlarının sürece dahil edilerek öğrencilerin aile, öğretmen desteği ve teşviki ile akranlarıyla iş birliği içinde basitten zora doğru çeşitli etkinliklerle okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri sağlanmıştır.

Eylem planında yer alacak etkinliklerin hazırlanmasında referans alınan kuramlardan birisi de bireyin gelişimi ve davranışlarının şekillenmesinde referans alınan Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen 2000'li yıllara kadar ekolojik sistemler kuramı olarak anılan, 2000'li yıllardan sonra ise Biyoekolojik sistemler olarak anılan kuramdır. Walker ve Pattison'a (2016, s. 12) göre bu teori, bir çocuğun sosyal çevre bağlamında çeşitli seviyelerde çevresel ilişkilere ve etkilere tepki olarak etkileşimli olarak geliştiği inancına dayanan bir teoridir. Bu kurama göre çocuk dünyanın merkezinde olup yaşamında ve öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olarak rol almaktadır. Bronfenbrenner'e (1979) göre insanın gelişimini anlamak için insanın büyüdüğü bütün ekolojik sistemin anlaşılması gerekmektedir. Biyoekolojik sistem kuramına göre bireyin gelişimini etkileyen beş çevresel sistem tanımlanmaktadır. Bunlar: yakından uzağa, mikrosistem, mezosistem, egzosisitem, makrosistem ve kronosistem şeklinde sıralanmaktadır. Bu sistemler bir dizi eş merkezli daireler ile diyagram şeklinde gösterildiğinde dairelerin merkezinde birey bulunmaktadır (Darling, 2007, s. 204). Bireyin gelişimi üzerinde sürekli etkili olan bu yapılar bireyin çevresiyle olan her türlü etkileşimden, sosyo kültürel anlayış ve toplumsal inanç sistemlerine kadar genişlemektedir. Bu çalışma bağlamında biyoekolojik sistemlerden mikrosistemler katmanı referans alınmıştır. Johnson'a (2008, s. 2) göre bu katman, bireyin doğrudan temas kurduğu bir dizi yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılar ile birey arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Yani birey mikrosistemi etkiler ve ondan etkilenir. Okulun mikrosistemini öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul yönetimi ve okulun çevresindeki topluluklar oluşturmaktadır.

Neal ve Neal'a (2013, s. 725) göre bireyi doğrudan etkileyen birey, durum ve olayların bulunduğu katman mikrosistemi oluşturmaktadır. Buna göre bir çocuğun aile bireyleri,

yakın çevresi, okulu, sınıf arkadaşları, öğretmeni mikrosistem içinde yer almaktadır. Birey mikrosistem içindeki ilişki ve etkileşimlerden doğrudan etkilenmekte ve bunlar onun sosyal ilişkilerini, aktivitelerini ve kültürünü doğrudan etkilemektedir. Yani birey üzerinde bu katmandaki etkileşim ve süreçlerin önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü gelişen bireyin içinde bulunduğu aile, akran grubu ve okul gibi yakın çevreler ve bu çevrelerde geliştirdiği doğrudan etkileşimler önemli mikrosistemlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmanın konusu olan ilkokul üçüncü sınıflara okuma alışkanlığı kazandırmada mikrosistem katmanındaki etkileşimin hesaba katılması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı gibi davranış değişikliği içeren ve nispeten uzun süreçte edinilen alışkanlıklar için mikrosistem düzeyinde etkinliklerin planlanması çok önemlidir.

Çalışma konu olarak okuma eğitimi alanında yürütüldüğü için bu alanla ilgili olarak Guthrie ve Wigfield tarafından geliştirilen okumaya adanmışlık modelinden yararlanılmıştır. Guthrie ve Wigfield (2000, s. 416), okumaya adanmışlığın okuma başarısını, sıklığını ve kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini artırdığı belirtmektedirler. Öğrencilerde okumaya adanmışlığın artırılması tasarlanan program ve tasarıların sistematik, planlı ve bütüncül olarak hazırlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Aksi halde bu modelin öngördüğü kazanımlara ulaşmak mümkün görülmemektedir (Yıldız, 2010a, s. 60). Okuma eğitimine has olan bu modelde hedeflenen sonuca ulaşmak için dört temel yapı vardır. Bunlar: *motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşim*dir. Bu dört temel yapı, öğretim sürecinde modelin öğeleriyle desteklenerek hedefe ulaşılmaya çalışılmaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde okumaya adanmışlık modelinin öğelerinin içeriğine uygun şekilde etkinlikler tasarlanmıştır.

Bu araştırmada yapılan ihtiyaç analizi ve durum tespiti çalışmalarından yazma, okuma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına yönelik ihtiyaçların varlığı dikkat çekmiştir. Bu nedenle ayrıca kuramsal anlamda Goodman (1986) tarafında geliştirilen Bütüncül dil yaklaşımından faydalanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, dil öğretiminde anlam, ses bilgisi, sentaks ve biçim bilgisi gibi dilsel kuralların önemli olduğu kadar; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi bütün dil öğrenme alanlarının da birbirlerinin birer ayrılmaz parçaları olarak ele alınması gerektiği de önem arz etmektedir (Turan & Ege, 2003, s. 33-34). Yani dil becerilerinin öğretiminde dil bilgisel yapılar ile dil becerileri arasında bir bütünlük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, dil bilgisel yapılar ile dil becerilerinin birbirini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir (Karaman, 2018).

Bütüncül dil yaklaşımında, bilgi ve becerilerin en iyi, bütün, anlamlı ve bireyin yaşamıyla ilişkili olduğunda öğrenileceği ilkesine dayanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşıma göre dil becerileri, birbirinden bağımsız olarak değil, doğrudan, dil açısından zengin öğrenme ortamları oluşturularak bütünsellik içinde daha iyi öğrenilir (Cavkaytar, 2013, s. 99). Yani göre öğretme-öğrenme sürecinde okuma, konuşma, yazma, ve dinleme becerileri birbirine entegre edilmelidir. Bununla birlikte öğrenme süreci yapılandırılırken, öğrencinin ön bilgilerine ve gerçek deneyimler yaşamasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir (Patzelt, 1995). Sonuç olarak bütüncül dil yaklaşımına göre; dil doğal ortam ve biçimlerde dilin tüm bileşenleriyle öğretim süreçlerinde , bütünlük oluşturacak şekilde ve öğrenciler için anlamlı ve yaşamla ilgili etkinlikler çerçevesinde ele alınmalıdır (Turan & Ege, 2003, s. 35).

Sonuç olarak ilkökul 3. sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için hazırlanacak etkinliklerin tasarlanmasında Sosyokültürel teori, biyoeekolojik sistemlerin mikrosistemler anlayışından, bütüncül dil yaklaşımından ve okuma alanındaki okumaya adanmışlık modelinden yararlanılmıştır. Bu teorilerden hareketle OKAGEP taslak planı hazırlanmıştır.

3.3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında verileri toplamak için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılabilir. Anket, ölçek ve çoktan seçmeli sınav gibi nicel veri toplama araçlarının yanında gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılabilir. Araştırmanın problem durumuna göre bu veri toplama araçlarından birkaçı bir arada kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 259).

Veriler; uygulama öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Uygulama öncesi ihtiyaç analizi için bütün paydaşların görüşleri alınarak eylem planı tasarlanmıştır. Bu aşamada “Öğretmen Görüşme Formu”, ve “Veli Görüşme Formu” ile sınıf öğretmeni ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere Okuma Hakkında Düşünceler Anketi (OHDA) uygulanmış ve çeşitli yönleriyle öğrencilerin okuma hakkındaki düşünceleri alınmıştır. İhtiyaç analizi için ayrıca literatür taraması gerçekleştirilmiş, ulaşılabilen çalışmaların sonuçları incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca durum tespiti için öğrencilere Okur Benlik Algısı Ölçeği (OBAÖ),

Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OAÖ), okuduğunu anlama testi ve akıcı okuma becerileri değerlendirme formu uygulanmıştır.

3.3.4.1. Okuma Alışkanlığı Ölçeği

OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma alışkanlıkları düzeyini belirlemek için Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma alışkanlıkları düzeyini belirlemek için araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ve psikometrik özellikleri test edilmiş olan OAÖ kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür ve daha önce yapılmış benzer çalışmalar incelenerek 72 maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formun kapsam ve dil geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan madde havuzu hakkında beş sınıf öğretmeninin görüşü alınmıştır. Sınıf öğretmenleri maddeleri 3. sınıf düzeyine uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bazı maddeler değiştirilmiş bazıları da çıkarılmıştır. Ayrıca farklı üniversitelerde Temel Eğitim Ana Bilim Dalı okuma eğitimi alanında çalışan iki Doktor Öğretim Üyesi'nin görüşlerine başvurulmuştur. Nihai olarak tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda otuz iki madde çıkarılmış ve görüş belirten uzmanlar tarafından uygun bulunan 40 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Ölçek dördümlük likert tipte hazırlanmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi “Bana çok benziyor”, “Bana biraz benziyor”, “Benden biraz farklı”, “Benden çok farklı” ifadeleriyle yapılmıştır. Puanlama “Bana çok benziyor” 4 puandan başlayarak, “Benden çok farklı” 1 puan olacak şekilde yapılmıştır. Likert ifadelerinin anlaşılması için ifadelere uygun emojiiler kullanılmıştır. Hazırlanan taslak form içerik ve biçim bakımından iki Türkçe Öğretmenine inceletirilmiştir. Türkçe Öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan taslak form pilot uygulama olarak elli 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri tepkiler gözlenerek not edilmiştir. Sınıfta uygulama yapılan öğretmenlerin görüşlerine ve tez danışmanının görüşlerine başvurularak öğrencilerin anlamada zorlandıkları iki maddede kısmi değişiklikler yapılarak örneğin “Dijital araçlardaki oyunlar benim kitap okumamı engeller.” maddesi “Dijital (Cep Telefonu, tablet, bilgisayar vb.) oyunlar benim kitap okumamı engeller.” şeklinde değiştirilerek ölçeğin taslak formuna son şekli

verilmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

3.3.4.2. Okuma Hakkında Düşünceler Anketi

OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma hakkındaki düşüncelerini belirlemek için Okuma Hakkında Düşünceler Anketi (OHDA) uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu anket ilgili alanyazını tarandıktan sonra öğrencilerin okuma hakkındaki düşüncelerin çeşitli yönlerden belirlemek için geliştirilmiştir. Bu ankette amaç çocukların okuma ilişkin görüşlerini nicel ve nitel yönden betimlemektir. Yani öğrencilerin okuma alışkanlığında etkili olan aileye ilişkin demografik faktörlerin, öğrencilerin günlük okuma süresi ve miktarlarının, okumaktan hoşlandıkları kitap türlerinin, okumama nedenlerinin, okulda okuma ile ilgili yapılmasını istedikleri etkinliklerin ve okumak için kitap seçiminde nelere dikkat ettiklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu nedenle farklı tipte soruların hazırlanmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle likert tipte, sınıflamalı, boşluk doldurmalı ve kapalı uçlu gibi farklı tipte soruları barındıran bir anket formu hazırlanması öngörülmüştür. Araştırmacı tarafından alanyazını taranarak ulusal ve uluslararası benzer şekilde yapılmış çalışmalar incelenmiş ve taslak form geliştirilmiştir. Anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzaman görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen taslak form hakkında dört sınıf öğretmeninden görüş alınarak öğretmenlerin önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Son olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin görüşüne sunulmuştur. TİK üyelerinin değerlendirmeleri sonucunda %90 oranında uygun ve geçerli olduğuna dair görüş birliği sağlanan maddeler alınarak içerik ve biçim açısından uygun bulunmayan madde ve ifadeler çıkartılarak taslak forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan taslak form otuz 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda öğrencilerin anlamada zorlandıkları kısımlar, yanlış anladıkları ifadeler veya cevaplamada zorlandıkları maddeler düzenlenmiş; değiştirilmiş ya da taslak formdan çıkarılmıştır. Ön uygulamadan sonra yapılan değişikliklerle birlikte anket taslak formu tekrar TİK üyelerine sunulularak gözden geçirilmiştir. TİK üyelerinden alınan onay sonunda son şekli verilmiştir.

3.3.4.3. Okur Benlik Algısı Ölçeği

Bireylerin okur benlik algılarının onların okuma aktivitelerine yönelik motivasyonlarında etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okuma alışkanlığının edinilmesinde bireylerin okur benlik algıları önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında uygulanacak eylem planının okur benlik algılarında nasıl bir değişim meydana getirdiği önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin okur benlik algılarındaki değişimi uygulama öncesi ve sonrası belirlemek için Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ve psikometrik özellikler test edilmiş geçerli ve güvenilir bir araç olan “Okur Benlik Algısı Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

3.3.4.4. Akıcı Okuma Becerisi Belirleme Aracı

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini uygulama öncesi ve sonrası belirlemek için 3. sınıf düzeyinde “Akıcı Okuma Becerisi Belirleme Aracı” ve Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan “CİRİT” adlı okuma parçası kullanılmıştır. Akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi) ölçülmesinde Akyol vd. (2014) tarafından geliştirilen formüller kullanılacaktır. Kelime Tanıma Yüzdesi (doğru okuma) öğrencinin bir dakikalık sesli okuma süresinde doğru okuduğu kelimelerin sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünerek hesaplanır ve yüzde olarak ifade edilir. Okuma hızının belirlenmesinde öğrencinin bir dakikalık sesli okuma sürecinde doğru okuduğu kelimeler hesaplanır. Kelime tanıma yüzdesi ve okuma hızını belirlemek için akıcı okuma öğretmen değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları yanlışlar belirlenip tespit edilmiştir. Aynı zamanda okuma esnasında öğrencilerin ses kaydı alınarak sonradan akıcı okuma becerileri kontrol edilmiştir. Akıcı okuma becerileri ölçülürken, hangi okuma hatalarının göz önüne alınacağı hususu da önemlidir. Bu çalışmada atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, ters çevirme ve yanlış okuma gibi okuma hataları ölçüt alınmıştır (Akyol, 2016, s. 103). Okuma prozodisinin belirlenmesinde Rasinski ve Zutell (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış psikometrik özellikleri test edilmiş “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre sesli okuma dört boyutta [(1) ifade ve ses düzeyi, (2) anlam Üniteleri ve Tonlama (3) pürüzsüzlük, (4) hız] değerlendirilmektedir. Bu ölçeğe göre alınabilecek en yüksek puan 16 iken en düşük puan da 4 olmaktadır. Genel anlamda 8 altındaki puanlar akıcı okumada problemler olduğuna işaret eder. Sekizden yüksek puanlar ise akıcı okumanın gelişmekte olduğunu gösterir.

3.3.4.5. Yanlış Analiz Envanteri

OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı'nda (2022) yer alan “Aslana Özenen Tavşan” başlıklı hikâye edici metin ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Okuduklarını anlamalarını değerlendirmede basit ve derin anlamaya dayalı açık uçlu 5 tane sorudan faydalanılmıştır. Yedi 3. sınıf öğretmeni tarafından okuduğunu anlama metni ile ilgili hazırlanan otuz beş soru arasından araştırmacı tarafından on beş soru seçilmiştir. Hazırlanan sorular uzman görüşü alınmak üzere üç öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzman görüşlerine göre ortak olarak uygun görülen üç tane basit anlamaya dayalı, iki tane derin anlamaya dayalı olmak üzere beş soru belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulardan aldıkları puanların toplamı okuduğunu anlama puanı olarak değerlendirilmiştir. Soruların puanlanmasında Akyol (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Yanlış analiz envanterine göre yüzeysel basit sorularda tam doğru cevaplar için 2 puan, yarı doğru olarak cevaplanan sorular için 1 puan ve yanlış ya da hiç cevaplanmayan sorular için 0 puan verilir. Derinlemesine zor sorularda tam ve eksiksiz cevaplanan sorulara 3 puan, biraz eksik ancak beklenenin yarısından fazlasını verenler için 2 puan, cevabın yarısını verenler için 1 puan, yanlış ya da hiç cevaplanmayan sorular için 0 puan verilir. Okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için öğrencinin aldığı toplam puan 12'ye bölünerek 100'le çarpılır ve çıkan sonuç okuduğunu anlama yüzdesi olarak hesaplanır.

3.3.4.6. Uygulama Öncesi Veli ve Öğretmen Görüşme Formları

Uygulama öncesinde araştırma kapsamında velilerin ve uygulama yapılacak sınıfın sınıf öğretmeninin okuma alışkanlığı hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “ Uygulama Öncesi Veli Görüşme Formu” ve “Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Her iki formun görüşme soruları belirlenmeden önce ilgili alanyazını taranmış ve okuma alışkanlığına etki eden faktörler belirlenmiştir. Bununla birlikte beş sınıf öğretmenin görüşleri alınarak taslak soru formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman kanısına başvurulmuştur. Hazırlanan taslak soru formları eğitim bilimleri alanında iki, Temel Eğitim Anabilim dalında üç ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim

üyelerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veli görüşme formu sekiz sorudan oluşmaktadır. Öncelikle velilerin demografik bilgilerini elde etmeye ilişkin üç soru, ikinci bölümde velilerin okuma alışkanlığına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik beş soru yer almaktadır. Aynı şekilde öğretmen görüşme formu da sekiz sorudan oluşmakta, ilk üç soru öğretmenin demografik bilgileri ile ilgili diğer beş soru öğretmenin okuma alışkanlığına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir.

Uygulama sırasında araştırmacı sürece aktif olarak katılacağı için süreç içerisinde “Öğrenci Gözlem ve Görüşme Formlarıyla” öğrencilerden veri toplamıştır. Araştırmacı sürece dair gözlemlerini araştırmacı günlüğü tutarak kayıt altına almıştır.

3.3.4.7. Uygulama Sonrası Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Uygulama sonrası veli, öğretmen ve öğrencilerin uygulama süreci ve bu süreçte yapılan etkinlikler hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için veli, öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası taslak Veli Görüşme Formu araştırmacı ve öğretmen tarafından kuramsal çerçeve ve uygulama sürecinin işleyişi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda katılımcıların demografik bilgilerine yönelik üç soru ve araştırmacının amacına yönelik altı soru bulunmuştur.

Uygulama sonrası taslak Öğretmen Görüşme Formu, araştırmacı tarafından kuramsal çerçeve, uygulama sürecinin işleyişi ve öğrenciler hakkındaki gözlemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik üç soru yer almıştır. Öğretmenin OKAGEP uygulama sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek için on soru hazırlanmıştır.

Öğrencilerin OKAGEP sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini derinlemesine öğrenmek için uygulama sonrası taslak öğrenci görüşme formu, araştırmacı ve öğretmen tarafından kuramsal çerçeve ve öğrencilerin süreç içerisindeki katılım ve gelişimleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bir soru ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek için yedi soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formlarının kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak formların dilbilgisi ve anlaşılabilirlik yönünden incelenmesi için bir

Türkçe öğretmeninin görüşlerine ve soruların katılımcı düzeylerine uygunluğu için iki sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre taslak formlar üzerinden gerekli düzeltmeler yapılmış ve sınıf öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda bazı sorular revize edilerek yeniden yazılmıştır. Bununla birlikte öğrenci taslak görüşme formundan yedinci soruda tekrara düşüleceği düşüncesiyle formdan çıkarılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan taslak görüşme formları danışman ve TİK üyelerine sunularak onlardan gelen görüşler doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Uygulama sırasında OKAGEP Eylem İzleme Planı ile araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler ve düzenlenen aktiviteler baştan sona kadar gözlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu gözlem formunda etkinliğin adı, amacı, etkinlikte kullanılacak araç ve gereçler, etkinlik sürecinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları, etkinlik sürecini zorlaştıran ve kolaylaştıran durumlar ile etkinlik sürecinde görülen aksaklıklar kısımları yer almaktadır.

Uygulama sürecinde öğrencilere, haftalık olarak düzenlenmiş, “Okuma Etkinlikleri Takip Çizelgesi” dağıtılmıştır. Bu çizelgede günlük temel okuma görevleri ile ilgili etkinlikler yazılmış ve bunları temsilen gülen yüz emoji'leri kullanılmıştır. Günlük olarak yerine getirilen okuma görevleri için o günün karşısındaki gülen yüz boyanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenci yazıları ve ödevleri de veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Hikâye yazma, günlük tutma, kelime defteri tutma ve okuduğunu anlama metinleri gibi çalışma kağıtları öğrencilerden toplanmış, değerlendirilmiş ve öğrencilere geri bildirim sağlanmıştır. Kitap Okuma Takip Çizelgesi ile öğrencilerin okuduğu kitaplar kayıt altına alınmış ve takip edilmiştir.

Kuramsal çerçeve ve OKAGEP taslak planından hareketle araştırma problemleri netleştirilerek veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanıldığı aşama	Veri toplama araçları
Uygulama öncesi	İlkokul 3. Sınıflar Okuma Alışkanlığı Ölçeği
	Okur Benlik Algısı Ölçeği
	Okuma Hakkında Düşünceler Anketi
	Akıcı Okuma Becerileri Ölçme Formu
	Yanlış Analiz Envanteri
	Veli Görüşme Formu
	Öğretmen görüşme Formu
Uygulama sırasında	Eylem İzleme Planı
	Okuma Etkinlikleri Takip Çizelgesi
	Araştırmacı Notları ve Gözlemleri
	Yapılandırılmamış Görüşmeler
	Öğretmenle yapılan görüşmeler
	Öğrencilere Ait Çalışmalar ve Ödevler
	Kelime Defteri ve Günlükler
Uygulama sonrası	İlkokul 3. Sınıflar Okuma Alışkanlığı Ölçeği
	Okur Benlik Algısı Ölçeği
	Okuma Hakkında Düşünceler Anketi
	Akıcı Okuma Becerileri Ölçme Formu
	Yanlış Analiz Envanteri
	Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu
	Uygulama sonrası Öğrenci Görüşme Formu
	Uygulama Sonrası Veli Görüşme Formu

3.3.5. Veri Toplama**3.3.5.1. Uygulama Öncesi**

Araştırma için Etik Kurul'dan izin aldıktan sonra Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Gaziantep Valiliğinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinlere başvurulmuştur. Araştırma izin onayları alındıktan sonra uygulama öncesi veri toplama süreci başlatılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Ölçeği” araştırmanın veri toplama süreçlerinde kullanılacağı için 15.09.2023-22.09.2023 tarihleri arasında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde resmi ilkokullarda farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ilkokul 3. sınıf düzeyindeki 450 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek verileri elektronik ortama aktarılırken özensiz, eksik doldurulan ve boş bırakılan ölçekler ayıklanarak 405 ölçeğin verileri analizler için kullanılmıştır.

Sene başında, uygulama yapılacak okul yönetimi ile görüşülerek çalışmanın amacı ve süreci hakkında okul yönetimi bilgilendirilerek 3. sınıf öğretmenlerinden gönüllü olanların arasından kura ile belirlenecek öğretmenin sınıfı ile çalışmanın yapılacağı söylenmiştir.

Gönüllü öğretmenler arasından kura ile belirlenen Ali Öğretmen'in sınıfı ile araştırmanın sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Sınıf öğretmeni Ali Öğretmen araştırmanın amacı, sürecin işleyişi ve kendisine düşen görevler konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ali Öğretmen ile uygulama öncesi bilgi alışverişinde bulunmak için defalarca görüşülmüştür. Ali Öğretmen sınıfın durumu, öğrenci ve velilerin genel durumu hakkında araştırmacıya bilgi vermiştir. Araştırmacı da Ali Öğretmene okuma, okuma alışkanlığı ve araştırma sürecinde yapılacak etkinlikler ile bilgi ve tecrübelerini paylaşmıştır.

Ali Öğretmen sınıf hakkında *“Hocam sınıfın akademik başarı durumu genel itibarıyla normaldir. Sınıfta iyi öğrenciler olmakla birlikte 7- 8 tane zayıf öğrenci de var. Geçen sene ikinci dönem deprem yaşandığından bazı öğrenciler devamsızlık yaptılar. Bazıları da derslere çok odaklanmadılar. Bu yüzden istediğim düzeyde değiller. Ben böyle bir çalışmanın onlara katkı sunacağına inanıyorum. Velilerimin birkaç tanesi hariç genel itibarıyla okulla iş birlikleri iyidir, onlar da süreçte bize yardımcı olacaklardır.”* demiştir.

Ali Öğretmenle ilk toplantı 18/09/2023 tarihinde yapılmıştır. Toplantıda Ali Öğretmen araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda uygulama öncesi araştırmanın veri toplama süreci hakkında kendisine bilgi verilmiş ve bu konuda öğretmenden yardımcı olması talep edilmiştir. Öğretmene veri toplama araçları hakkında teker teker bilgi verilmiştir. Ali Öğretmen *“Bu kadar çok veri toplamaya gerek var mı hocam?”* diye sormuştur. Araştırmacı, *“Çalışmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda bu ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu ayrıca doktora düzeyinde bir çalışma olduğu için daha detaylı veri toplamaya gereksinim olduğunu”* belirtmiştir. Ali Öğretmen, bu konuda elinden geleni yapacağını ve çalışmaya katkı sunmaktan duyduğu memnuniyetini *“Aslında ben de istekli ve heyecanlıyım. Salgın dönemi ve geçen sene yaşanan depremden dolayı öğrencilerim istediğim seviyede değiller. Yazın bile velilerimi çocuklara kitap okutmaları konusunda sürekli Whatsapp sınıf grubumuzdan uyardım. Evde okuma yapan çocuklar bana bilgi veriyorlar ve resim gönderiyorlardı. Tabi tüm öğrencilerim okumuyor sadece ilgili veliler çocuklara kitap okutuyor. Birkaç öğrencimin okumaları çok kötü. Bu çalışmayla inşallah öğrencilerime katkı sunarız. Ben bu yüzden çalışmada gönüllü oldum.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

19.09.2023 tarihinde yapılan sınıf veli toplantısına araştırmacı da katılmıştır. Araştırmacı velilerle tanışıp kendini tanıttıktan sonra araştırma ile ilgili yarım saatlik *“Okuma, okuma alışkanlığı ve araştırmanın amacı ve süreci”* konularında sunum yapmıştır. Sunumda, araştırmanın amacı ve süreci hakkında velilere detaylı bilgi verilmiştir. Araştırma ile ilgili

tüm detaylar verildikten sonra sırayla okuma, okumanın önemi, okuma alışkanlığı kazanmanın gerekliliği, okuma alışkanlığı kazanma sürecinde velilere düşen sorumluluklar gibi konularda sunum gerçekleştirilmiştir. Sunum sonunda soru cevap kısmında velilerin soruları cevaplanmıştır. Velilerden bazıları yazma ile ilgili etkinliklerin de programa dâhil edilmesini istemişlerdir. Birinci sınıfta salgın dolayısıyla, ikinci sınıfta 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle eğitim öğretim sürecinde yaşanan aksaklıkların çocuklarda yazma becerisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. 34 veliden bir veli çocuğunun etkinliklere katılmasını istemediğini belirtmiştir. Araştırmacı veliler ile yapılan toplantı hakkında günlüğüne şunları yansıtmıştır.

Bugün çalışmayı yürüteceğim sınıfın veli toplantısına katıldım. Velilerle tanıştıktan sonra yarım saatlik bir sunum yaptım. Sunum esnasında sağ olsunlar beni ilgiyle dinlediler. Okumanın ve okuduğunu anlamının önemi ile ilgili kısımları çok beğendiler. Kendileri, bizde özellikle çocukların okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini istiyoruz. En çok çocukların ileride girecekleri sınavlarda sınav başarılarının, özellikle okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine bağlı olması dikkatlerini çekmiştir. Özellikle 2023 LGS’de Türkçe dersi sorularında toplam kelime sayısı 1900-2000 arası; Fen Bilimleri sorularında 2000-2100 kelime arası; matematik testinde 1500 kelime olduğunu anlattığımda çok şaşırdılar. Bundan dolayı kitap okumanın çok önemli olduğunu söyledim. Velilere bunun kendi çocukları için bir avantaj olduğunu anlattım. Okulda 16 şube olmasına rağmen kurayla bu sınıfın belirlendiğini ve şanslı olduklarını belirttim. Veliler bir dilek ve temenni olarak yazı ile ilgili bazı çalışmaların da yapılmasını talep ettiler. Doğrusu genel itibarıyla velilerin ilgisi iyiydi diyebilirim. (19/09/2023)

Araştırmacı sınıf öğretmeni ile sınıfı ziyaret ederek öğrencilere kendini tanıtmıştır. Öğrenciler tebessüm ederek “Biz sizin niçin geldiğinizi biliyoruz. Annelerimiz sizin, bizim sınıfla okumayla ilgili bir çalışma yapacağınızı söylediler.” dediler. Veliler evde öğrencilere sınıflarında okumayla ilgili çalışmadan söz etmişler. Araştırmacı tarafından öğrencilerle tanışılmış ve çalışma hakkında kısaca bilgi verilmiştir ve “Bu dönem birlikte güzel çalışmalar yapacağız.” denilmiştir. EÖ.7 “Öğretmenim yani neler yapacağız?” diye sormuştur. Araştırmacı tebessüm ederek “Zamanı gelince hep birlikte göreceğiz.” diye cevap vermiştir.

20.09.2023 tarihinde velilere gönüllü katılım onam formları imzalatıldıktan sonra ön test verileri toplanmaya başlamıştır. Öncelikle öğrencilerin akıcı okuma becerileri ölçülmüştür. Bunun için Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan “CİRİT” adlı okuma parçası

kullanılmıştır. Okuma parçası iki farklı formda hazırlanmıştır. Birinci form öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu formda okuma parçası Times New Roman yazı tipinde 14 punto ile basılmıştır. Öğrenciler 3. sınıf düzeyinde olduğu için 14 punto ile basılmıştır. İkinci form, araştırmacı için “Akıcı Okuma Becerisi Belirleme Aracı” olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı bu formu kullanarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmüştür. Bu formda okuma parçası yer almaktadır. Okuma parçasının satırlarının sonunda satırdaki kelime sayısı yazılmaktadır. Okuma parçasının altında okuma hatalarının yazılı olduğu bölüm ve prozodik okuma becerisi puanlarının yazılı olduğu kısım yer almaktadır. Öğrenci okuma yaparken araştırmacı okuma hatalarını hatanın çeşidine göre farklı sembollerle belirterek kayıt altına almaktadır. Akıcı okuma becerilerini araştırmacı kendi odasında ölçmüştür. Ders esnasında ortamın sessiz olduğu zamanlarda öğrenciler çağrılarak onlara okuma yaptırılmıştır. Öğrenciler odaya tek tek çağrılmışlardır. Odaya gelen öğrencilerle öncelikle okul ve dersler hakkında kısa sohbetler yapılmıştır. Öğrenciler biraz rahatlayınca onlara “Elimde bir hikâye var bunu benim için en güzel okuman ile sesli okumak ister misin?” sorusu yöneltilerek cevap olumlu olduğunda okumaya geçilmiştir. Heyecanlı olan öğrencilerle biraz daha uzun sohbet edilmiştir. Alınan ses kayıtlarından öğrencilerin prozodik okuma becerileri de ölçüleceğinden öğrencilerin okuma yaparken oturuş şekillerine dikkat edilmiştir. Öğrenciler, rahat okuma yapabilecek şekilde oturmaları konusunda uyarılmıştır. Öğrencilerin bir dakikalık okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okuma bittikten sonra öğrencilere teşekkür edilerek sınıflarına gönderilmiştir. İlk aşamada araştırmacı dikkatini dağıtmamak için sadece öğrencilerin okuma hatalarına odaklanarak onları kayıt altına almıştır. Prozodik okuma puanlamasını yapmak için daha sonra kayda alınan okumalar tekrar tekrar dinlenmiştir. Bu konuda araştırmacı izlenimlerini şu şekilde yansıtmıştır.

Bugün itibarıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmeye başladım. Sınıftaki öğrencilerin tümünün akıcı okuma becerileri ölçümünü bitirmek için ilk dersle birlikte başladım. Öğrenciler sırayla odama gelip okuma parçasını okuyorlardı. Öğrenciler başta ürkek ve heyecanlı bir şekilde odaya giriyorlardı. Heyecanlarını yatıştırmak için onlarla okul ve dersler hakkında sohbet havasında konuşuyordum. Öğrenciler rahatlayınca okuma safhasına geçiyorduk. Ben onlara sezdirmeden ses kayıt cihazı ile kayıt alıyordum ve gerekli notları alıyordum. Çünkü onlar bunu sezince daha çok heyecan yapıyorlardı. Uygulamama öncesi için öğrenciler beklediğimin altında performans sergiliyorlardı. Çok okuma hatası yapıyorlardı. Aslında bunun nedeni, çocukların hızlı okuyayım derken yanlış

yapmasıydı. Yani sanki onlara göre hızlı okumak doğru okumaktan daha önemliydi. Çünkü anladığım kadarıyla ilkokullarda ilk yıllarda öğrencilerin okumalarını hızlandırmak için anlamı hesaba katmadan hızlı okuma çalışmaları yaptırılıyor. Prozodik olarak da zayıf kalıyorlardı bu zaten okuduklarını çok iyi anlamadıklarına işaret ediyordu. Beş ders saatinde tüm öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçtüm. Kendi kendime bugün iyi bir iş çıkardım diyordum. (20/092023)

Öğrencilerin okuma hakkındaki düşüncelerini belirlemek için “Okuma Hakkında Düşünceler Anketi” uygulanmıştır. 21.09.2023 tarihinde araştırmacı, öğrencileri son ders saatinde “Okuma Hakkında Düşünceler Anketi” içeriği ve uygulanışı hakkında bilgilendirmiştir. Bunun sadece bir anket olduğu, sınav olmadığı ve puanlandırılmayacağı, okuma hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmek istenildiği söylenmiştir. Araştırmacı anket maddelerini kendisinin okuyacağını ve öğrencilerin de anketi yanıtlayacağını belirtmiştir. Araştırmacı anket sorularını okurken sınıf öğretmeni de sıralar arasında dolaşarak öğrencilere anlamadıkları noktada yardımcı olmuştur. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler, öğretmen ya da araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Uygulama günü okula gelmeyen dört öğrenciye, daha sonra araştırmacı kendi odasında anketleri uygulamıştır. Araştırmacı anket uygulanma süreci ile ilgili görüşlerini şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır.

OHDA anketini sınıf öğretmeni ile birlikte üçüncü ders saatinde uyguladık. Ben önce öğrencilere anket hakkında ve anketin nasıl cevaplanacağı hakkında bilgi verdim. Doğrusu öğrenciler yanıtlamakta zorlanacaklar sandım. Ancak anketi yanıtlamaya başlamadan önce gerekli yönergeleri düzenli bir şekilde verince işin daha kolay olduğunu fark ettim. Tabii ki sınıf öğretmeni de çok yardımcı oldu. Şunu anladım ki ilkokul öğrencileriyle anket ve ölçek çalışması yaparken sakın bir şekilde süreci adım adım takip edip gerekli yönergeleri zamanında verince iş rahatlaşıyor. Öğrencilerin yanıtlamakta zorlandığı bazı sorular oluyordu. Ama neyse ki onu da sınıf öğretmenin yardımıyla hallettik. Öğrencilerle çalışmalar yaptıkça birbirimizi daha çok tanıyor ve kaynaşıyorduk. (21.09.2023)

Uygulama öncesi öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı’nda (2022) yer alan “Aslana Özenen Tavşan” başlıklı hikâye edici metin ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Ölçme aracı 25/09/2023 tarihinde öğrencilere, sınıflarında sınıf öğretmeni ile birlikte uygulanmıştır. Öğrencilere okuma parçası hakkında kısaca bilgi verilip okuma parçasını sessizce okuyup soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilere soruları

cevaplamaları için yarım saat süre verilmiştir. Öğretmen ile araştırmacı bu süre içinde öğrencilere sınavın uygulanışı konusunda zorlandıkları durumlarda rehberlik etmişlerdir. Uygulama esnasında KÖ3. “Öğretmenim bu bir sınav mı?” diye sormuştur. Araştırmacı “Hayır çocuklar bu bir sınav değil. Sadece okuduklarımızı anlama ile ilgili bir etkinlik yapacağız. Siz okuma parçasını sessizce okuyup anlamaya çalışacaksınız ve parçanın altındaki soruları cevaplayacaksınız.” demiştir. EÖ5. “Hocam istediğimiz sorudan başlaya bilir miyiz?” ona da sınıf öğretmeni genel anlamda uyarılarda bulunarak “Çocuklar istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz. Lütfen kimsenin kağıdına bakmadan ve kağıdınızı kimseye göstermeden soruları anlayarak cevaplamaya çalışın. Acele etmeyin süremiz var ve çok kısa cevaplarla soruları cevaplamayın.” demiştir.

26/09/2023 tarihinde “Okur Benlik Algısı Ölçeği” (OBAÖ) dördüncü ders saatinde uygulanmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerden destek alarak ölçeği uygulamıştır. Öğrenciler ilk defa anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarını yanıtladıkları için bazen anlamadıkları durumlar olmuştur. Bu nedenle ölçek ve anket uygulamaları öğretmenle birlikte yapılmıştır. EÖ11 “Öğretmenim bu bir sınav mı?” diye sormuştur. Araştırmacı “Hayır. Bu bir sınav değil sadece size okuma ile ilgili bazı sorular sorulacak ve bu konudaki düşünceleriniz öğrenilmek istenmektedir. Zaten ölçekleri yanıtlarken isminizi yazmıyorsunuz. Vereceğiniz samimi cevaplar bizim için çok değerlidir.” diye cevap vermiştir. Öğretmen, öğrencileri tanıdığı ve nerede zorlanacaklarını tahmin edebildiği için ölçeklerin uygulanmasında çok yardımcı olmuştur. Öğretmen “Hocam siz ölçek maddelerini okuyun öğrenciler sizi takip ederek yanıtlarını işaretlesinler. Bu esnada ben sınıf içinde dolaşacağım. Zorlanan öğrencilere gerekli rehberliği yapacağım. Ben zaten az çok hangi öğrencinin nerede zorlanacağını tahmin edebiliyorum.” demiştir. Bu ölçekte zaten örnek sorular olduğu için örnek sorular üzerinde ölçeğin nasıl yanıtlanacağı anlatılmıştır. Bu örnek maddelerle çalışma, öğrencilerin ölçek sorularını yanıtlamalarını kolaylaştırmıştır. Araştırmacı OBAÖ’nün uygulanmasıyla ilgili izlenimlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır.

Bugün Okur Benlik Algısı Ölçeğini uyguladım. Artık öğrencilerle tanışıklığımız arttığı için işler daha da kolaylaşmaktaydı. Sınıf öğretmenin destekleri ve yardımı işimi kolaylaştırmaktadır. Çoğu öğrencinin ölçeği zorlanmadan yanıtlaması hoşuma gitti doğrusu... Ama ölçek maddeleri çok oldukça öğrenciler sonlara doğru sıkılıyorlar ve maddeleri yanıtlamakta acele ediyorlar. Ölçek beşli likert tipte olduğu için öğrenciler bazen seçim yapmakta zorlanıyorlardı. Özellikle Evet- genellikle ile Evet- her zaman

arasında seçim yapmakta zorlanıyorlardı. Çünkü günlük hayatta “genellikle” ile “her zaman” birbirine yakın anlamlı olarak kullanılan kelimelerdir. EÖ3 ölçeğin 13. maddesi olan “Yeni gördüğün kelimeleri okumak sence kolay mıdır?” sorusunu yanıtlarken “Öğretmenim ben bu soruya evet- bazen diye cevap vermek istiyorum. Hangi seçeneği işaretleyeyim?” Öğrenciler bazen burada takılıp soru soruyorlardı Bu seçenek “Evet- bazen” “Evet- her zaman” olsaydı öğrenciler daha rahat seçim yapabilirlerdi. (26/09/2023)

Son olarak “Okuma Alışkanlığı Ölçeği” (OAÖ) uygulanmıştır. Artık öğrenciler ölçek ve anket yanıtlamakta biraz tecrübe kazandıkları için daha rahattılar. Bu ölçek, araştırma kapsamında geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri test edildikten sonra ilk defa bu sınıfta uygulanmıştır. Bu ölçekte de öğretmenden yardım alınmış ve ölçek, öğretmen-araştırmacı iş birliğinde uygulanmıştır. Öğretmen, ölçeğin amacı ve uygulanış şekli hakkında öğrencileri bilgilendirmiş ve örnek cümleler üzerinden nasıl yanıtlanacağını anlatmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin verilen yönergeler doğrultusunda hareket etmelerini istemiştir. Yine araştırmacı ölçek maddelerini okumuş, öğrenciler kendi kağıtlarından takip ederek kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemişlerdir. Öğretmen bu esnada sınıf içinde dolaşarak zorlanan öğrencilere yardım etmiştir. Ölçek on iki maddeden oluştuğu için uygulanması rahat olmuş ve bu durum öğrencilerin de işini kolaylaştırmış ve öğrenciler bu durumdan memnun olmuşlardır. Çünkü ankette madde sayısı arttıkça öğrenciler sıkılmakta ve cevaplamaktan kaçınmaktalar ya da aceleyle, özensiz yanıtlamaktalar.

Araştırma kapsamında Ali Öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırmacının odasında yarım saatlik görüşme gerçekleştirilmiştir. Ali öğretmen, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için “Okulda kitap okuma saati yapıyoruz. Haftada bir tüm öğrencilere aynı kitabı okutuyorum ve okuttuğum kitabın sınavını yapıyorum. Onları böylece motive etmeye çalışıyorum. Okuma panosu oluşturdum. “Kitabımı okuyorum hayatımı renklendiriyorum.” Okuma panomuzu hazırlayarak öğrenciler kitap okudukça okul panosundaki kelebekler renkleniyor en çok kitap okuyana ödül veriyorum.” demiştir.

Ali Öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına engel teşkil eden durumlar için “Öğrencilerin tablet, telefon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle çok vakit geçirmek istemeleri ve evde anne babalarının kitap okuma konusunda rol model olmamaları engel teşkil ediyor.” yanıtını vermiştir. Ali Öğretmen, okuma alışkanlığı kazandırmada aileye düşen görevler sorusunu “Ailenin de kitap okuyarak öğrenci rol model olması gerekiyor.

Birlikte evde kitap okuma saati yapmaları, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında yardımcı olacaktır. Öğrencilerin ilgilerine uygun kitaplar alarak evde küçük bir kütüphane oluşturulabilirler.” şeklinde cevaplamıştır. Ali Öğretmen, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için okulda yapılabilecek etkinliklere “Tüm sınıflar aynı anda okuma saati yapılabilir. Velilerin katılımıyla bahçede sınıfça okuma yapılabilir. Sesli ve sessiz okuma yapılabilir. ” şeklinde örnekler vermiştir. Ali Öğretmen, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için “Günlük en az yarım saat sessiz, on dakika sesli okuma yapmalarını istiyorum. Ayrıca ailece okuma saati düzenlemelerini söylüyorum, evde yetiştirdikleri bitki; besledikleri hayvan varsa onlara kitap okuyabileceklerini öneriyorum.” önerilerinde bulunduğunu belirtmiştir.

Ali Öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda Ali Öğretmenin, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır. Ancak bu çabaların sesli ve sessiz okuma ve evde ailece okumaya teşvik gibi etkinlikler ile sınırlı olduğu görülmektedir. Halbuki okuma alışkanlığı kazandırmak için süreç farklı etkinliklerle zenginleştirilirse öğrencilerin süreçte motivasyonu ve katılımı artabilir. Bu da öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını kolaylaştırabilir. Sesli ve sessiz okuma, okuma ile ilgili etkinliklerde her ne kadar temel etkinlikler olsa da ilkökul çağındaki çocuklar bu etkinliklerden çabucak sıkılıp okumadan vazgeçebilirler. Bu nedenle öğrencilerin süreçte aktif olacakları öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanması öğrencilerde okuma sevgisini, ilgisini ve alışkanlığını geliştirebilir.

Uygulama öncesi veri toplama sürecinde Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu aracılığıyla velilerle görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında tüm velilerle görüşme düşünülüyordu. Ancak 12 veli ile görüşüldükten sonra veri tekrarına düşüldüğü için 12 veliden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Bazı velilerle görüşmeler araştırmacının odasında ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Bazı velilerle yapılan görüşmeler velilerin talebi doğrultusunda sadece yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler görüşme sonunda tekrar velilere okunarak teyit edilmiştir. Bu süreç araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır.

Bugün uygulama öncesi veri toplama sürecini bitirdim. En yakın zamanda bunları değerlendirerek eylem planına son halini vermeliyim. Zamanımız sınırlı olduğu için süreç biraz yorucu geçti. Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları konusunda bazı problemler yaşadığı gözükmekte bu yüzden yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışmalıyım. Öğrencilerle sohbet havasında yapılan görüşmelerde

kitap okumaya çok vakit ayırmadıkları anlaşılmış okuyanların da ailenin teşvik ve zorlamalarıyla okuduğunu gördüm. Bazı öğrenciler yaz tatili boyunca hiç kitap okumadıklarını söylediler. Özellikle okuduğunu anlama becerisinde öğrencilerin problemleri bulunmakta, akıcı okumaları da çok iyi değil. Neredeyse tüm öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle onları program dışı bazı etkinlikler yapmak için de teşvik etmeliyim. Evde fazladan sesli okuma yapma, bazı öğrenci velilerinden özel destek isteme gibi. (27/09/2023)

3.3.5.2. Uygulama Sırasında

Uygulama sırasında uygulanan etkinliklerin etkililiğini, eksikliklerini ve olumlu yönlerini anlamak ve öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek için süreç içerisinde çeşitli araçlarla veriler toplanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte okuma etkinlikleri takip çizelgesi, araştırmacı notları ve gözlemleri, kitap okuma takip çizelgesi, kelime defteri ve günlük tutma, yapılandırılmamış görüşmeler ve farklı türde dokümanlar kullanılarak süreç betimlenmeye çalışılmıştır.

3.3.5.3. Uygulama Sonunda

Uygulama sonunda veriler 15-19/01/2024 tarihleri arasında araştırmacı ve öğretmen tarafından OHDA, Okur Benlik Algısı Ölçeği, Okuma Alışkanlığı Ölçeği, Yanlış Analiz Envanteri ve Akıcı Okuma Becerileri Değerlendirme Formu, Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu, Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu, Uygulama Sonrası veli Görüşme Formu ile toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerle yaşanan tecrübeler ve kurulan ilişkiler sayesinde uygulama sonunda verilen toplanması uygulama öncesine göre daha rahat olmuştur. Öğrenciler ölçekleri kolay ve rahat bir şekilde yanıtlamış akıcı okuma metnini daha iyi okumuşlar ve okuduğunu anlama metnini anlamakta zorlanmamışlardır. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin nitel veriler elde etmek için öğrenci, öğretmen ve gönüllü veliler ile yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veri toplanmıştır. Öğretmenin uygulama hakkındaki görüşlerini öğrenmek için Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formundaki sorularla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni evinde ziyaret edilerek sınıf öğretmenine hem uygulama sürecindeki katkı ve destekleri için teşekkür edilmiş hem de görüşme formundaki sorularla öğretmenin OKAGEP hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Velilerin OKAGEP sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için gönüllü sekiz veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Velilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek için Uygulama Sonrası Veli Görüşme Formundaki sorular kullanılmıştır. Araştırmacı dört veli ile müdür yardımcısı odasında, dört veli ile evlerinde görüşmüştür. Evde görüşülen veliler uygulama sürecinden ve ev ziyaretinden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kaydı alınmasını istemeyen bazı velilerin talepleri doğrultusunda araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler bittikten sonra kayıt altına alınan görüşmeler velilere tekrar okunarak görüşmeci teyidi yapılmıştır.

Öğrencilerin OKAGEP sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmen tarafından belirlenen gönüllü on beş öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmeler okul kütüphanesinde Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formundaki sorular kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci hakkında tüm öğrencilerden kısa cevaplı bir anket ile görüş alınması düşünülmüş ancak OHDA ile öğrencilerin okuma hakkındaki görüşleri elde edilmişti. Bu nedenle öğrencilerden derinlemesine ve detaylı görüş alınmak istendiği için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Ali Öğretmene on beş öğrenci ile görüşme yapılacağı söylenmiş ve bu öğrencileri kendisinin belirleyeceği bir yöntemle seçmesi istenmiştir. Ali Öğretmen görüşülen öğrencileri kura ile belirlediğini belirtmiştir. Bu kapsamda Ali Öğretmen tarafından belirlenen sekiz erkek ve yedi kız öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmeler 15-20 dakika arası sürmüştür. Görüşülen öğrenciler özellikle programdan memnun olduklarını ve böyle bir programa tekrar katılmak istediklerini görüşme dışı yapılan ikili sohbette belirtmişlerdir.

3.3.6. Uygulama Öncesi Veri Analizi ve Yorum

Eylem araştırmalarında veri analizi, araştırma sürecinde süreklilik gösterir. Bu süreç verilerin düzenlenmesi ve araştırmanın problemleri çerçevesinde anlaşılması ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Yani veri analizi, veri toplama süreci ile eş zamanlılık gösterir. Analizlerden elde edilen sonuçlardan hareketle yeni veri toplama araçları belirlenebilir. Araştırma problemleri güncellenebilir ve tasarlanan eylem planında değişiklikler yapılabilir (Yıldırım & Şimşek 2018, s. 313). Bu kısımda uygulama öncesi ihtiyaç analizi ve durum tespiti için veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerinden yola çıkarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmış ve buna yönelik olarak OKAGEP’ dahil edilecek etkinliklerin neler olduğu analtılmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının normallik dağılımı değerlerine, geçerlik ve

güvenirlik ile ilgili yapılan çalışmalara ve araştırma kapsamında geliştirilen okuma alışkanlığı ölçeğinin analizlerine yer verilmiştir.

Nicel veri toplama araçlarında kapsam ve yapı geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik katsayısını hesaplamak için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Okur Benlik Algısı Ölçeğinin uygulama öncesi güvenirliği (Cronbach's Alpha $\alpha = 0,685$), son test güvenirliği (Cronbach's Alpha $\alpha = 0,893$) ve Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin uygulama öncesi güvenirliği (Cronbach's Alpha $\alpha = 0,827$), ölçeğinin son test güvenirliği (Cronbach's Alpha $\alpha = 0,761$), olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin verilerinin normal dağılıma uygunluğunun test edilmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin analizi için yapılan normallik testinde değerlerin -1.96 ve +1.96 normallik sınır değerleri içinde yer alması gerekmektedir (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Çalışmada kullanılan ölçek araçlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ölçeklerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	N	Skewness	Kurtosis
Okuduğunu Anlama Uygulama öncesi	32	-,107	-1,160
Okuduğunu Anlama Uygulama Sonrası	32	-1,170	1,418
Prozodik Okuma Uygulama öncesi	32	-,143	-,244
Prozodik Okuma Uygulama Sonrası	32	-,380	-,627
Okuma Hızı Uygulama öncesi	32	-,351	-,881
Okuma Hızı Uygulama Sonrası	32	-,456	-,324
Okuma Alışkanlığı Ölçeği Uygulama öncesi	32	-,833	-,356
Okuma Alışkanlığı Ölçeği Uygulama Sonrası	32	-1,453	1,887
Okur Benlik Algısı Uygulama öncesi	32	,230	-,584
Okur Benlik Algısı Uygulama sonrası	32	-1,096	1,647

Tabloda ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları belirtilen aralıkta olup normal dağıldığı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada betimleyici istatistikler ve t testi gibi istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

3.3.6.1. Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Analizi ve Yapılandırılması

Bu araştırma kapsamında, araştırma sürecinde kullanılmak üzere Okuma Alışkanlığı Ölçeği geliştirilmiş bu ölçek formu 450 öğrenciye uygulanmış, uygulanan ölçeklerden

özensiz ve eksik doldurulan kırk beş ölçek formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilen analizi 405 ölçek formu üzerinden yapılmıştır.

Ölçek yapılandırma sürecindeki temel amaç: ölçek formunda yer alan uygun olmayan maddelerin elenmesi, kapsam ve içerik geçerliliğinin sağlanmaya çalışılması, güvenilirliğin ölçülmesi, örneklem büyüklüğünün temsil gücünün belirlenmesi ve ölçekte bulunan gizli faktörlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla ölçek formunun uygulaması sonucu ulaşılan verilere betimsel ve ilişkisel analizler ve açımlayıcı faktör analizi yapılır (Erdemir, 2007, s. 139).

Ölçek yapılandırmada ilk aşama öncelikle hazırlanan ölçek taslak formu için uzman kanısı alınarak kapsam geçerliliği belirlenmesidir. Kapsam geçerliliği, taslak formda yer alan maddelerin ölçülmek istenen nitelikler açısından nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade etmektedir. Bu nedenle uzman görüşlerine başvurularak ölçek formunun kapsam geçerliliği belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 167). Bu süreç önceki kısımda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Ölçek formunda yer alan maddelere katılımcıların ilgili katılma düzeyini belirlemek için 4'lü likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "Bana Çok Benziyor (4), Bana Biraz Benziyor (3), Benden Biraz Farklı (2), Benden Çok Farklı (1)" şeklinde tasarlanmıştır. Böylelikle 4'e doğru okumaya yönelik eğiliminin yüksek olduğu, 1'e yaklaştıkça da okumaya yönelik eğiliminin düşük olduğu yorumu yapılmıştır.

Çalışma grubuna uygulanması gereken sayının belirlenmesinde Comrey ve Lee (1992) ve Tavşançıl (2002)'ın belirlediği faktör analizinin ölçütleri esas alınmıştır. Bu bağlamda belirlenen ölçütlerde çalışma grubunun büyüklüğü madde sayısının beş katı kadar büyük olması örnekleme kapsadığı varsayılmıştır. Bu çalışmada 40 maddeden oluşan ölçek formu 450 öğrenciye uygulanmış bunlardan özensiz ve eksik doldurulan 45 ölçek formu çıkarıldıktan sonra 405 ölçek formuyla analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler

Demografik Değişken		Frekans	Oran(%)
Cinsiyet	Kız	202	49,9
	Erkek	203	50,1
	Toplam	405	100,0
Sınıf	3.sınıf	405	100,0
	Toplam	405	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların % 49,9'unun kız ve %50,1'inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların sınıf düzeyleri ise %100'ünün 3. sınıf olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlığı ölçeğine yönelik betimsel bulgular olan maddelerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Değerine İlişkin Bulgular

Madde Numarası	Minimum Değer	Maksimum Değer	Ortalama Değer	Standart Sapma
Madde1	1	4	3,61	,664
Madde2	1	4	3,31	,822
Madde4	1	4	3,64	,731
Madde13	1	4	3,25	1,015
Madde14	1	4	3,22	1,086
Madde17	1	4	3,52	,849
Madde19	1	4	3,49	,816
Madde21	1	4	3,70	,701
Madde25	1	4	3,22	1,008
Madde26	1	4	3,68	,738
Madde34	1	4	3,27	1,070
Madde40	1	4	3,37	,998

Okuma alışkanlığı ölçeğine yönelik betimsel bulgular olan maddelerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Maddelerin ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Okuma Alışkanlığı Ölçeğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Test Sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okuma Alışkanlığı Ölçeği KMO ve Barlett Test Sonuçları

Okuma Alışkanlığı Ölçeği		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi		,885
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	1010,953
	Serbestlik Derecesi(df)	66
	Sig.(p)	,000

Gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin geçerliliğine yönelik verilerin elde edilmesi için uygulanan faktör analizi örneklem yeterliliğini gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenlere yönelik korelasyon matrisinin birim matrise karşı test edilmesi olarak adlandırılan küresellik testi için Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere KMO ve Barlett test sonuçlarına göre, KMO değerinin 0 ile 1 arasında değiştiği ve 1'e ne kadar yakın olursa o kadar Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA)

uygun olduğu anlamına gelmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada KMO değerinin .885 olduğu görülmüştür. Ayrıca Barlett küresellik testinde elde edilen sig.(p) değerinin .05'ten küçük olmasıyla veri setinin AFA için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Böylelikle yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında anlamlı düzeyde olduğu ve bu bilgiler ışığında 405 katılımcı ile AFA analizinin yapılabilmesi için uygun olduğu görülmektedir. Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin AFA sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yükleri	Ortak Varyans Değerleri
Madde1	,552	,455
Madde2	,710	,546
Madde4	,713	,580
Madde13	,552	,427
Madde14	,743	,564
Madde17	,630	,501
Madde19	,585	,424
Madde21	,721	,542
Madde25	,607	,465
Madde26	,812	,675
Madde34	,629	,478
Madde40	,712	,550

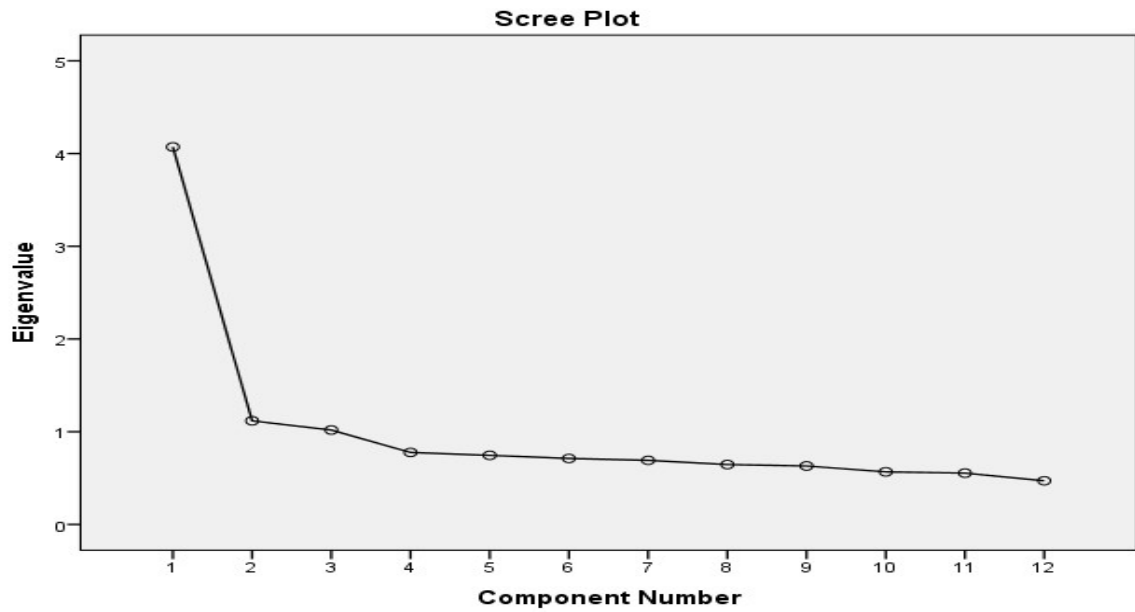
Genel olarak gerçekleştirilen Açımlayıcı faktör analizi için varyans açıklama oranının yüksek ve olabildiğince az faktörün olması tercih edilir (Costello & Osborne, 2005). Bu doğrultuda yapıyı oluştururken en yüksek varyans oranı göz önüne alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Böylelikle ortak varyans değerleri .40 ve üzeri değişkenler analize dahil edilmiş ve düşük değerli maddeler analiz dışında bırakılmıştır (Sönmez & Kantar, 2022). Açımlayıcı faktör analizinde ortak varyans ve faktör yüklerinin değerleri göz önüne alınarak madde çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiştir (Costello & Osborne, 2005). Binişik maddeler değerlendirilerek analiz dışı bırakılmıştır. Tablo 6'daki faktör analizinde faktör yükünün .42 ile .67 arasında olduğu gözlenmektedir. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Okuma Alışkanlığı Ölçeği Faktörlerinin Toplam Varyansı Açıklama Oranı

Faktör	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Değerler		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Kümülatif Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	4,071	33,927	33,927	4,071	33,927	33,927
2	1,118	9,314	43,241	1,118	9,314	43,241
3	1,018	8,486	51,728	1,018	8,486	51,728

Maddelerdeki boyutların öz değeri 1'den büyük olması, maddelerin yük değerlerinin en az .40 olması, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında en az .10 fark olmasına özen gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Böylelikle döndürme yöntemlerinden 25 derecelik varimax eksen döndürmesi yapılarak maddelerin varyansa yaptıkları katkılar değerlendirilerek analiz dışı bırakılmıştır. Binişik madde ve maddelerin varyansa yaptıkları değerleri olan 28 madde analizlerden çıkarılmıştır. Böylelikle elde edilen faktörler toplam varyansın %51,728'ini açıklamıştır.



Şekil 10. Okuma alışkanlığı ölçeğinin faktör sayısına ilişkin birikinti grafiği

Şekildeki birikinti grafiğinde görüldüğü üzere, madde yükleri 1'in üzerinde olan 3 alt boyut olduğu görülmektedir. Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin madde yükleri ve dağılımına ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Madde Yükleri ve Dağılımı

Madde	Okuma Alışkanlığı Ölçeği	Okuma Motivasyonu	Kitap sevgisi	Okumanın Değeri
Madde14	Okulda kitap okuma ile ilgili etkinlikler artırılmalıdır.	,743		
Madde2	Kitap okumak için günlük zaman ayırım.	,710		
Madde19	Büyüklerim hediye olarak kitap aldıklarında çok sevinirim.	,585		
Madde1	Kitap okuma ödevlerini severek yaparım.	,552		
Madde13	Kitap okumak televizyon izlemekten eğlencelidir.	,552		
Madde21	Yeni bir kitaba başlamak beni heyecanlandırır.		,721	
Madde40	Şiir kitapları ve dergi okumayı severim.		,712	
Madde34	Genellikle yanımda okuyacağım bir kitap taşıyım.		,629	
Madde25	Boş zamanlarımda öncelikle kitap okurum.		,607	
Madde26	Okumanın yararlı olduğuna inanırım.			,812
Madde4	Kitaplar iyi birer arkadaşır			,713
Madde17	Kitaplar benim için değerlidir.			,630

Tablo 9'a bakıldığında yapılan faktör analizinde madde yüklerinin oluşturdukları kitap sevgisi, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı alt boyutları oluşmuştur. Birinci faktör olan Okuma Motivasyonu madde yük değerleri .55 ile .74 arasında, ikinci faktör olan Kitap Sevgisi madde yük değeri .60 ile 72 arasında ve üçüncü faktör olan Okumanın Değeri ise .63 ile .81 arasında olduğu görülmüştür. Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin toplam puan ile alt faktör arasındaki korelasyonlara ilişkin veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okuma Alışkanlığı Ölçeği Toplam Puan ile Alt Faktör Arasındaki Korelasyonlar

		Okuma Motivasyonu	Kitap Sevgisi	Okumanın Değeri	Toplam puan
Okuma Motivasyonu	r	1,000			
Kitap Sevgisi	r	,541*	1,000		
Okumanın Değeri	r	,450*	,450*	1,000	
Toplam puan	r	,861*	,839*	,709*	1,000

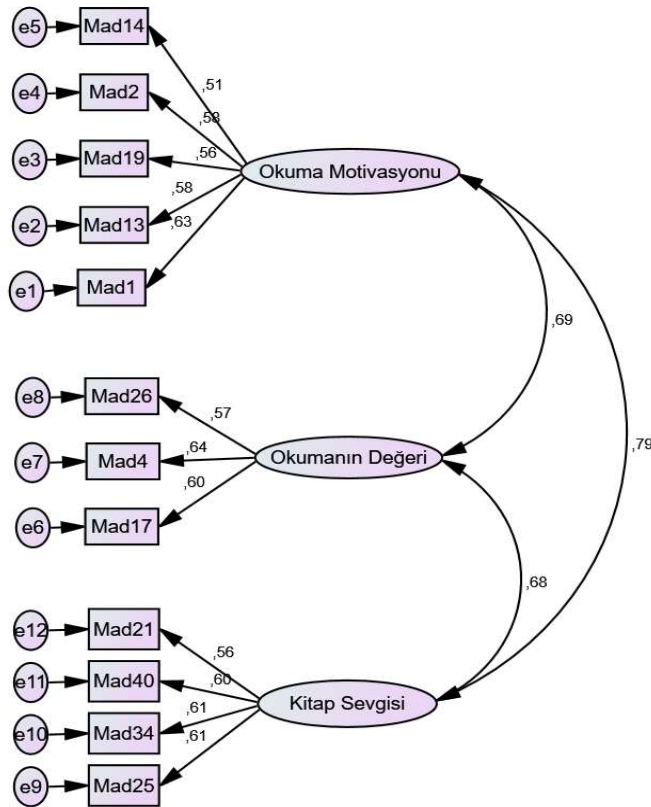
*p < .01

Tablo 10 incelendiğinde, maddelerin toplam puanı ile alt faktörler arasındaki korelasyon katsayısının pozitif ve anlamlı düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Maddelerin toplam puanı ile Okumanın Değeri alt boyutu .709, Kitap Sevgisi alt boyutu .839 ve Okuma Motivasyonu alt boyutu .861 ilişkili olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Kitap Sevgisi ile

Okuma Motivasyonu arasında .541 ve Okuma Motivasyonu ile Okumanın Değeri arasında .450 ilişkili olduğu görülmüştür.

3.3.6.2. Ölçeğin Değerlendirmesi

Üçüncü ve son aşama olan ölçeğin değerlendirmesindeki temel amaç oluşturulan ölçeğin faktör yapısının değerlendirilmesi, ihtiyaç durumunda değişikliklerinin yapılması ve oluşturulan ölçeğin güvenirliğinin ölçülmesi olarak ifade edilmektedir (Erdemir, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). Yani başka bir ifade ile geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği analizinden sonra doğrulayıcı analizin yapılmasıdır. Böylelikle yapılan Açımlayıcı faktör analizi sonrası oluşturulan yapının uygunluğu ve kalitesinin ortaya konması olarak ifade edilebilir. Okuma Alışkanlığı Ölçeği modeline ait Path Diyagramı Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Okuma alışkanlığı ölçeği modeline ait path diyagramı

Oluşturulan Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin yapısının uygunluğu kapsamında AMOS 23 programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Böylelikle okuma alışkanlığı ölçeği için ölçüm modeline yönelik Path diyagramı Şekil 2’de görülmektedir. Okuma Alışkanlığı Ölçeği’ne Ait Uyum İyiliği İndeksleri ve Standart Uyum Kriterleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Okuma Alışkanlığı Ölçeğine Ait Uyum İyiliği İndeksleri ve Standart Uyum Kriterleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Oluşturulan Model Verileri
X ² /df	≤ 3	≤ 5	1,136
RMSEA	≤ .05	≤ .08	0,018
NFI	≥ .95	≥ .90	0,943
CFI	≥ .95	≥ .90	0,993
GFI	≥ .95	≥ .90	0,978
AGFI	≥ .95	≥ .90	0,967
RMR	≤ .05	≤ .08	0,023

Tablo 11 incelendiğinde açımlayıcı faktörden elde edilen yapının doğruluğu için yapılan analiz sonucunda uyum indeks kriterlerine göre (Barret, 2007; Byrne, Shavelson & Muthen, 1989; Kline, 2011; Maydeu Olivares & Garcia-Forero, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007), $\chi^2/df=1,136$, RMSEA=0.018, NFI=0.943, CFI=0.993, GFI=.978, AGFI=.967 ve RMR=.023 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında oluşturulan okuma alışkanlığı ölçeğinin yapısı uyum iyiliği kriterlerini taşıdığı ve mükemmel uyumun olduğu söylenebilir.

Geliştirilen ölçeğin yapı ve doğrulayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin son halinin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ölçüm modelinin güvenilirliği için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .816 olduğu gözlenmiştir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilecek düzeyde olduğu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Uygulama öncesi veriler analiz edilirken anket ve ölçeklerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Eşli gruplar t- testi kullanılmıştır. Ayrıca Okuma Alışkanlığı Ölçeği’nin analizlerinde AMOS 23 programı kullanılmıştır. Uygulama sonrası veli ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Uygulama öncesi öğretmen ve veliler yapılan görüşmeler ile uygulama sonrası öğretmenle yapılan görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Akıcı okuma becerilerinin analizinde “Akıcı Okuma Değerlendirme Formu”, prozodinin ölçülmesinde “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”, okuduğunu anlama puanlarının ölçülmesinde “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır.

Uygulama öncesi Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OAÖ)’nden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin “Kitap okumak televizyon izlemekten eğlencelidir.”, “Şiir kitapları ve dergi okumayı severim.”, “Genellikle yanımda okuyacağım bir kitap taşıyorum.” ve “Boş zamanlarımda öncelikle kitap okurum.” maddelerinden aldıkları ortalama puanların diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğrencileri okuma alışkanlığı için belirleyici özelliğe sahip olan maddelerden ortalamanın altında puan aldıkları söylenebilir. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Uygulama öncesi OBAÖ’den alınan ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin “Okuduğun bir hikâyenin anlamını tek başına çıkarabilir misin?”, “Okuduğunda bilmediğin kelimenin anlamını çıkarabilir misin?”, “Kelimeleri hatırlamakta başarılı mısın?”, “İçinde çok kelime olan hikâyeleri okumayı sever misin?” maddelerinden aldıkları ortalama puanların diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve kelime hazinelerini geliştirecek etkinliklere programda öncelikle yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Uygulama öncesi toplanan verilerden elde edilen bulgulardan hareketle eylem planı güncellenmiştir. Örneğin veliler ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin eylem planına dahil edilmesine karar verilmiştir. Eylem öncesi öğrencilerin prozodik okuma puanları düşük çıkmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirmek için şiir okuma ile etkinliklerin programa dâhil edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda “Şiir Dinletisi” yapılmasına karar verilmiştir.

Okuduğunu anlama testinde, öğrencilerin derinlemesine anlama soruları ile cevapları doğrudan metinde yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çoğu öğrencinin soruları anlamadan, sorulara eksik ve kısa cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Derinlemesine anlama sorularda, öğrenciler kısa cevaplar vererek ve fazla yorum yapmadan soruları cevaplamışlardır. Hatta bazen “evet”, “hayır” gibi tek kelimelik cevaplarla yetinmişlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin düzeyine uygun metinlerle okuduğunu anlama etkinliklerinin yapılması planlanmıştır. Eylem planında ara ara okuduğunu anlama etkinliklerine zaman ayrılması kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin düzeyini tespit etmede “Akıcı Okuma Belirleme Formu” ve “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Akyol (2016, s. 103)’un Ekwall ve Shanker (1988), Haris ve Spay (1990), ve May (1986)’dan yararlanarak Türkçeye

uyarladığı “Yanlış Analiz Envanteri”, “CİRİT” hikâye edici okuma parçası ve öğrencilerin okuma parçasını okurken alınan ses kayıtları kullanılmıştır. Okuyucunun kelime tanıma ve okuduğunu anlama yüzdesini belirlemede “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre bulundukları okuma düzeylerini belirlemek, için kullanılan değerler Tablo 12’de aşağıda gösterilmiştir. Akıcı okuma becerileri değerlendirildiğinde katılımcı öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 12

Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%75-

*Kaynak: Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Öğrencilerin uygulama öncesi “CİRİT” adlı okuma parçasının 1 dakikalık sesli okunma süresinde akıcı okuma becerileri değerlendirme formuyla elde edilen okudukları toplam kelime, yanlış okudukları kelime ve doğru okudukları kelime sayıları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Düzeyleri

Öğrenciler	Toplam okunan kelime	Hata toplamı	Doğru okunan kelime	Kelime tanıma yüzdesi
EÖ1	91	5	86	95%
EÖ2	87	13	74	85%
EÖ3	60	7	53	88%
EÖ4	87	10	77	88%
KÖ1	87	14	73	84%
EÖ5	35	11	24	68%
EÖ6	78	18	60	76%
KÖ2	69	14	55	79%
KÖ3	36	14	22	61%
EÖ7	70	13	57	81%
KÖ4	88	9	79	81%
EÖ8	83	14	69	83%
EÖ9	62	15	47	72%
EÖ10	82	11	71	86%
EÖ11	103	7	96	93%
KÖ5	40	17	23	58%
EÖ12	79	9	70	88%
KÖ6	63	15	48	76%
KÖ7	33	11	22	67%
KÖ8	95	22	73	77%
KÖ9	68	12	56	82%
KÖ10	87	9	78	90%
KÖ11	100	7	93	93%
KÖ12	88	10	78	89%
EÖ13	63	11	52	83%
KÖ13	70	10	60	86%
EÖ14	37	10	27	73%
EÖ15	79	9	70	89%
EÖ16	52	8	44	85%
KÖ14	52	26	26	50%
EÖ17	48	13	35	70%
KÖ15	84	6	78	93%

Tablo 13 incelendiğinde, kelime tanıma yüzdesine göre, serbest okuma düzeyinde hiç öğrenci olmadığı, öğretim düzeyinde beş öğrenci olduğu ve endişe düzeyinde yirmi yedi öğrenci olduğu görülmektedir. Tablodan anlaşıldığı üzere öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eylem planı hazırlarken bu durum göz önünde bulundurularak öğrencilerin okuma etkinliklerine ek olarak evde büyüklerine on dakika sesli okuma yapmaları ve sınıf içi şiir çalışmaları ve sesli okuma etkinlikleri plana eklenmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi “CİRİT” adlı okuma parçasının 1 dakikalık sesli okunma süresinde Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği aracılığıyla edilen prozodik okumanın alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Prozodik Okuma Puanları

Öğrenciler	İfade ve Ses Düzeyi	Anlam Üniteleri ve Tonlama	Pürüzsüzlük	Hız	Toplam Puan
EÖ1	3	3	3	3	12
EÖ2	3	2	2	3	10
EÖ3	3	2	2	2	10
EÖ4	2	2	2	3	9
KÖ1	2	2	2	3	9
EÖ5	1	1	2	1	5
EÖ6	2	2	2	2	8
KÖ2	2	2	2	2	8
KÖ3	2	1	2	1	6
EÖ7	2	2	2	2	8
KÖ4	3	3	3	3	12
EÖ8	2	2	2	2	8
EÖ9	2	2	1	1	6
EÖ10	2	2	2	3	9
EÖ11	3	3	3	3	12
KÖ5	2	1	2	1	6
EÖ12	2	2	3	2	9
KÖ6	2	2	2	2	8
KÖ7	2	2	2	2	8
KÖ8	2	2	1	3	8
KÖ9	2	2	2	2	8
KÖ10	3	3	3	3	12
KÖ11	3	3	3	3	12
KÖ12	2	2	3	3	10
EÖ13	2	2	2	2	8
KÖ13	2	2	2	3	9
EÖ14	1	1	1	1	4
EÖ15	2	2	2	3	9
EÖ16	2	2	2	2	8
KÖ14	1	1	1	1	4
EÖ17	2	1	1	1	5
KÖ15	2	2	2	3	9

Tablo 14 incelendiğinde, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'ne göre değerlendirilen prozodik okuma beceri puanlarının 8'in altında bir değerde ise prozodik okuma akıcılığında problem bulunduğu işaret etmekte, 8 ile 16 arasında bir değerde olması prozodik okuma akıcılığının geliştiğini göstermektedir. Tabloya göre 24 öğrenci 8 ile 12 arasında puan almış, 8 öğrenci 8 puanın altında puan almıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirecek etkinliklere gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde uygulama sonunda "Şiir Dinletisi" yapılması evde ve okulda sesli okuma etkinliklerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca serbest şiir okuma etkinlikleri, sınıfta sesli okuma ve EBA ve TRT çocuk kitaplığı

platformundan sesli hikaye dinleme etkinliklerinin plana dahil edilmesi uygun görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesi 30 dakikalık sürede “Aslana Özenen Tavşan” adlı okuma metnine ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama sorularının yanıtlarının puanlanıp Yanlış Analiz Envanteri aracılığıyla değerlendirilmesine ilişkin veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Yüzdeleri	Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Yüzdeleri
EÖ1	60	EÖ12	42
EÖ2	67	KÖ6	33
EÖ3	60	KÖ7	33
EÖ4	60	KÖ8	60
KÖ1	75	KÖ9	60
EÖ5	25	KÖ10	33
EÖ6	50	KÖ11	42
KÖ2	42	KÖ12	52
KÖ3	25	EÖ13	42
EÖ7	60	KÖ13	40
KÖ4	42	EÖ14	42
EÖ8	50	EÖ15	67
EÖ9	25	EÖ16	50
EÖ10	68	KÖ14	20
EÖ11	60	EÖ17	33
KÖ5	33	KÖ15	50

Tablo 15 incelendiğinde, uygulama öncesinde okuduğunu anlama yüzdeleri açısından serbest düzeyde hiç öğrenci olmadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle, katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin genel olarak düşük olduğu anlaşılmaktadır. Okuma etkinliklerine seveerek ve isteyerek katılmak için okuduğunu anlamanın önemli bir etken olduğu literatürde ifade edilmektedir. Bu nedenle OKAGEP kapsamında hazırlanan programa okuduğunu anlama ile ilgili etkinliklere ağırlıklı olarak yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Öğrencilerin OHDA anketinde bulunan “ Sizce kitap okumaya engel durumlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Kitap Okumaya Engel Durumlar Sorusuna Verilen Cevaplar

Kitap okumaya engel durumlar	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Ödevlerin çok olması	11	9	20
Oyun oynamak	7	9	16
Televizyon izlemek	6	8	14
Kitap okurken zorlanırım	6	3	9
Okuduklarımı anlamam	3	5	8
Okuyacak kitabımın olmaması	3	4	7
Kitapların eğlenceli olmaması	2	4	6
Büyüklerimin kitap okumamaları	3	2	5

Tablo 16 incelendiğinde, öğrenciler kitap okumaya engel olan durumlar arasında en çok “Ödevlerin çok olması”, 20 öğrenci tarafından seçilmiştir. Ödevler günlük olarak yapılması gereken bir görev olduğu ve öğretmen tarafından takibi yapıldığı için öğrenciler tarafından öncelenmektedir. “Oyun oynamak” 16 frekansla okumaya engel olan önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu yaşlar çocukların hareketli olduğu ve enerjilerini boşaltmak için fiziksel aktivitelere yoğunlaştığı bir dönemdir. 14 öğrenci tarafından okuma engeli olarak seçilen “Televizyon izlemek” birçok araştırmada zaten okumanın önündeki engellerden biri olarak belirtilmiştir. “Okuduklarını anlayamama” ve “Kitap okurken zorlanırım” ifadeleri okuma önündeki kişisel engeller olarak tabloda karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenciler halen akıcı okuma becerilerini tam geliştirmeyen öğrenciler olabilir. “Kitapların eğlenceli olmaması” 6 öğrenci tarafından seçilmiştir. Bu öğrenciler seviye ve ilgilerine uygun olmayan kitaplar okumuş olabilirler ya da okuduklarını anlamıyordur. Çünkü öğrenciler okudukları kitapları anlayamazlarsa okumaktan sıkılırlar. Öğrencilerden 5’i de bu konuda “Büyüklerimin kitap okumamaları” seçmişlerdir. Bu yaştaki çocuklar büyüklerini taklit ederler ve sosyal öğrenme yoluyla öğrenirler. Bu yüzden sosyal çevrelerinde okuma konusunda örnekler olması onları okumaya teşvik edecektir. Tablo doğrultusunda sınıf öğretmenine uygulama sürecinde az ödev vermesi konusunda tavsiyede bulunulmuştur. Kitapla ilgili seçenekler göz önüne alındığında ve okuma materyali olarak en önemli materyal olduğundan çocukların seviyelerine ve ilgilerine uygun kitapları barındıran zengin bir kitaplık oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca haftada 2-3 defa evde aileyle okuma saati yapılmasının programa dahil edilmesine karar verilmiştir.

Öğrencilerin OHDA anketinde bulunan “Ne tür konularda yazılmış kitaplar okumayı seversin?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ne Tür Konularda Yazılmış Kitaplar Okumayı Seversin? Sorusuna Verilen Cevaplar

Ne tür konularda yazılmış kitaplar okumayı seversin?	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Macera	14	16	30
Komik (gülünç)	15	11	26
Hayvanlarla ilgili	11	10	21
Bilimsel konular	8	12	20
Savaş kahramanlık	3	13	16
Spor	3	13	16
Dini konular	7	7	14
Değerlerle ilgili	5	7	12
Şiir	7	4	11
Geçmiş zamanlarla ilgili	4	6	10

Tablo 17 incelendiğinde, okumayı sevdiğiniz kitap türüne ilişkin değerler cinsiyete göre erkekler, “spor” ve “Savaş kahramanlık” konulu kitapları daha çok tercih etmişlerdir. Kızlar; “Komik”, “Macera” ve “Hayvanlar” konulu kitapları öncelikledikleri görülmektedir.. Ayrıca “Macera”, “Komik”, “Hayvanlarla ilgili” ve “Bilimsel Konular” la ilgili kitaplar öğrenciler tarafından en çok tercih edilen kitaplardır. Tabloya göre öğrencilerin neredeyse her türdeki kitapları okumak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle sınıfta uygulama için derlenecek kütüphane ile birlikte öğrencilerin okul kütüphanesinden ödünç kitap almalarının temin edilmesi sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin istedikleri kitaba erişim imkanı sağlanmıştır.

Öğrencilerin OHDA anketinde bulunan “Okulda okuma ile ilgili hangi etkinliklerin yapılmasını istersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okulda Okuma ile İlgili Hangi Etkinliklerin Yapılmasını İstersiniz? Sorusuna Verilen Cevaplar

Okulda okuma ile ilgili hangi etkinliklerin yapılmasını istersiniz?	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Sınıfça sessiz okuma	14	16	30
Kütüphanede kitap okuma	13	16	29
Sesli kitapları dinlemek	14	14	28
Okuma saati olması	14	12	26
Öğretmenin sesli hikâye okuması	13	12	25
Okuma içerikli oyunlar	13	12	25
Ödüllü okuma yarışması	10	14	24
Hikâye kitabı yazma	12	11	23
Okunan kitabı tanıtmak	8	8	16
Okuduklarımızı sınıfta anlatma	9	6	15
Sınıfça bir kitabı tartışarak okuma	4	2	6

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğrenciler “Sınıfça sessiz okuma”, “Kütüphanede kitap okuma”, “Sesli kitapları dinlemek”, “Okuma saati olması”, “Okuma içerikli oyunlar”, “Ödüllü okuma yarışması”, “Öğretmenin sesli hikâye okuması” ve “Hikâye kitabı yazma” gibi etkinlikleri yüksek oranda tercih etmişlerdir. Başka deyişle, öğrenciler okuma konusunda çeşitli etkinliklerin yapılmasını talep etmişlerdir. İlkokul Öğrencilerinin yaşları itibarıyla dikkatleri erken dağılmakta ve öğrenciler okuma gibi etkinliklerden çabuk sıkılabilmekteler bu bağlamda eylem planında çeşitli ve farklı etkinliklerin olmasının okuma etkinliklerini daha cazip hale getireceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin OHDA anketinde bulunan “Eğer ... daha çok okurdum. İfadesindeki boşluğa öğrencilerin verdiği cevaplar” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

“Eğer ... Daha Çok Okurdum.” İfadesindeki Boşluğa Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Eğer ... daha çok okurdum	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Kütüphane bize yakın olsaydı	11	15	26
Daha fazla zamanım olsaydı	11	9	20
Evimizde yeterince kitap olsaydı	7	12	19
Kitaplar çok resimli olsaydı	9	10	19
Ailem beni çok teşvik etseydi	5	6	11
Okumanın önemini bilseydim	5	5	10
Evimizde televizyon olmasaydı	5	3	8
Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım	3	2	5
Okumadan zevk alırsaydım	2	2	4

Tablo 19’da görüldüğü üzere, 26 öğrenci “kütüphane bize yakın olsaydı” daha çok okurdum ifadesini seçmiş. Bu, öğrencilerin hem mekansal anlamda hem de ilgi ve isteklerine uygun kitaplara erişim noktasında sorun yaşadıkları şeklinde düşünülebilir. Evde rahat okuma ortamı bulamayan öğrenciler bu seçeneği seçmiş olabilir. Öğrencilerin okuma konusunda yakındıkları diğer bir konu zaman azlığıdır. Bu da ödevlerin çokluğundan kaynaklı olabilir. Çünkü öğrenciler okumaya engel durumlar sorusunda ödevlerin çokluğunu önemli bir engel olarak belirtmişlerdir. Farklı ve değişik kitaplara erişim ve kitapların resimli olması gibi etkenler ilkökul öğrencilerinin okuma tercihlerini etkilediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okumanın önemi hakkında bilgi sahibi olmaları ve ailelerinden teşvik görmeleri onları okumaya yönlendirmektedir. Televizyon izleme ve telefon ve tableti amacı dışında kullanma öğrencilerin kitap okumalarını engelleyen diğer bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Dört öğrenci ise okumadan zevk alamamalarının okuma miktarlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin

okuduklarını anlamamalarından ya da ilgilerine uygun kitap okumamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin OHDA anketinde bulunan “Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlara ilişkin veriler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okumak İçin Kitap Seçerken Nelere Dikkat Edersin? Sorusuna Verilen Cevaplar

Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin?	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Konusuna	13	14	27
Kitabın adına	9	15	24
Resimli olup olmamasına	11	13	24
Sayfa sayısına	6	12	18
Rengine	7	10	17
Kapağına	6	10	16
Yazarına	5	8	13
Öğretmenimin tavsiyesine	8	6	14
Ailemin tavsiyelerine	6	6	12

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin en çok kitabın konusuna dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Yani öğrencilerin ilgisi ve merakları kitap seçiminde önemli bir hareket noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kitabın adı ve resimli olup olmaması kitap seçiminde ilkökul öğrencilerinin okumak için kitap seçiminde etkili olmaktadır. Kitabın konusu, kapağı, rengi ve sayfa sayısı gibi fiziksel özellikler de ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin kitap seçimini etkilemektedir. Yani öğrencilere okuması için verilen kitapların fiziksel özellikleri öğrenciler için çekici olmalıdır. Öğrenciler kitap seçiminde öğretmen ve ailenin önerilerini ve kitabın yazarını nispeten daha az dikkate almaktadırlar. Bir başka deyişle öğrenciler ilgilerine uygun kitapları okumak istemekteler denilebilir.

Velilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi aşağıdaki Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Uygulama Öncesi Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Görüşleri

Okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri				
Okuma alışkanlığının kazanılmasında				
Ebeveynlere düşen görevler	Engel olan durumlar	Evde yapılanlar	Okuldan beklentiler	Öneriler
Rol model olmak (8f)	Cep telefonu.	Birlikte kitap okuma (8f)	Kütüphane kullanımını artırma (4f)	Daha fazla okuma etkinliği yapılmalı (3f)
Birlikte kitap okumak (6f)	Tablet kullanımı ve televizyon izleme (10f)	Rol model olma (5f)	Düzenli okuma saati (4f)	Yazma çalışmaları yapılmalı (2f)
Kütüphane ziyareti (4f)	Ebeveynlerin okumaya ilgisizliği (3f)	Yeni okuma materyali alma (5f)	Okuma yarışması (1f)	Yaşa uygun ve ilgi çekici kitaplar okunmalı (3f)
Okuma materyali almak (4f)	Oyun oynamak (2f)	Teşvik etme (6f)	Daha fazla okuma imkanı (6f)	Okuma saati uygulanması (2f)
Düzenli kitap okutma (3f)	Ödevlerin çok olması (1f)	Okumanın önemini anlatma (2f)	Kütüphane gezileri (5f)	Okuduğunu anlama kontrolü (2f)
Planlı okuma etkinlikleri (4f)	Okumaya engel yok (2f)	Kitaplık oluşturma (3f)	Daha fazla okuma kaynağı (2f)	Teknolojik araçları sınırlama (2f)
Dijital araç kontrolü (5f)		Sesli kitap dinleme (1f)	Kütüphaneyi cazip hale getirme (2f)	Okuma yarışları (1f)
Ödül verme (3f)		Ailece kitap okuyoruz (4f)	Okuma ödev ve takibi (2f)	Kütüphane gezileri (2f)
			Yazarlar ile söyleşi (1f)	Ödül verme (1f)
				Uygun ortam oluşturulmalı (3f)
				Okumanın faydaları anlatılmalı (3f)

Tablo 21 İncelendiğinde, ebeveynler; okuma alışkanlığı kazandırmada kendilerine düşen grevlerin başında rol model olmak, birlikte kitap okumak, dijital araç kullanımı kontrolü, kütüphane ziyaretleri ve çeşitli okuma materyallerinin temin edilmesini belirtmişlerdir. Ebeveynlere göre, cep telefonu, tablet kullanımı ve televizyon izleme, ebeveynlerin okumaya ilgisizliği, çocukların oyun oynamaya düşkünlükleri gibi durumlar okuma alışkanlığının kazanılmasına engel olmaktadır. Ebeveynler; evde çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için birlikte kitap okuma, rol model olma, okuma materyalleri alma, okumaya teşvik etme ve okumanın önemini anlatma gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ebeveynler; çocuklara daha fazla okuma imkanı sunma, kütüphane gezileri yapma, kütüphane kullanımını artırma ve düzenli okuma saati yapılması gibi çalışmaları okuldan beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler okuma alışkanlığı kazandırmada çeşitli okuma etkinlikleri, ilgi çekici okuma materyalleri, okuma saati, kütüphane gezileri, uygun ortam sağlama, teknolojik araçları sınırlandırma gibi önerileri dile getirmişlerdir.

3.3.7. Eylem/Uygulama Planı Geliştirme

OKAGEP'in amacı İlkokul 3. sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için tüm paydaşların uygulamanın bütün süreçlerine aktif katılımını sağlamaya dönük bir eylem planı hazırlayıp uygulamaktır. Bu nedenle araştırmacı, öğretmen, öğrenci ve velilerin bütün süreçte aktif rol almaları planlanmıştır. Ayrıca sürecin en önemli paydaş olan öğrencilerin, süreçte merkeze alınarak etkinliklerin öğrencilerde okuma ilgisi, sevgisi, motivasyonu ve okuma alışkanlığının gelişiminde olumlu katkılarda bulunması düşünülmüştür. Bu bağlamda literatür taraması yapılmış, araştırmanın kuramsal temelleri belirlenmiş ve araştırmada uygulanacak etkinliklere temel olacak kuram ve teoriler belirlenmiştir. Bu çalışmalardan hareketle taslak OKAGEP hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda öğrencilerin ulaşılması istenilen kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar belirlenirken MEB Türkçe Öğretim Programları ve benzer ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. İhtiyaç duyulduğu halde güncel MEB Türkçe Öğretim Programıyla birlikte 2009, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları üçüncü sınıf düzeyi kazanımları da incelenmiş ve kullanılmıştır. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda araştırmanın kuramsal temelleri dikkate alınarak etkinlikler belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalardan sonra uygulama öncesi süreçte toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesi sonucunda ihtiyaç analizi ve durum tespit süreci tamamlanmıştır. Literatür taraması, ihtiyaç analizi ve durum tespiti sonrası hazırlanan taslak OKAGEP'e son şekli verilerek TİK üyelerinin onayına sunulmuştur. Danışmanın ve TİK üyelerinin görüşleri ve değerlendirmeleri sonucunda eylem planına son şekli verilmiştir. Bu süreç aşağıda çizelgede sunulmuştur.

3.3.7.1. Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) Hazırlama Süreci

Okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı hazırlanma süreci Tablo 22'de detaylıca sunulmuştur.

Tablo 22

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) Hazırlama Süreci

Faaliyetler	Açıklama	Sorumlular	Zaman
Taslak eylem planının TİK üyelerine sunulması.	TİK üyelerinin eylem planı hakkındaki düşünceleri ve değerlendirmeleri alınmıştır.	Araştırmacı	29 Mayıs 2023
Literatür taraması ve çalışmanın yürütülmesi için gerekli olan veri toplama araçlarının hazırlanması.	Veri toplama araçları hazırlanacak danışman ve komite üyelerinin onayına sunulmuştur.	Araştırmacı ve danışman	Aralık 2022 - Haziran 2023 arası
Araştırma için Etik Kurul onayı ve izinlerin alınması	Araştırma önerisi ve veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Etik Kurul onayına sunulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.	Araştırmacı ve danışman	Temmuz- Ağustos 2023
İhtiyaç analizi için literatür taraması, uzman görüşü ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılması	Eylem planında yer alacak etkinliklerin belirlenmesinde literatür taraması, uzman görüşü ve öğretmenlerden görüş alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı sınıf belirlendiğinde ayrıca öğrenci ve velilerin görüşleri de alınmıştır.	Araştırmacı	Eylül'den itibaren, görüşmeler için izinler onaylandıktan sonra başlamıştır.
Araştırma yapılacak sınıfın belirlenmesi	Araştırmacının çalıştığı okuldaki 16 üçüncü sınıf şubesinden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sınıflar arasından kura ile belirlenmiştir.	Araştırmacı ve okul yönetimi	Eylül 2023
Araştırma yapılacak sınıf öğrencileriyle tanışma ve sınıf velileriyle toplantı yapılarak velilerin araştırma hakkında bilgilendirilmesi	Araştırma yapılacak sınıf belirlendikten sonra araştırmacı sınıf öğretmenini ile iki seansta bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Öğrencilerle tanışıp araştırma hakkında bilgi verip öğrenci velileriyle toplantı yapılmıştır.	Araştırmacı ve sınıf öğretmeni	Eylül ayı son iki haftası belirlenmiştir
Öğrenci ve velilerden ihtiyaç analizi için veri toplanması	Öğrenci ve velilerden eylem planının hazırlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanacak. Uygulamaya katılacak öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür.. OHDA ile okuma hakkında görüşleri alınmıştır.	Araştırmacı	20-25 Eylül arası
Eylem planının son halinin hazırlanması	Eylem planına son şekli verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.	Araştırmacı, danışman ve TİK üyeleri	25-30 Eylül 2023
Eylem planı uygulanmadan önce hazırlıkların tamamlanması	Çocukların ilgisini çekecek, seviyelerine uygun çeşitli kitapların temin edilerek sınıf kitaplığı hazırlanmıştır. Tür olarak, masal, hikâye, şiir, fıkra, çizgi roman ve çocuk dergilerinden oluşan bir kitaplık oluşturulmuştur. Sınıfta okuma köşesi oluşturulacak. Bu köşede kitap ve yazar tanıtımı yapılmış. Okuma ile ilgili poster, afiş ve yazılar yer almıştır.	Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve veliler	2-6 Ekim2023
Eylem planının uygulanması	Eylem planı 02 Ekim 2023 -12 Ocak 2024'e kadar 14 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Haftalık 4 ders saati okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerine ayrılmıştır.	Araştırmacı, öğretmen ve veliler	02.10 2023 -12.1. 2024 Kasım ayında ara tatil haftasında etkinlik yapılmamıştır

Tablo 23

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 1. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 1. Hafta 02-06/10/2023			
Temel Etkinlikler	Etkinlik	Süre	Açıklama
	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
Destekleyici Etkinlikler	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
	Öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilecek. Kitap ve okumanın önemi ile ilgili sunu izlenecek.	1 ders saati	
	Etkileşimli okuma etkinlikleri	1 ders saati	
	Okuma ile ilgili poster ve afiş hazırlama	1 ders saati	
	Ayraç Yapımı	1 ders saati	

Tablo 24

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 2. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 2. Hafta 09-13 /10/2023 arası			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Hasan Celal Güzel Çocuk Kütüphanesi ziyareti	2 ders saati	
	Hikâye haritası hazırlama.	1 ders saati	
	Etkileşimli okuma etkinlikleri	1 ders saati	

Tablo 25

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 3. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 3. Hafta 16-20/10/2023			
Temel Etkinlikler	Etkinlik	Süre	Açıklama
	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfta belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Veli katılımlı okuma saati	1 ders saati	
	Kelime defteri kullanımı	1 ders saati	
	Hikâye tamamlama etkinliği.	1 ders saati	
	Akrostiş çalışması	1 ders saati	

Tablo 26

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 4. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 4. Hafta 23-27/10/2023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfta belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Kahramanımı (okuduğu kitaptaki) tanıtıyorum etkinliği.	1 ders saati	
	Serbest şiir okuma saati	1 ders saati	
	Serbest şiir okuma saati	1 ders saati	
	Bana kitabımı anlat etkinliği	1 ders saati	

Tablo 27

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 5. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 5. Hafta 30/10-04/11-2023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Grupça (5 kişilik) hikâye kitabı hazırlama etkinliği başlangıç etkinlikleri.	1 ders saati	
	Kitap tanııtma etkinliği (öğrenciler okudukları kitabı tanıtacaklar)	1 ders saati	
	Kitap tanııtma etkinliği (öğrenciler okudukları kitabı tanıtacaklar)	1 ders saati	
	Kelime içerikli oyunlar resfebe	1 ders saati	

Tablo 28

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 6. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 6. Hafta 6/10-11/2023			
Temel Etkinlikler	Etkinlik	Süre	Açıklama
	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Sıra dışı okurlar belgeseli	1 ders saati	
	Drama etkinlikleri hazırlık	1 ders saati	
	Kahramanımı anlatıyorum etkinliği	1 ders saati	
	TRT Çocuk kitaplık dijital platformdan veya EBA'dan sesli hikâye, masal dinleme etkinlikleri	1 ders saati	

Tablo 29

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 7. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 7. Hafta 20-24/11/2023			
Temel Etkinlikler	Etkinlik	Süre	Açıklama
	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfta belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Kelime içerikli oyunlar (Sözcük türetme)	1 ders saati	
	Okuduğunu anlama etkinlikleri ve hikaye haritası hazırlama	1 ders saati	
	Okuduğunu anlama etkinlikleri ve hikaye haritası hazırlama	1 ders saati	
	Etkileşimli okuma	1 ders saati	

Tablo 30

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 8. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 8. Hafta 27-30/112023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Bilim Çocuk dergisinin okunması ve etkinliklerinin yapılması.	1 ders saati	
	Serbest şiir okuma etkinlikleri	1 ders saati	
	Kelime içerikli oyunlar	1 ders saati	
	Kitabı tartışıyoruz	1 ders saati	

Tablo 31

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 9. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 9. Hafta 04-08/12/2023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Farklı ortamda okuma etkinlikleri	1 ders saati	
	Okuduğunu anlama etkinlikleri	1 ders saati	
	Okuduğunu anlama etkinlikleri	1 ders saati	
	Okuduğunu benimle paylaşır mısın?	1 ders saati	

Tablo 32

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 10. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 10. Hafta 11-15/12/2023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Drama etkinlikleri	1 ders saati	
	TRT Çocuk kitaplık dijital platformdan veya EBA'dan sesli hikâye, masal dinleme etkinlikleri.	1 ders saati	
	Bilim çocuk dergisi etkinlikleri	1 ders saati	
	Okuduğunu benimle paylaşır mısın?	1 ders saati	

Tablo 33

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 11. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 11. Hafta 18-22/12/2023			
Temel Etkinlikler	Etkinlik	Süre	Açıklama
	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Etkileşimli okuma	1 ders saati	
	Şiir dinletisi hazırlık (Serbest şiir okuma etkinliği)	1 ders saati	
	Farklı ortamda okuma etkinlikleri	1 ders saati	
	Sınıfça okunan bir kitabın çizgi filmini izleme (Nasrettin Hoca fıkraları)	1 ders saati	

Tablo 34

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 12. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 12. Hafta 25-29/12/2023			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfça belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Ben de yazar oldum Etkinliği	1 ders saati	
	Kelime içerikli oyunlar	1 ders saati	
	Okuduğunu anlama ve hikaye haritası hazırlama etkinliği	1 ders saati	
	Akrostiş çalışması	1 ders saati	

Tablo 35

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 13. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 13. Hafta 02-05/01/2024			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfta belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Drama etkinliği	1 ders saati	
	Drama etkinliği	1 ders saati	
	Güvenevler çocuk kütüphanesi ziyareti	1 ders saati	
	Güvenevler çocuk kütüphanesi ziyareti	1 ders saati	

Tablo 36

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Eylem Planı (OKAGEP) 14. Hafta

OKUMA ALIŞKANLIĞI GELİŞTİRME EYLEM PLANI (OKAGEP) 14. Hafta 08-12/01/2024			
	Etkinlik	Süre	Açıklama
Temel Etkinlikler	Sessiz okuma	Günlük 20 dk.	Okulda her gün ilk dersin 10 dakikası ve evde en az 10 dk. olmak üzere çocuklar istedikleri kadar okuyacaklar.
	Sesli okuma	Günlük 5 dk.	Öğrenciler büyüklerine ya da istedikleri bir eşyalarına günlük 5 dakika sesli okuyacaklar
	Sesli kitap dinlemek	Günlük 1 hikâye	EBA ve TRT çocuk kitaplığı platformundan hafta sonları her gün en az birer hikâye dinlenecek
	Ailece kitap okuma	Haftada 2 defa	Biri sınıfta belirlenen bir günün akşamında diğeri aile tarafından belirlenen müsait bir günde yapılacak
	Okuma ile ilgili etkinliklerin takibi	Haftalık takip yapılacak	Her pazartesi bir önceki haftanın etkinlikleri çizelge ile takip edilecek
Destekleyici Etkinlikler	Gruplar tarafından yazılan hikâyelerin tanıtımı ve sunum	ders saati	
	Bilge Çocuk Degisi etkinlikleri	1 ders saati	
	Şiir dinletisi (veli katılımlı)	2 ders saati	

3.3.8. Eylem İzleme Planı Geliştirme

Eylem araştırmalarında veri toplama uygulama sürecinde de devam etmektedir. Yani uygulama sürecinde hem uygulamanın izlenmesi hem de veri toplama için bir mekanizmanın kurulması gerekmektedir. Bu mekanizma sayesinde eylem planına ne denli sadık kalındığı, planın aksayan yönleri ve araştırmadan beklenen sonuçlara ne denli ulaşılabilirdiği görülebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 314). Bu araştırmada eylem sürecinde veri toplamak, uygulamayı izlemek ve uygulama ile ilgili gerektiğinde yeni kararlar almak için aşağıdaki yöntem ve araçlar kullanılmıştır.

3.3.8.1. OKAGEP

Okuma Alışkanlığını Geliştirme Eylem Planı uygulama sürecinin ana iskeletini oluşturmuştur. Bu planda, eylem planın kuramsal temelleri açıklanmış ve eylem süresince yapılacak temel ve destekleyici etkinlikler haftalık olarak planlanmıştır. Uygulama süreci, herhangi bir olumsuzluk ve acil bir durum gelişmedikçe bu plana göre yürütölmüştür.

3.3.8.2. Eylem İzleme Planı

Araştırmacı tarafından geliştirilen OKAGEP eylem izleme planı uygulama sürecinde yapılan etkinlikleri izlemek ve değerlendirmek için geliştirilmiştir. Eylem izleme planında, etkinliğin tarihi, yeri, adı, amacı, süresi; etkinlik sürecini kolaylaştıran, zorlaştıran durumlar; etkinlik sürecinde kullanılacak araç gereçler, görölen aksaklıklar, öğrencilerin ilgi ve motivasyonları ve sonraki etkinlik için dikkat edilecek durumlar gibi başlıklar yer almıştır. Etkinliklerden sonra ihtiyaç duyulduğunda eylem izleme planı kullanılmıştır. Eylem izleme planı; araştırmacıya yol göstermesi, sürecin izlenmesi ve etkinliklerin değerlendirilmesinde önemli rol oynamıştır. OKAGEP eylem izlem planı Şekil 12’de sunulmuştur.

OKAGEP EYLEM İZLEME PLANI		
Tarih: 10.10.2023	Süre: 20 dk.	Yer: Okul Kütüphanesi
Uygulanacak Etkinliğin adı: Etkileşimli okuma		
Etkinliğin Amacı: Okumaya karşı ilgi uyandırmak, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek, çocuğun kitapla etkileşime geçmesini sağlamak		
Etkinlikte kullanılacak olan araç gereçler: Kutup Yıldızı Matalleri		
Etkinlik sürecinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları Çocuklar tam dikkatli bir ortamda ilk defa etkileşimli okuma deneyimi yaşadıkları için ilgileri ve motivasyonları iyiydi		
Etkinlik sürecini kolaylaştıran durumlar Ortam düzenli olduğu öğretmenlerin hazır olması, rahat okuma düzeni öğrencilerin her anı gitti kitapları bol miktarda olması anlamayı kolaylaştırdı.		
Etkinlik sürecini zorlaştıran durumlar Sınıfın kalabalık olması, son deni olmamasından dolayı öğrencilerin yorgun olması		
Etkinlik sürecinde görülen aksaklıklar Etkinlik sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmadı.		
Sonraki etkinlik için dikkat edilecek durumlar. Etkinlik son saatte olması daha iyi olur. Öğrenciler yorgun oldukları için sıkıldılar.		

Şekil 12. OKAGEP eylem izleme planı

3.3.8.3. Okuma Etkinlikleri Takip Çizelgesi

Bu tabloda, satırlarda okuma ile ilgili etkinlikler, sütunlarda ise haftanın günleri vardır. Tablodaki hücrelere gülen yüzler yerleştirilmiştir. Öğrencilerden günlük olarak okuma ile ilgili yaptıkları etkinliklere ilişkin gülen yüzü boyamaları istenmiştir. Tabloda, “Günlük sesli okumamı yaptım.”, “Günlük sessiz okumamı yaptım.”, “Sesli kitap dinledim.”, “Okuduğum kitapla ilgili arkadaşım ile konuştum”, “Sınıfımızda yapılan okuma ile ilgili etkinliklerle ilgili çalışma yaptım”, “Ailece kitap okuduk.” etkinlikleri yer almaktadır. Okuma takip çizelgesi öğrencilerin etkinliklere katılımını izleme ve onlara dönüt verme konusunda kolaylık sağlamıştır. Çizelgeler pazartesi günü öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki pazartesi onlardan toplanmıştır. Okuma etkinlikleri takip çizelgesi Şekil 13’tedir.

OKUMA ETKİNLİKLERİ TAKİP ÇİZELGESİ

(Değerli çocuklar okuma ile ilgili aşağıda belirtilen etkinliklerden herhangi birini yaptıysanız o etkinliğin gülen yüzünü boyayınız)

	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	CUMARTESİ	PAZAR
Günlük sesli okumamı yaptım.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Günlük sessiz okumamı yaptım.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Sesli kitap dinledim.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Ailece kitap okuduk.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Okuduğum kitapla ilgili arkadaşım ile konuştum.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Sınıfımızda yapılan okuma ile ilgili etkinliklerle ilgili çalışma yaptım.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Şekil 13. Okuma etkinlikleri takip çizelgesi

3.3.8.4. Araştırmacı Notları ve Gözlemleri

Araştırmacı etkinliklerin uygulanması sürecinde dikkatini çeken, etkinlik sürecinde olumlu ya da olumsuz etkiye sahip, öğrencilerin etkinlik sürecinde performanslarını etkileyen durumları not alarak süreci detaylandırmıştır. Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı okulda çalıştığı için etkinlik dışı zamanlarda sınıfı ziyaret edip öğrencilerle sürecin gidişatı hakkında sohbetlerde bulunmuş ve öğrencileri gözlemlemiştir. Öğrenciler de çoğu zaman teneffüslerde araştırmacıyı ziyaret etmiş ve okudukları kitapları araştırmacıya göstermişlerdir. Araştırmacı bu durumu şöyle anlatmaktadır.

Programa başlayalı üç gün oldu dün çocukların kütüphanesini de oluşturduk ve bundan sonra kitaplıktan kitap alıp okuyabileceklerini söyledim. Bugün teneffüste çocuklar ellerinde yeni kitapların heyecanlarıyla koridorda ve bahçede kitap okuyorlardı. Beni gördüklerinde heyecan ve sevinçle yanıma koşup okudukları kitabı gösteriyorlardı ve kitaplar için teşekkür ediyorlardı. Çocukların mutluluğu görülmeye değerdi. Çünkü böyle bir program için on altı şube arasından kendileri seçilmişti. (04/10/2023)

3.3.8.5. Kitap okuma Takip çizelgesi

Bu çizelge, öğrencilerin okuduğu kitapları çeşitli yönlerden takip etmek, okudukları kitapların sayısını belirlemek ve onları okumaya daha çok teşvik etmek için kullanılmıştır. Çizelgede kitabın adı, yazarı, sayfa sayısı; kitabı okumaya başlama ve bitiş tarihi ile veli kontrolü için veli imzası yer almaktadır. Bu çizelge, öğrencileri okuma konusunda

ciddiyete ve tatlı bir rekabete sevk ediyordu. Araştırmacı ve öğretmen için sürecin izlenmesini kolaylaştırarak öğrencilerin performansını takip etmeyi sağlıyordu. Kitap okuma takip çizelgesine ilişkin görseller Şekil 14’te sunulmuştur.

Adı-Soyadı: Ali Sınıfı: 119

Ben bir kitap kurdum :) Ben bir kitap kurdum :)

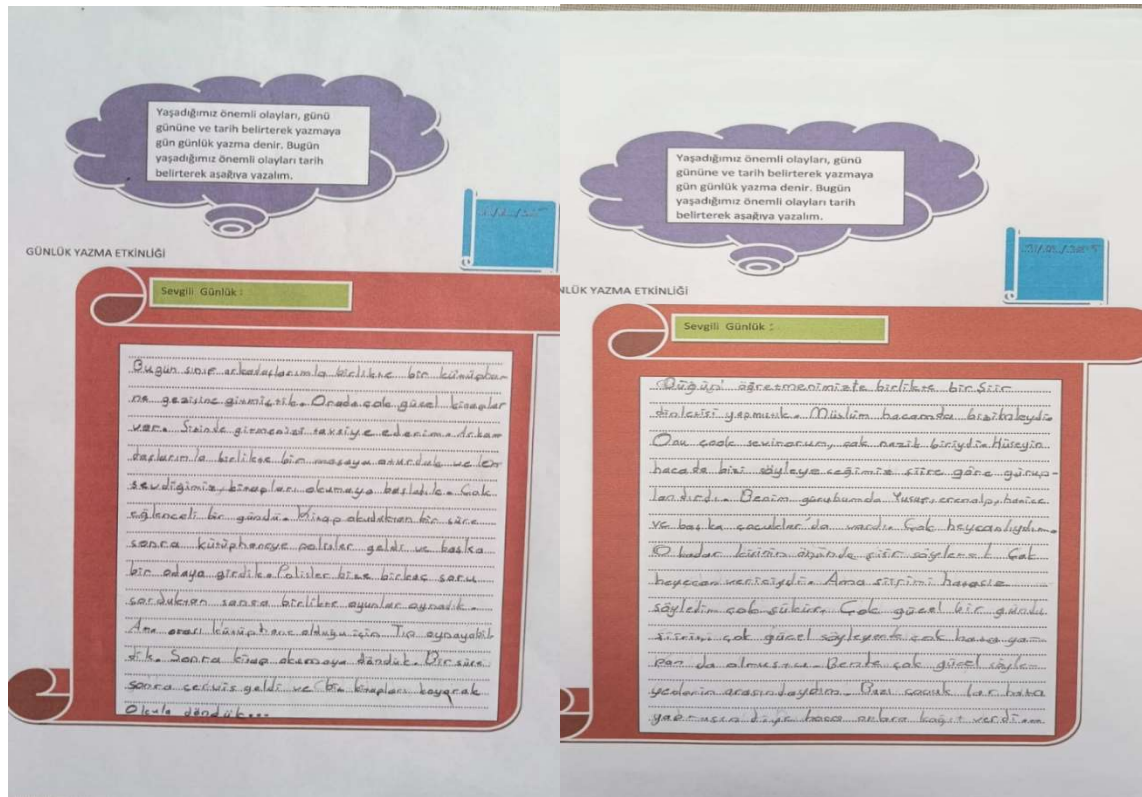
Kitabın Adı	Yazarı	Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi	Sayfa Sayısı	Veli İmza
1. Titi San İki	Zafer İgi	10.10.2023	10.12.2023	48	Ali
2. Kızıllık ve Kızılın		10.10.2023	10.12.2023	160	Ali
3. Zehrin Evi	Sara Gurbaz	10.10.2023	10.12.2023	64	Ali
4. ANDERSEN MASALLARI	CHRISTIAN AN- DERSEN	10.10.2023	10.12.2023	88	Ali
5. İspanya Begalarından Kızılın	Birsen Ekin	10.10.2023	10.12.2023	94	Ali
6. Peter Pan	Jane Matthew	10.10.2023	10.12.2023	64	Ali
7. KAPDI	Alihan Koyuncu	10.10.2023	10.12.2023	120	Ali
8. Sırtı	Zeynep ÇANIR	10.10.2023	10.12.2023	40	Ali
9. Kızıl ve Kızıl	Melisa KINACI	10.10.2023	10.12.2023	64	Ali
10. Bilgi ve Sırtı	Zafer İgi	10.10.2023	10.12.2023	28	Ali
11. Mela Prens	Zeynep Kınacı	10.10.2023	10.12.2023	64	Ali
12. Kızıl	Melisa KINACI	10.10.2023	10.12.2023	117	Ali
13. Kızıl	Salih Özcelik	10.10.2023	10.12.2023	432	Ali
14. Kızıl	Canan Kınacı	10.10.2023	10.12.2023	47	Ali
15. Kızılın Kızıl	Jane Matthew	10.10.2023	10.12.2023	64	Ali

Şekil 14. Kitap okuma takip çizelgesine ilişkin görseller

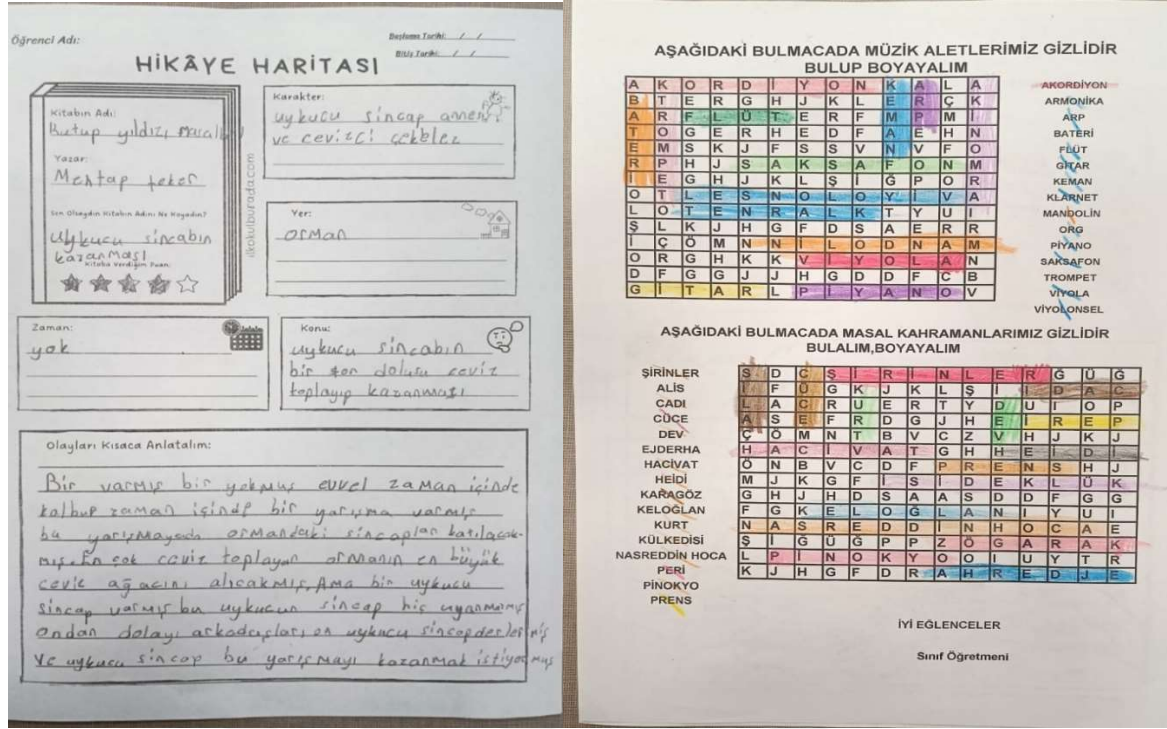
3.3.8.6. Kelime Defteri ve Günlük Tutma

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi sonucunda kelime tanıma yüzdeleri düşük çıkmıştır. Ayrıca akıcı okuma sırasında öğrencilerin ilk defa gördükleri kelimelerden çok “tekrarlama” hatasına düştükleri gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan okuma parçası özelinde öğrencilerin büyük çoğunluğu “cirit” ve “rivayet” kelimelerini yanlış okumuşlardır. Öğretmenle yapılan görüşmede bunun öğrencilerin bu kelimelerle ilk defa karşılaşmalarından ötürü olduğu kanaatine varılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin kelime hazinesini, defter tutma, sözlük kullanma becerilerini geliştirmek ve anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri için “Kelime Defteri” tutmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencileri teşvik etmek için kelime defteri hediye edilmiş ve defterin nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Defter belli aralıklarla kontrol edilerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Günlük tutma isteğe bağlı bırakılmıştır ancak öğrenciler

bu konuda teşvik edilmiş ve cesaretlendirilmiştir. Günlük ve kelime defterlerine ilişkin örnek görseller Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Kelime defterine ilişkin görseller



Şekil 17. Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine ilişkin örnek görseller – 2

3.3.8.9. Dokümanlar

Eylem araştırmalarında veri kaynaklarından biri de farklı türdeki dökümanlardır. Bu araştırmada etkinlikler planlanırken daha önce yapılmış benzer çalışmalar incelenmiş, kazanımlar belirlenirken Türkçe Öğretim Programları incelenmiştir.

3.3.9. Eylem Planının Uygulanması/İzlenmesi

Eylem planı, temel olarak okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili iki tür etkinlik kapsamaktadır. Bunlar, temel etkinlikler ve destekleyici etkinliklerdir. Temel etkinlikler, günlük sessiz okuma, sesli okuma, sesli hikâye dinleme ve haftalık ailece iki defa yapılan okumaları içermektedir. Bu etkinlikler, haftalık olarak “Okuma Etkinlikleri Takip Çizelgesi” ile sınıf öğretmeni ya da araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Sessiz okuma okulda ilk ders günlük 10 dakika ve evde asgari 10 dakika olmak üzere en az 20 dakika olarak uygulanmıştır. Sesli okuma, evde öğrenciler tarafından ya büyüklerine ya da evde bulunan bir eşyalarına günlük en az beş dakika okumak suretiyle yapılmıştır. Sesli hikâyeler, TRT Çocuk Dijital Kitaplık Uygulamasından ya da EBA üzerinden öğretmen tarafından belirlenen hikâyelerin dinlenmesi ya da okunmasıyla gerçekleştirilmiştir. Aile

okuma saati, haftada iki defa yarım saat olmak koşuluyla biri haftada bir sınıfça belirlenen ortak saatte diğeri ailenin kendi kararıyla müsait oldukları zaman gerçekleştirdikleri etkinliktir. Bunun dışında haftalık dört ders saati süresince okuma alışkanlığı kazanmayı destekleyen alanyazın taraması, çalışmanın kuramsal temelleri ve ihtiyaç analizi sonucunda belirlenmiş süreci zenginleştiren, eğlenceli hale getiren, öğrencilerin katılımını teşvik eden, farklı nitelikte etkinlikler uygulanmıştır. (Etkinliklere ilişkin görseller EK 18’de sunulmuştur.)

Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra eylem planına son şekli verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Sınıfta iki tane sınıf kitaplığı hazırlanmıştır. Birisi, sınıf kitaplığındaki kitapları muhafaza için hazırlanmış diğeri öğrencilerin kitapların ön kapaklarını görebileceği ve kitapların teşhir edildiği kitaplıktır. Kitaplıklarda çocukların ilgisini çekecek, seviyelerine uygun çeşitli türde kitaplar temin edilmiştir. Tür olarak, masal, hikâye, şiir, fıkra, çizgi roman ve çocuk dergilerinden oluşan yaklaşık 250 kitaptan oluşan bir kitaplık oluşturulmuştur.

Sınıfta okuma köşesi ve panosu oluşturulmuş. Bu köşede kitap tanıtımı yapılmış. Okuma ile ilgili poster, afiş ve yazılar yer almıştır.

3.3.9.1. 1. Hafta (02-06 Ekim 2023)

1. Ders (Okumayla İlgili Farkındalık Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Okumanın önemini anlar, 2. Okuma alışkanlığı kazanmanın yararlarını bilir 3. Okuma ve okumanın önemi ile ilgili farkındalık sahibi olur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Power Point sunum, kitaplar

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, tartışma ve beyin fırtınası

Birinci hafta ilk derste araştırmacı tarafından öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde hazırlanan “Okuma ve Okumanın önemi, niçin Okumalıyız? Programda hangi etkinlikler yer alacak?” konularını içeren 30 slayttan oluşan sunu ile bilgilendirme yapılmıştır. Sunuya başlamadan önce öğrencilere “Sizce kitap okumak önemli midir?” ve “Okumak bize nasıl faydalar sağlar?”, “Okuma alışkanlığı kazanmak gerekli midir?” ve “Niçin okuma alışkanlığı kazanmalıyız?” sorularıyla beyin fırtınası yapılmış ve öğrencilerin bu konuları tartışması istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu konulardaki hazır bulunuşluk düzeyi

ölçülmüştür. Öğrenciler genelde basit, kısa ve yüzeysel cevaplar vermişlerdir. Sunum sırasında öğrencilerin dikkat düzeyini artırmak ve öğrencilerde farkındalık oluşturmak için bazen sorular sorularak öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sunum esnasında OKAGEP’e sık sık vurgu yapılmış ve gerekli yerlerde program sürecinde yapılacak çalışmalara değinilmiştir. Özellikle okumanın yararları kısmında yapılacak programa vurgu yapılarak öğrencilerde ilgi ve merak uyandırılmaya çalışılmıştır. EÖ5 “Öğretmenim niye böyle bir program yapacağız? diye sormuştur. Araştırmacı sorusu için öğrenciye teşekkür ederek bu programın amacı “Sizlere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma becerilerinizi geliştirmektir.” diye yanıtlamıştır. KÖ3, öğretmenim “Bu program tüm okulda mı uygulanacak?” demiştir. Sınıf öğretmeni burada araya girerek, “Çocuklar bu program okulda sadece bizim sınıfta uygulanacak. Ebumüslüm Hocam bir dönem boyunca her hafta sizlerle çeşitli etkinlikler düzenleyecek. Bence bu konuda şanslısınız çünkü diğer sınıflardaki arkadaşlarınızın böyle bir şansları olmayacak.” demiştir. Öğrenciler programın içeriğinde yer alan kütüphane gezisi, etkileşimli okuma, kelime içerikli oyunlar, drama, farklı mekanlarda okuma ve sesli hikâye dinleme gibi etkinlikleri duyunca çok sevindiler. Araştırmacı sunumun sonunda “Evet, çocuklar programdaki etkinliklere en güzel şekilde katılmanızı bekliyorum. Etkinliklere ne kadar önem verirsek o kadar fayda görürüz. Bu programla hem okuma alışkanlığımızı geliştireceğiz hem de akıcı okumamız gelişecek.” demiştir.

Araştırmacı günlüğünde ilk dersle ilgili yaşadıklarını “ *Bugün çocuklara hazırladığım 30 slaytlık sunuyu anlattım. Çocuklar ilgiyle dinlediler. Biraz da merak ediyorlardı. Bazı öğrenciler ilgiyle dinlediler ve çok da güzel katılım sağladılar. Kız ve erkek öğrencilerden ikişer kişi soğuk tavırlar sergilediler. Kitap okuma deyince sanki çok hoşlarına gitmedi. Çocukların en çok hoşuna giden program kapsamında yapılacak olan çeşitli etkinliklerdi. Bu kısmı anlatınca çocuklar birbirlerine bakışarak gülüyorlardı ve seviniyorlardı. Anlaşılan çocuklar değişiklik, hareketlilik ve farklılık istiyorlardı. Belki de bu çocuklar üzerinde sürekli kitap okuma ile ilgili kurulan baskıdan kaynaklanıyor olabilirdi. Yani ailede ve okulda sürekli çocukların fikirleri sorulmadan kitapları ellerine veriyoruz ve sıkı sıkı okumalarını tembihliyoruz. Bu şekilde uygulamalar zamanla çocuklarda olumsuz duyguların gelişmesine neden oluyor. Bu programla okumaya ilişkin bu olumsuz duyguları olumluya çevirmeye çalışacağız.*” şeklinde ifade etmiştir. (02/10/2023)

2. Ders (Afiş ve Poster Hazırlama Etkinliği)

Kazanımlar: 1. İlgilendiği bir konuda afiş ve poster hazırlar, 2. Yazdıklarını paylaşır

3. Duyuru ve afiş yazar

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Karton, makas, kağıt, boyama kalemleri, yapıştırıcı

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru- cevap, uygulama,

Birinci haftanın ikinci dersinde, öğrencilerle okuma ile ilgili afiş ve poster hazırlama çalışması yapılmıştır. Bir gün önceden çocuklardan afiş ve poster hazırlamak için malzeme getirmeleri ve afiş ve poster konusunda biraz çalışma yapmaları istenmiştir. Ders esnasında herkesin malzemelerini kullanarak okuma ile ilgili dikkat çekici ve anlamlı bir poster veya afiş hazırlaması istenmiştir. Ayrıca güzel hazırlanan posterlerin okuma köşesinde sergileneceği belirtilmiştir. Araştırmacı okuma ile ilgili bazı örnekler vererek öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bundan sonra öğrencilere düşünme ve araştırma için 15 dakikalık zaman tanınmıştır. Sürenin sonunda isteyenlerin afişlerini hazırlayabileceği söylenmiştir. Dersin sonuna doğru afiş ve posterler hazırlandıktan sonra tüm öğrenciler hazırladıkları afiş ve posterleri tahtada okumuşlardır. Herkese çalışmalara katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Öğrencilerin hazırladığı afiş ve posterlerde yer alan ifadelerden bazıları “Okuyorum, öğreniyorum”, “Her zaman, her yerde kitap oku.”, “Kitap okuyorum anlam kazanıyorum”, “Her kitap bir okyanustur.” “Kitap okuyorum zihnimi güçlendiriyorum.”, “Kitap okuyarak büyüzoruz.”, “Kitap okumak hayatımı renklendirir.”, “Okuyorum, anlıyorum, beynimi güçlendiriyorum.”, “Kitap boşlukları doldurur.”, “Okumak, eğlenmek, bilmek ve öğrenmektir.” gibidir.

Araştırmacı bu dersle ilgili izlenimlerini günlüğünde “*Afiş ve poster hazırlama öğrencilerin hoşuna gitti. Öğrenciler daha önce benzer bir çalışma yapmadıkları için zorlandılar. Bazıları da işin kolayına kaçarak benim söylediğim örneklerden yola çıkarak afişlerini hazırladılar. Kolaycılığa alışmasınlar diye bu afişleri kabul etmedim. Yenisini hazırlamaları konusunda onları uyardım. Aslında çocuklar biraz uğraşınca ortaya güzel ürünler koyuyorlardı. Ancak öz güven ve bu konudaki bilgi eksikliği onları zorluyordu. Dersin sonuna doğru yine de güzel afişler ortaya çıktı. Oylama sonucu en beğenilen afişleri okuma köşesine astık.*” şeklinde ifade etmiştir. (03/10/2023)

3. Ders (Etkileşimli Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Görsellerden hareketle dinlediği metnin konusunu tahmin eder., 2. Dinlediklerinin konusunu belirler., 3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir., 4.

Dinledikleriyle ilgili düşüncelerini ifade eder., 5. Dinlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı, görseller, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri

Birinci haftanın üçüncü dersinde, etkileşimli okuma etkinliği yapılmıştır. Etkileşimli okuma etkinliğinde öğrenci, araştırmacı arası etkileşimin artması için okul kütüphanesinde yapılmıştır. Okul kütüphanesi, öğrencilerin rahat edebilecekleri bir ortam olduğu için etkileşimli okumalar burada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle ilk defa etkileşimli okuma yapıldığı için öğrenciler öncelikle etkileşimli okuma hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerle peritextual okuma yapılmıştır. Böylece öğrenciler okunacak kitap hakkında ön bilgilere sahip olmuşlardır. Bu derste “İpek Kız” adlı hikâye ile etkileşimli okuma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere hikâyenin görselleri gösterilerek öğrencilerden hikâyenin konusunu ve başlığını belirlemeleri istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin cevaplarına uygun dönütler vererek onların doğru tahminlerde bulunamalarını sağlamaya çalışmıştır. Böylece öğrencilerin hikâyeye bakış açıları değişmiş ve daha doğru tahminler yapmaya başlamışlardır. Okuma esnasında her sayfada bulunan görseller, kahramanlar, sahne ve olaylar hakkında konuşularak ve sorular sorarak hikâye okunmuştur. Bazı yerlerde öğrencilerden tahminlerde bulunmaları istenmiş, hikâyeyi nasıl devam ettirebilecekleri sorulmuştur. Araştırmacı bir model olarak okumanın prozodik özelliklerine dikkat ederek okumaya çalışmıştır. Öğrenciler için ilk etkileşimli okuma deneyimi olduğu için soruları cevaplamakta ve tahminlerde bulunmakta zorlandılar.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, “Bugün kütüphanede değişik bir okuma etkinliği yaptık. Benim için çok güzel oldu. Hikâyenin üzerinde düşünerek okuyunca çok iyi anladım.”, “Kütüphanede bugün sınıfça kitap okuma etkinliği yaptık. Hikâyenin üstünde tartıştık tahminlerde bulunduk. Tahminlerim doğru değildi ama yine de çok güzeldi.”, “Müslüm Hoca bize kütüphanede “İpek Kız”ı okudu, sorular sordu, resimleri göstererek hikâye ile ilgili sorular sordu. Bize değişik geldi ama hoştu. Çünkü herkes iyice dinliyordu. Kimse gürültü yapmıyordu.” şeklinde ifadeler görülmüştür. Bu ifadeler etkileşimli okumanın öğrencilerin hoşuna gittiğini göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünde yaşadıklarını “Bugün çocukları etkileşimli okuma için okul kütüphanesine götürdüm. Sadece ortam değişikliği bile öğrencilerin çok hoşuna gitti.

Öğrencileri kütüphanede rahat oturabilecek şekilde konumlandırımdım. Oturma şekli de hoşlarına gitti. Çünkü onları rahat edebilecekleri şekilde oturmaları konusunda serbest bıraktım. Çocuklara etkileşimli okuma yapacağımızı söyledim ve nasıl yapılacağını anlattım. Sanırım daha önce böyle bir deneyim yaşamamışlardı. Çocuklar ilk başta özellikle görsellerden yola çıkarak tahminlerde bulunmada çok zorlandılar ve ilgisiz tahminlerde bulundular. Sadece iki üç kişi nispeten mantıklı tahminlerde bulundular. BİLSEM’ de öğrenim gören bir öğrenci vardı . o sorulara iyi cevaplar veriyordu ve iyi tahminlerde bulunuyordu. Ama diğer öğrenciler de hikâyenin sonuna doğru biraz açıldılar. En azından hikâyenin bağlamından kopmadan tahminler yapmaya başladılar. Hikâye üzerinden tartışarak okuma onlara çok değişik gelmişti ve dersin sonunda memnuniyetlerini ifade ettiler. Ancak halen birkaç öğrenci tam dikkatlerini veremiyorlardı. Sorduğum sorulara da cevap vermiyordu. Ya dşarıya bakıyorlardı ya da başka şeyle meşgul oluyorlardı. Tam odaklanmıyorlardı. Bu öğrencilerle ilgili sınıf öğretmeni ile görüşmeye karar verdim.” şeklinde ifade etmiştir. (04/10/2023)

4. Ders (Ayraç Hazırlama Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Çeşitli malzemeler kullanarak amaca uygun ayraç hazırlar. 2. Kısa slogan ve afiş hazırlar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Karton, makas, kağıt, Boyama kalemleri, yapıştırıcı, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Birinci haftanın dördüncü dersinde, çocuklarla kitap okurken çocuklardan kullanacakları ayraç yapmaları istenmiştir. Bir gün önceden ayraç yapımında kullanılacak olan karton, makas, kağıt, boyama kalemleri ve yapıştırıcı gibi malzemeleri temin etmeleri söylenmiş ve diğer gün getirmeleri istenmiştir. Ders saatinde ayraç yapımı hakkında bilgi verilmiş ve ayraçın okuma programı süresince kitap okuduklarında kaldıkları yeri belirlemek için kullanılacağı söylenmiştir. Öğrenciler istedikleri şekilde ayraç yapmaları konusunda serbest bırakılmıştır. Öğrencilere ayraç istedikleri renge boyayabilecekleri, süsleyebilecekleri söylenmiş ve ayraçın üzerine okuma ile ilgili güzel ve anlamlı bir söz yazmaları istenmiştir. Dersin sonuna doğru öğrenciler ayraçları hazırlayıp birbirlerine göstermişlerdir. Öğrencilerin hazır ayraç kullanmak yerine kendi yaptıkları ayraçlarını kullanmaları onları motive etti ve öğrenciler bu etkinlikten zevk aldılar.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “Bugünkü okuma etkinliğinde kendimize ayraç yaptık. Ben ayracımı dikdörtgen şeklinde farklı renklerde yaptım. Üstüne de “Okumakta hayat var.” diye yazdım.”, “Ayraç etkinliği yaptık. Kitapta kaldığımız yeri belirlemek için kullanacağım. Bemimki çok güzel olmadı ama yine de kendim yaptığım için çok seviyorum.. Öğretmenin bana beğenmediysen yenisini yapabilirsin dedi.”, “Son derste sınıfça ayraçlarımızı yaptık. Bizim için değişiklik oldu. Zaten son derse kadar yorulmuştuk. Hem dinlendik, hem eğlendik hem de ayracımızı yaptık. Ben ayracımın üzerine “Okumak önemlidir.” yazdım. ” gibi ifadeler görülmüştür.

Araştırmacı günlüğünde bu etkinikle ilgili izlenimlerini, “Ayraç hazırlama etkinliğimizi de yaptık. Dersin girişinde ayraç okuduğumuz kitaplarda kalacağımız yeri belirlemek için kullanacağımızı belirttim. Yeri gelmişken okumanın öneminden, ve okuma alışkanlığı kazanmanın faydalarından bahsettim. Hazırladıkları ayracın üzerine okuma ile ilgili bir slogan yazmalarını istedim. Çocuklar basit ve güzel sloganlar hazırladılar. En hoşuma gideni KÖİ tarafından yazılan “Durma, oku, ilerle” sloganı idi. Öğrencileri ayraçlarını hazırlarken malzeme kullanımında, şeklinde, renginde, süslenmesinde ve üzerine yazılacak sloganda serbest bıraktım. Onlar ayraçlarını hazırlarken ben de sınıfta dolaşarak öğrencilerle sohbet etmeye ve onlara rehberlik yapmaya çalıştım. Kendileri bir şeyler üretmekte zorlansalar da bu onları birçok yönden geliştiriyordu. Kendi kararlarını verip uygulamaları onların özerkliğini desteklemekteydi.” şeklinde yansıtmıştır. (05/10/2023)

3.3.9.2. 2. Hafta (09-13 Ekim 2023)

1. ve 2. Ders (Çocuk Kütüphanesi ziyareti)

Kazanımlar: 1. Kütüphanelerden hangi amaçlarla ve nasıl faydalanacağını bilir. 2. Okuma alışkanlığının yaşamımıza katkıların hakkında bilgi sahibi olur. 3. Kütüphane kurallarını bilir. 4. Kütüphane kullanma alışkanlığı edinir

Süre: 40+ 40 dakika

Araç-gereç: Belediye otobüsü, kitaplar, masal atölyesi

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri, drama

İkinci haftanın iki derslik süresinde, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Hasan Celal Güzel Çocuk Kütüphanesi’ne ziyaret gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler belediye servis araçlarıyla kütüphaneye taşınmıştır. Otobüste araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından öğrenciler

kütüphane ziyaretinin amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çocuklar kütüphaneye girdiklerinde görevli rehberler tarafından karşılandılar ve onlara kütüphanenin bölümleri kısaca tanıtılmıştır. Çocuklar 10 dakika kitapları incelemeleri için serbest bırakılmıştır. Öğrenciler istedikleri kitabı alıp incelemiş, kütüphanenin bölümlerini gezmiş ve merak ettikleri okuma materyallerini incelemişlerdir. Kütüphane bölümleri öğrencilerin yaşına göre dizayn edildiğinden görevliler öğrencileri hangi kitapları okuyabilecekleri konusunda bilgilendirmişlerdir. Herkes düzeye uygun kitaplardan istediği bir kitabı seçerek kütüphanenin uygun bir yerinde oturarak grupça 20 dakika sessiz okuma yapılmıştır. Okumadan sonra öğrenciler masal atölyesine alınmıştır. Masal atölyesinde görevliler tarafından öğrencilerle kitap okuma ve masallarla ilgili kısa sohbet yapıp öğrencilere “Gizemli Diyarın Kokulu Masalları” masalı anlatılmıştır. Masal anlatımından sonra öğrencilere kütüphaneye nasıl üye olabilecekleri ve kütüphaneden ne şekilde yararlanabilecekleri anlatılmıştır. Bundan sonra öğrenciler kitapları incelemiş; öğretmen ve araştırmacı tarafından kütüphanelerin yararları ve kullanımı ile ilgili kısa bir sohbet yapılarak kütüphane ziyareti sonlandırılmıştır.

Öğrenci günüklerinde kütüphane ziyaretine ilişkin “Kütüphaneye gideceğiz diye çok mutluydum. Orada birçok kitap vardı. En sevdiğim “Canavar Avcıları” adlı kitaptı. Masal ataölyesindeki abla çok güzel bi masal anlattı.”, “... artık üçüncü derse gelmiştik bütün sınıf çok heyecanlıydı. Otobüs geldi, sınıfça aşağıya indik ve otobüse bindik . Bizim için yolculuk başlamıştı ve sonunda kütüphaneye vardık. Hep birlikte kütüphaneyi gezdik, kitap okuduk ve masal dinledik.”, “ Bugün ilk defa çocuk kütüphanesine gittim. Kütüphanede bir sürü kitap vardı. Hepsi de güzeldi. İlk kez bu kadar kitabı bir arada gördüm.” gibi ifadeler görülmüştür.

Araştırmacı kütüphane ziyaretine ilişkin günlüğüne şunları “Çocuklar kütüphane ziyaretini duyunca çok şaşırdılar ve sevindiler. Önceden çocuk kütüphanesine giden öğrenci sayısı sadece beşti. Diğerleri daha önce kütüphane ziyareti yapmamışlardı. Çocukları kütüphaneye üye etmek için kimliklerini getirmelerini istemiştin. Kütüphaneye vardığımızda çocuklar çok şaşırmıştı. Çünkü kütüphane her yönüyle çocuklara hitap edecek şekilde dizayn edilmişti. Görevlilerin ilgisi de çocukların hoşuna gitmişti. Her türden okuma materyali çocukların çok dikkatini çekmişti. Hatta bu yüzden seçim yapmakta çok zorlanıyorlardı. Tüm okuma materyalleri dikkatlerini çekiyordu. Beğendikleri kitapları birbirlerine gösteriyorlardı. Hangisini okuyacaklarına dair kararsız kalıyorlardı. Özellikle dergilere ve bol resimli kitaplara yöneliyorlardı. Masal atölyesinde

bir nevi etkileşimli okuma şeklinde masal anlatıldı. Görevlinin etkinliği ustaca anlatışı, beden dilinin etkileyici kullanımı çocukların hoşuna gitti. Kütüphaneden ayrılık saati gelince çocuklar ayrılmak istemiyorlardı. Biraz daha kalmakta ısrar ettiler ancak ziyarete gelen her grup belli bir süre kaldığı için ayrılmak zorunda kaldık.” şeklinde yansıtmıştır. (09/10/2023)

4. Ders (Etkileşimli Okuma)

Kazanımlar: 1. Görsellerden hareketle dinlediği hikâyenin konusunu tahmin eder. 2. Dinlediği hikâyenin konusunu belirler., 3. Dinlediklerine yönelik sorulara cevap verir., 4. Dinlediği hikâye ile ilgili görüşlerini belirtir., 5. Dinlediği hikâyede geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı, görseller, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri

İkinci haftanın dördüncü dersinde okul kütüphanesinde etkileşimli okuma etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler, sınıftan kütüphaneye doğru sevinç ve heyecanla gitmişlerdir. Çünkü ilk etkileşimli okuma deneyiminden çok hoşlanmışlardı. Bu derste “Şaşkın Terzi” hikâyesi ile etkileşimli okuma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilere hikâye ile ilgili görseller gösterilerek hikâyenin konusunu ve kahramanlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tahmin becerilerinin bir önceki okumaya göre geliştiği görülmüştür. Hikâye araştırmacı tarafından prozodik ögelere dikkat edilerek okunmuştur. Araştırmacının belirlediği yerlerde okuma kesilmiş; öğrencilere hikâyenin devamı hakkında tahminlerde bulunmaları, sorulara cevap vermeleri ve tartışma yapmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilere cevapları hakkında doğru-yanlış şeklinde dönütler vermemiş sadece verdikleri yanıtları onaylamıştır. Tartışma, soru cevap kısmı bittikten sonra araştırmacı öğrencilere “ Ben şimdi hikâyeyi okumaya devam edeceğim siz de tahminlerinizin ve cevaplarınızın doğruluğunu kontrol ediniz.” demiştir. Bu şekilde öğrencilerin ilgi ve merakları artıyor ve öğrenciler hikâyenin okunmasını heyecanla bekliyorlardı. Böylece hikâye okunurken öğrenciler cevaplarını değerlendirip çeşitli tepkiler veriyorlardı. Okumanın sonunda öğrencilere hikâyenin ana fikri sorulduğunda önceki derse göre cevap vermek isteyenlerin sayılarının ve cevapların niteliklerinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “ *Kütüphanedeki okuma etkinliği hoşuma gidiyor. Öğretmen sorular sordukça hikâyeyi daha çok anladım. Arkadaşlar da bazen güzel*

cevaplar veriyordu.”, “Bugün kütüphanede öğretmen bize “Şaşkın Terzi” yi okudu. Böyle okuyunca daha çok anlıyorum. Terzi de ama şaşkınmış.”, “Kütüphanede okumak güzel oluyor. Arakadaşlar gürültü yapmıyor. Daha güzel anladım. Herkes çok dikkatli dinliyor. Sadece ... ile hariç.” “ Ben kütüphanede yaptığımız okumaları çok seviyorum. Çünkü daha çok anlıyorum. Sorular olunca biraz daha düşünüyorum ve daha iyi anladım.” gibi ifadeler kullanılmıştır.

Araştırmacı günlüğünde bu etkinlik ile ilgili gözlemlerini “Öğrencileri sınıftan aldığım da sevinçle kütüphaneye doğru koş tular. Onlara etkileşimli okuma etkinliğini sevip sevmediklerini sorduğ unda hep bir ağızdan “Çok seviyoruz.” dediler. Öğrencilerin genel katılımı bu sefer daha iyiydi. Tabii iki üç öğrencide halen katılım konusunda sıkıntı yaşıyorum. Sorulara cevap vermiyorlar ve ilgisiz duruyorlardı. Bazı basit sorularla dikkatlerini çekmeye çalış tım ama tam başarılı olduğ um söylenemez. Bunun için sınıf öğretmeniyle görüşüp velileri okula davet etmesini söyledim. Okula davet edilen velilerle öğrencilerin durumu görüşülmüş ve velilerden öğrencilere programın etkinliklerine katılımları konusunda destek olmaları istenmiştir. Ama diğer öğrenciler çok işt iyaklıydı. Çünkü etkileşimli okuma sürecinde, sürece dahil olmaları, süreçte soruların sorulması, süreçte seçilen okuma parçalarının ilgi ve heyecan uyandırması, kütüphanede rahat bir şekilde oturmaları, yapılan etkinliğin bir ders görevi olarak yapılmaması öğrencilerin hoşuna gidiyordu ve onların motivasyonunu artırıyordu.” şeklinde yansıtmıştır. (10/10/2023)

4. Ders (Okuduğ unu Anlama ve Hikâye Haritası Hazırlama Etkinliğ i)

Kazanımlar: 1. Okuduğ u metindeki hikâye unsurlarını belirler. 2. Okuduğ u metinle ilgili soruları cevaplar. 3. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 4. Okuma stratejilerini uygular. 5. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı, çalış ma kağıtları, kelime defteri, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

İkinci haftanın üçüncü ders saatinde, “Yalancı Çakal” okuma parçası ile hikâye haritası hazırlama ve okuduğ unu anlama çalışmaları yapılmıştır. Ön hazırlık olarak çocuklarla okuma parçası ile ilgili görseller incelenmiş, metin ile ilgili görsel ve başlıktan hareketle öğrencilerin metnin konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bu girişten sonra araştırmacı

tarafında örnek okuma yapılmış ve bunu takiben metin rastgele öğrencilere sesli okutturulmuştur. Öğrencilere okurken prozodik öğelere dikkat etmeleri hatırlatılmıştır. Metinle ilgili okuduğunu anlama soruları yapıldıktan sonra bu metnin türünün hikâye olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerin hikâye hakkındaki hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiş ve araştırmacı tarafından hikâye türü hakkında çocuklar bilgilendirilmiş ve örnek durumlarla hikâyenin unsurları anlatılmıştır. Bu aşamada önceden hazırlanmış hikâye haritası çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılarak öğrencilerle birlikte araştırmacının yönergeleri doğrultusunda hikâye haritası hazırlanmıştır. Öğrenciler hikâyenin zamanı, yeri, kahramanı, yardımcı kahraman gibi unsurları belirlerken zorlanmamış ancak hikâyenin olay örgüsünü açıklamakta zorlanmışlardır. Dersin sonunda öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kelime defterine yazmışlardır.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında “*Bugün hikâye çalışması yaptık. Hikâyenin unsurlarını anlayınca soruları daha iyi cevapladım. Çalışma kâğıdı ile olunca daha kolay oldu.*”, “*Hikâye çalışmasında soruları doğru cevapladım. Buna çok sevindim. Ama öğretmen bana sesli okuma yaptırmadı buna da üzüldüm.*”, “*Müslüm Hoca’yla bugün yeni şeyler öğrendim. Artık hikâyenin yerini, zamanını kolayca buluyorum. Keşke bu etkinliği son dersten önce yapsaydık. Son ders hepimiz yorgun oluyoruz.*” gibi ifadeler görülmüştür (12/10/2023)

3.3.9.3. 3. Hafta (16-20 Ekim 2023)

1. Ders (Veli katılımlı okuma saati)

Kazanımlar: 1. Sesli ve sessiz okuma yapar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

Üçüncü haftanın birinci ders saatinde, sınıfta veli katılımlı okuma saati gerçekleştirilmiştir. Okula davet edilen gönüllü velilerin katılımıyla sınıfta 20 dakika sessiz okuma yapılmıştır. Veliler sürpriz yaparak öğrencilere “Bu ders hep birlikte kitap okuma yapacağız” dediler. Öğrenciler hem şaşırdılar hem de sevindiler. Özellikle annesi gelen öğrencilerin daha çok sevindikleri ve onore oldukları gözlenmiştir. Önceden hazırlanan iki veli, öğrencilerle kitap okuma ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemi ile ilgili sohbet edip

tavsiyelerde bulundular. Öğrencilerin velileriyle sınıf ortamında, aynı sıralarda birlikte kitap okumaları öğrenciler üzerinde etkileyici ve motive edici olmuştur. Bu etkinlik veliler açısından da farklı bir deneyim olmuş ve onların da hoşuna gitmiştir.

Öğrenci günlüklerinde velilerin okuma saatine katılımını “*Annem bugün bizim sınıfa geldi. Beraber kitap okuduk. Annem gelince çok sevindim. Çünkü bana geleceğini söylememiştir.*”, “*Bugün birkaç arkadaşın annesi okula geldiler. Bizimle kitap okudular. Onlar gelince herkes daha güzel kitap okudu. Çünkü onlardan utanıyorduk. Keşke benim annem de gelseydi.*”, “*Arkadaşların annesi sınıfımıza geldiler. Okumayı onlarla birlikte yaptık. Onların gelmesi bizi çok şaşırttı. Büyüklerimiz bizimle okuyunca güzel oldu. Benim annem geleydi ben de sevinirdim.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı bu konudaki izlenimlerini günlüğüne “*Bugün gönüllü veliler sağ olsunlar bizi kırmadan gelip etkinliğimize iştirak ettiler. Öğrencilerin haberi olmadığı için onlar için sürpriz oldu. Öğrencilerin yetişkinleri rol model olarak okuma etkinliklerine aktif katılımlarını görmeleri onları motive ediyordu. Bu da bizim amacımıza hizmet ediyordu. Sınıfta velilerin onlarla okuma hakkında sohbet etmesi de etkili oldu. Çünkü okuma ve okuma alışkanlığının önemi ile ilgili ifadeleri başkalarından duymaları daha etkili oluyor.*” şeklinde yansıtmıştır. (16/10/2023)

2. Ders (Kelime defteri ve sözlük kullanımı)

Kazanımlar: 1. Görsellerden yola çıkarak bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder. 2. Öğrencilerin öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından kelime defteri oluştururlar. 3. Yazdıklarını düzenler.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Kelime Defteri, sözlük, Resimli sözlük, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama, yaparak- yaşayarak öğrenme

Üçüncü haftanın ikinci ders saatinde, kelime defteri ve sözlük kullanımı etkinliği yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin kelime tanıma becerileri düşük olduğundan kelime tanıma becerisini geliştirmek için çalışma kapsamında öğrencilere kelime defteri hediye edilmiştir. Kelime defterinin amacı, okuma etkinlikleri sırasında ya da ders saatlerinde öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ve anlamını bilmedikleri kelimeleri not edip anlamını araştırmaları içindir. Böylece öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ve sözlük kullanım becerisinin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu derste

öğrencilerle bazı kelimeler (cumhuriyet, vatan, okuma alışkanlığı, anı, eczane) hakkında örnek çalışmalar sınıfça uygulamalı şekilde yapılmıştır. Kelime defterleri araştırmacı ve öğretmen tarafından ara sıra kontrol edilmiş, kelime defterine yazılan kelimeler incelenmiş ve dönem boyunca kelime defterini amacına uygun kullananlar ödüllendirilmiştir.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında “ *Müslüm Hoca bize küçük güzel bir defter verdi. Deftere bilmediğimiz kelimeleri yazacağız. Defter çok şirin ve güzeldi.*”, “ *Kelime defterini aldım. Bugün ilk kelimeleri yazdım. Derste cumhuriyet, vatan, okuma alışkanlığı gibi kelimeleri öğrendik.*”, “*Bugün bize defter dağıttılar. Yeni bilmediğimiz kelimeleri yazacağız. Bence güzel olur. Çünkü kelimeleri biliriz.*” şeklinde ifadelere rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğüne kelime defteriyle ilgili görüşlerini “*Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek için kelime defteri tutacağımızı ve uygulamada birlik olması için defter hediye edeceğimi söylemiştim. Bugün defterleri dağıttım. Defterlerin üzerine bilgisayardan çıktığı aldığım “Kelime Defteri” başlığını ön kapağına yapıştırdım. Hediye çocukları sevindirdi. Öğrencilere dönem sonunda en çok kelime yazanı ödüllendireceğimi söyledim. Ama kelimeleri yazarken özenli ve dikkatli yazmalarını istedim. Bu iş için özel bir defter olması öğrencileri motive etti ve daha özenli hareket etmelerini sağladı. Bu defter öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede daha planlı ve sistematik hareket etmesini sağlayacak.*” şeklinde yansıtmıştır (18/10/2023). Öğrenciler kelime defterlerini dönem sonuna kadar kullandılar. Kelime defterleri araştırmacı ve öğretmen tarafından ara sıra kontrol edilmiştir. Öğrencilere dönütler verilerek teşvikler yapılmıştır. Öğrenciler de bazen kendileri defterlerini getirip yazdıkları kelimeleri araştırmacıya gösteriyorlardı.

3. Ders (Hikâye Tamamlama)

Kazanımlar: 1. Hikâye edici metin yazar. 2. Yarım bırakılmış hikâyenin konusunu belirler., 3. Olayları oluş sırasına dikkat ederek yazar., 4. Yazdıklarını düzenler., 5. Yazdıklarını paylaşır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü,

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Üçüncü haftanın üçüncü ders saatinde, hikâye tamamlama etkinliği yapılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön testlerde öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda ihtiyaç analizi aşamasında velilerle yapılan görüşmelerde,

veliler tarafından yazma becerisini geliştirmeye yönelik bazı etkinliklerin programda yer alması istenmiştir. Bu nedenle yazma becerisi ile ilgili etkinlikler, öğrencilerin, dil ve iletişim, hayal gücü becerilerini geliştirmek ve yazma konusunda akademik başarı ve özgüvenlerini artırmak için programa dahil edilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerden giriş kısmı yazılmış hikayeyi bağlamından kopmadan tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere yarısı yazılmış “Beyza” adlı hikâye basılı olarak dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından hikâye tamamlama çalışması yapılırken dikkat edilecek durumlar örneklendirilerek anlatılmıştır. Hikâye tamamlama çalışması yapılırken öğrencilerin hikâye unsurlarına dikkat etmeleri istenmiştir. Öğrencilere hikâyeyi okuyup tamamlamaları için 25 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler çalışmayı yaparken araştırmacı, sıraların aralarında dolaşarak öğrencilere bireysel yardımlarda bulunmuştur. Dersin kalan kısmında öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışma, öğrenciler için ilk deneyim olduğu için zorlandılar. Bu nedenle tamamlayamayanlara ev ödevi olarak verildi ve sonraki derste öğretmenin kontrol etmesi istendi. Sınıf öğretmenine bu konuyla ilgili bilgi verilerek Türkçe dersinde hikâye tamamlama ile ilgili çalışmalar yapması tavsiye edildi.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, *“Hikâye tamamlama çok zordu. Ben çok yapamadım. Müslüm Hoca evde yeniden yazmamı istedi. Çünkü ben farklı şeyler yazmıştım.”*, *“Hikâyeyi tamamlayamadım. Çok şey yazamadım. Bir iki cümle ancak yazdım. Doğrusu nasıl yapacağımı bilmiyordum.”*, *“Hikâyeyi yazmakta zorlandım. Ama öğretmen biraz yardımcı oldu. Bana bir iki cümle söyledi. Ben onları yazdım.”* Benzeri ifadelerle rastlanmıştır. Bu ifadeler, öğrencilerin bu hikâye yazma konusunda daha çok çalışmalarının gerekli olduğuna işaret ediyordu.

Araştırmacı günlüğünde *“Hikâye tamamlama konusunda hayal kırıklığı yaşadım. Çünkü öğrenciler hikâye tamamlamada çok zayıf kaldılar. Sadece birkaç öğrenci hikâyeyi tamamlayabilmişti. Öğrencilerin çoğu, kısa birkaç cümle ile hikâyeyi tamamlamaya çalışmışlardı. Ayrıca öğrencilerin çoğu bağlamdan kopuk cümleler kurmuşlardı. Bazıları, hikâyeyi devam ettirmek yerine yeni bir hikâye yazmışlardı. Bu durum aynı zamanda okuduğunu anlama konusunda problemler olduğuna işaret ediyordu. Öğretmene Türkçe dersinde bu konuya zaman ayırması konusunda tavsiyelerde bulundum. Ayrıca bundan sonraki çalışmada öğrencilerin daha güzel ürünler ortaya koymaları için daha basit bir hikâye seçmeye karar verdim.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. (19/10/2023)

4. Ders (Akrostiş çalışması)

Kazanımlar: 1. Kısa şiir yazar. 2. Yazdıklarını düzenler., 3. Yazdıklarını paylaşır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Üçüncü haftanın dördüncü ders saatinde akrostiş çalışması yapıldı. Dersin ilk on dakikasında sınıfça sessiz okuma yapıldı. Sessiz okumadan sonra öğrencilere metin türlerinden şiir hakkında bilgi verildi. Şiir yazmanın aşamaları üzerinde duruldu. Şiir yazarken konuyu belirleme, ana duyguyu belirleme, anahtar kelimeleri belirleme gibi adımların takip edilmesi gerektiği örneklerle anlatıldı. Ancak bu derste akrostiş çalışması yapılacağı söylendi. Öğrenciler daha önce akrostiş çalışması yaptıkları için deneyimleri vardı. Bu işimizi biraz kolaylaştırmıştı. Öğrencilere “okuma” konulu akrostiş çalışması yapılacağı söylendikten sonra öğrencilere yazacakları akrostişin ana duygusunu ve anahtar kelimelerini belirleyerek çalışmayı yapmaları istenmiştir. Öğrenciler çalışmayı yaparken zorlandıkları durumlarda araştırmacıdan destek almışlardır. Çalışmalar tamamlandıktan sonra isteyen öğrenciler şiirlerini sesli okudular. Şiirleri kendileri yazınca öz güvenleri arttı ve okurken daha güzel okudular. Ayrıca küçük de olsa ortaya bir ürün koymaları onları mutlu ediyordu. Akrostiş çalışmasının genel zorluğu olan başlığın ilk harfiyle cümleye başlama zorluğu bizim öğrencileri de zorladı. Öğrenciler özellikle “U” harfi ile başlayan cümle kurmakta zorlandılar. Bütün bunlara rağmen öğrenciler anlamlı ve güzel çalışmalar yaptılar. Bu güzel çalışmalar öğrencileri sevindiriyor ve öz güvenlerin arttırıyordu.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “*Bugün okuma ile ilgili şiir yazdık. Adı tuhaf bir şeydi söyleyemiyorum. Şiirleri kendimiz yazınca mutlu olduk. Şiirlerimizi okuduk çok güzel oldu.*”, “*Akrostiş çalışması yaparak şiir yazdık. Biraz zorlandım ama deydi. Çünkü güzel bir şiir yazdım. Öğretmen çok beğendi.*”, “*Kısa şiir yazma çalışması yaptık. Şiirleri Müslüm Hoca’nın verdiği kağıtlara yazdık. Şiiri kendim yazınca daha çok hoşuma gitti. Çünkü sonuçta bizim şiir sayılıyordu.*” düşüncelerini şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmacı “Akrostiş” ile ilgili çalışmaya ilişkin izlenimlerini “*Bugün sınıfla önce on dakika sessiz okuma yaptık. Okuma etkinliğinden sonra akrostiş çalışması yaptık. Önce çocuklara bu konuda bilgi verdim. “Okul” ile ilgili örnek bir çalışma yaptık. Daha önce hazırladığım “OKUMA” sözcüğünün basılı olduğu kağıtları dağıttım. Hazır basılı kağıt işimi çok kolaylaştırdı. Öğrenciler daha rahat şekilde yaptılar. Öğrenciler beklediğimin üzerinde bir performans sergilediler. Bitiren öğrenciler bir işi başarmanın ve bitirmenin*

sevinciyle yeni bir kelimeyle çalışmak istiyorlardı. İsteyenlerin kendi isimleriyle akrostiş yapabileceğini söyledim. Herkes tamamladıktan sonra isteyen öğrencilere tahtada sesli olarak şiirlerini okuttum. Sonuç olarak bu dersimiz eğlenceli ve zevkli geçti. Öğrenciler süreçte aktif oldukları ve kendileri ortaya bir eser koydukları için çok memnundular.” şeklinde günlüğüne yansıtmıştır. (20/10/2023)

3.3.9.4. 4. Hafta (23-27 Ekim 2023)

1. Ders (Kahramanımı tanıtıyorum)

Kazanımlar: 1. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. 2. Konuşma stratejilerini uygular. 3. Yazdıklarını paylaşır. 4. Akıcı konuşur. 5. Konu dışına çıkmadan anlatır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama, sunum

Dördüncü haftanın birinci dersinde, kahramanımı (okuduğu kitaptaki) tanıtıyorum etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler önceden bilgilendirilerek okuduğu kitaplardan birisinde yer alan sevdikleri bir kahramanı sınıfta tanıtacakları söylenmiştir. Öğrenciler, okudukları kitaplardan belirledikleri kahramanlardan birisini sınıfta arkadaşlarına tanıtmışlardır. Öğrencilere önceden “Kahramanımı Tanıtıyorum” etkinlik kağıtları dağıtılmış öğrencilerden evde bu çalışma kağıtları üzerinden hazırlık yapmaları istenmiştir. Bu, öğrencilerin işini kolaylaştırmış sunum esnasında onları rahatlatmıştır. Öğrenciler; belirledikleri kahramanlarının kişisel ve fiziksel özelliklerini, niçin bu kahramanı seçtiklerini detaylı olarak sınıf önünde anlatmışlardır. Öğrencilerin geneli bu etkinliğe severek katıldılar. Böyle öğrenci merkezli etkinlikler öğrencilerin hoşuna gidiyor ve öğrenciler sıkılmadan katılım sağlıyorlardı. Sadece bazı öğrenciler çok heyecanlandıkları için oturdukları sıradan anlatmak istediler.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “Ben kahraman olarak Levent’i tanıttım. Levent ile ilgili kitaplar hoşuma gidiyor. Bazen çok komik ve gülünç şeyler anlatıyor. Bi de çok akıllı birisi.”, “Bugün sınıfta arkadaşlarıma Nasrettin Hoca’yı tanıttım. Tipi çok hoşuma gidiyor. Bence fıkraları çok güldürüyor. Tahtada arkadaşlara güzelce anlattım bi de bir fıkrasını anlattım arkadaşlar güldü.”, “Kahraman tanıtma etkinliğinde Bilge Baykuş’u

anlattım. Çünkü Bilge Baykuş akıllı bir kuş ve sorunu olanlara yardımcı oluyor. Herkese doğruları söylüyor.” gibi ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı, “Kahramanımı Tanıtıyorum” ile ilgili çalışmaya ilişkin izlenimlerini, “Öğrenciler bugün okudukları kitapta en çok hoşlarına giden kahramanı tanıttılar. Onlara daha önce verdiğim çalışma kağıtlarına notlar alarak çalışmalarını yaptılar. Bu ön hazırlık onların işlerini kolaylaştırdı. Tabii ki sözel sunumların kendine göre zorlukları var. Öğrenciler anlatacaklarına hakim olmayınca zorlanıyorlardı. Ama bu onlar için güzel bir deneyim oldu. Kendilerini ifade etmeye çalıştılar. Arkadaşları yaptıkça diğerleri de cesaretlenip tahtada kahramanlarını anlatıyorlardı.” günlüğüne şeklinde yansıtmıştır. (23/10/2023)

2. ve 3. Ders (Şiir Okuma Etkinlikleri)

Kazanımlar: 1. Şiir okur. 2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. 3. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. 4. Sesine duygusal tonlar katar.

Süre: 40+ 40 dakika

Araç-gereç: Şiir kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama, sunum, akran öğrenmesi

Dördüncü haftanın ikinci ve üçüncü dersinde, serbest şiir okuma saati yapılmıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından okuma, kitap sevgisi, çalışkanlık, tasarruf, sağlık ve okulla ilgili 3. sınıf düzeyine uygun 35 şiir belirlenerek çoğaltılmış ve numaralandırılarak siyah renk fon kartonuna yapıştırılmıştır. Derste şiir okuma ile ilgili çalışmaların nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Buna göre öğrenciler, 35 şiir içerisinden istediklerini seçtiler ve her hafta dönüşümlü olarak arkadaşlarıyla şiirlerini değiştirdiler. Böylece bütün öğrencilerin tüm şiirleri okumaları sağlanmıştır. Şiir değişimi öğretmen kontrolünde haftada iki defa yapılmıştır. Öğrenciler çalıştıkları şiirleri sınıfta arkadaşlarına okumuşlar ve öğrenciler birbirlerinin okuyuşlarını yapıcı eleştirilerle değerlendirmişlerdir. Öğrenciler serbest şiir okuma saatlerini çok seviyorlardı ve heyecanla bekliyorlardı. Bu durum, onları şiir kitaplarını okumaya sevk ediyordu. Şiir okumaları, öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlıyordu.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “Okuma dersinde müslüm Hoca bugün bize şiir getirdi. Şiirleri siyah kartona yapıştırmıştı. Hepimiz istediğimiz şiiri seçtik. Ben “Okulumuz” şiirini seçtim. Şiirlerimizi sessizce okuduktan sonra sırayla tahtada sesli

okumaya başladık.”, “ Masadaki şiirlerden “okumak” şiirini seçtim. Yerime geçip sessiz okumaya başladım. Çünkü sessiz okumadan sonra tahtada sesli okumaya geçecektik. Bana ama sesli okumada sıra gelmedi.” “Şiirlerimizi seçtik. Ben “Sınıfta” şiirini seçtim. Herkes istediği şiiri seçti. Şiirlerimizi seçtikten sonra sıralarımızda sessiz okumaya başladık. Şiirlerimizi birkaç defa sessiz okuduktan sonra sesli okumaya geçtik. İlk okumamda heyecandan güzel okuyamadım.” şeklinde ifadelerle anlatılmıştır. Öğrenciler topluluk önünde şiirlerini sesli okumayı çok seviyorlar. Sadece üç öğrenci sesli okumak istemedi. Diğerleri çok istekli bir şekilde çalıştılar ve şiirleri okudular. Öğrenciler hızlı okuma çabasından veya heyecandan anlam ünitelerine dikkat etmeden okuyorlardı. Bu durum onları prozodik yönden zayıf kılıyordu.

Öğretmen “Şiir Okumaları” ile ilgili çalışmaya ilişkin izlenimlerini “Sınıf öğretmeni ile birlikte belirlediğimiz konulara ilişkin üçüncü sınıf düzeyinde 35 şiir belirleyip bunları fotokopiyle çoğalttık. Şiirler öğrenciler arasında dönüşümlü olarak okunacağı için çabucak yıpranmamaları için kalın siyah mukavva karton üzerine yapıştırdık. Böylece hem sağlam hem de daha güzel oldu. Derste öğrencilerle şiir tür hakkında konuştuk. Şiir okuma etkinliklerini duyunca öğrencilerin sevinci görülmeye değerdi. Daha sonra şiirler masa üzerine dağıtılarak sırayla öğrencilerin beğendikleri şiirleri seçmeleri istendi. Şiirlerini seçen öğrenciler sessizce okudular. Kalan sürede sırayla isteyen öğrenciler sınıf huzurunda şiirlerini seslice okudular. Dinleyici öğrencilerden akran değerlendirmesi yaparak arkadaşlarının şiir okuyuşlarını değerlendirdiler. Böylece öğrenciler dikkatli dinliyorlardı ve okuma sırasındaki hataları görme ve anlama imkânları buluyorlardı. Tabii ki ilk denemeleri olduğu için prozodik açıdan zayıf okuyorlardı. Araştırmacı özellikle bu konudaki yanlışlıklara dikkat çekiyor ve örnek okumalar yapıyordu.” şeklinde yansıtmıştır. (25/10/2023)

4. Ders (Bana Kitabını Anlat)

Kazanımlar: 1. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. 2. Okuma stratejilerini uygular. 3. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. 4. Okuma amacını belirler. 5. Okuma sürecinde stratejileri uygular.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikaye kitapları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama sunum

Dördüncü haftanın dördüncü ders saatinde, farklı ortamlarda okuma yapmak ve kütüphane imkanlarından yararlanmak adına sınıfça okul kütüphanesinde 20 dakika sessiz okuma yapılmıştır. Farklı mekânlarda okuma yapmak öğrenciler için değişiklik olduğu için hoşlarına gidiyordu. Ayrıca öğrenciler kütüphane imkânlarından yararlanma fırsatı elde ediyorlardı. Öğrencilere kütüphaneden istedikleri kitabı seçip okuyabilecekleri ve 20 dakika sessiz okuma yapılacağı söylendi. Sessiz okumadan sonra okunan kitaplar hakkında konuşulacağı belirtildi. Kitaplarını seçen öğrenciler istedikleri yerde oturarak 20 dakika sessiz okuma yapıldı. Bundan sonra herkes kitabını alarak kütüphanenin uygun bir yerine geçildi. Burada öğrencilere okudukları kitap ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmaları istendi. Öğrencilere “Neden bu kitabı seçtin?, Bu kitabı beğendin mi?, Bu kitabı arkadaşlarına önerir misin?” gibi sorular sorularak düşünceleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler kendi bakış açılarından kitabın konusu, içeriği ve fiziksel özellikleri hakkında duygu ve düşüncelerini açıkladılar.. Öğrenciler böyle etkinliklere katıldıkça ve süreçte aktif oldukça motivasyonlarının arttığı gözleniyordu.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, “Okuma etkinliğinde okul kütüphanesine gittik. Orada istediğimiz kitabı seçip okuduk. Kütüphane sessiz ve güzeldi. En sonunda okuduğumuz kitapları anlattık. Ben de kitabımı anlattım. Ama arkadaşlarıma tavsiye etmedim. Çünkü az resim vardı içinde.”, “Kütüphaneye gitmeyi çok seviyorum. Oh be bugün de kütüphaneye gittik, Ne güzel! Bir sürü kitap vardı. Arkadaşlarım herkes istediği kitabı aldı. Ben bir şiir kitabı aldım. Kitabı çok sevdim. İnşallah tekrar gideriz.”, “Kütüphaneye gittik. İsteddiğimiz kitabı aldık, okuduk. Ama keşke Müslüm Hoca sesli kitap okuyup bize sorular sorsaydı. O daha heyecanlı güzel oluyor.”, “Okuma dersinde okul kütüphanesine gittik. Orada kitaplar çok olduğu için güzel oluyor. İstedğin kitabı okuyorsun. Sessiz sakın güzel. Bi de ben minderde oturdum, okudum.” şeklinde görüşlere rastlanmıştır.

Araştırmacı kütüphanede okuma etkinliğine ilişkin günlüğünde, “Farklı ortamlarda okuma etkinlikleri kapsamında öğrencileri okul kütüphanesine götürdüm. Öğrenciler kütüphaneyi duyunca çok sevindiler. Öğrenciler istedikleri kitabı seçerek 20 dakika boyunca sessizce kitaplarını okudular. Öğrencilerin tamamı güzelce okudular. Sınıfta yaptığımızda bu kadar iyi okumuyorlar. Bazen farklı şeylerle meşgul oluyorlar. Öğrencileri fazla sıkmamak için kütüphanenin oturma köşesi olan kısmında oturduk ve kitap ve okumanın yararları hakkında kısaca konuştuk. Daha sonra okuduğu kitap hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verdim. Öğrenciler okudukları kitap hakkında konuştular. Bende kitapla ilgili iki –üç tane kısa soru soruyordum. Öğrenciler başta çekimser davrandılar.

Ancak 2- 3 arkadaşları kitapları hakkında konuşup duygu ve düşüncelerini anlatınca diğer öğrenciler de cesaretlenip söz hakkı almaya başladılar.” düşüncelerini şeklinde yansıtmıştır. (2710/2023)

3.3.9.5. 5. Hafta (30 Ekim-3 Kasım 2023)

1. Ders (Grupça Hikâye Yazma Etkinlikleri)

Kazanımlar: 1. İş birliği içinde yazar. 2. Hikaye yazar. 3. Olayları oluş sırasına göre yazar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Beşinci haftanın birinci dersinde grupça (6 kişilik) hikâye kitabı hazırlama etkinliği başlangıç etkinlikleri yapıldı. Sınıf öğretmeni tarafından hikâye yazımı için 6 kişilik beş homojen ve evi birbirine yakın olan öğrencilerden gruplar oluşturuldu. Okul dışı zamanlarda isteyen öğrenciler bir araya gelip birlikte çalışabilme imkanına sahip oldular. Araştırmacı tarafından hikâye yazma işinin detayları anlatıldı. Grupta herkese bir görev verilerek hikâye yazma işinde herkesin katkıda bulunması sağlanmıştır. Öğretmenin desteğiyle gruplarda görev paylaşımı yapılmış ve hikâyenin konusunu belirlemeleri istenmiştir. Hikâyeler ortadan bölünmüş ve kitap formatında olan 10 sayfalık A4 kağıtlarına yazılmıştır. Hikâyelerde, hikâye unsurlarının dikkate alınarak yazılmasına ve olay örgüsüne dikkat edilmesi gerektiği söylenmiştir. Hikâyeleri resimlendirmek için ya resimler çizilmiş ya da hazır resimler kullanılmıştır.

Araştırmacı, hikâye kitabı hazırlama etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğünde “*Bugün hikâye yazma çalışmaları için sınıfta öğrencilerden 6 kişilik gruplar oluşturduk. Öğrencileri sınıf öğretmeni gruplara dağıttı. Çünkü o hangi öğrencilerin birbirleriyle uyumlu çalışacağını daha iyi biliyor. Öğrencilere en yakın zamanda konularını belirleyip çalışmaya başlamalarını istedim. Özellikle grup içinde herkesin bir görev alarak sürece katkıda bulunmasını istedim. Böyle çalışmalar öğrencilerin hoşuna gidiyor. Sorumluluk alınca daha çok motive oluyorlar.*” şeklinde yansıtmıştır. (31/10/2023)

2. ve 3. Ders (Kitap tanıtma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Sunum için hazırlık yapar. 2. Konuşma konusunu belirler. 3. Akıcı konuşur, 4. Konuya uygun konuşur.

Süre: 40+ 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, kitaplar, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, sunum

Beşinci haftanın ikinci ve üçüncü dersinde, kitap tanıtma etkinliği yapılmıştır. Bunun için öğrencilere hazır bir şablon verilmiştir. Şablonda kitabın adı, yazarı, basım yılı, yayınevi, türü, fiziksel özellikleri ve içeriği ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğrenciler okuduğu kitaplardan istediği herhangi bir kitabın tanıtımını yapmıştır. Öğrenciler şablonda yazdıkları doğrultusunda kitaplarını sınıfta arkadaşlarına tanıtmışlardır. Tanıtımın sonunda öğrenciler kitap hakkında bireysel değerlendirmeler yaparak, arkadaşlarının kitap ile ilgili sordukları sorulara cevap vermişlerdir. Bu etkinlikle öğrencinin okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini ifade etme, dil ve ifade becerilerini geliştirme, derinlemesine okuma, karar verme, analiz ve sentez yapma gibi becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “*Ben de kitabımı tanıttım. Kitabım “Evliya Çelebi’yle Bir Gün” dı. Okurken kitap hoşuma gitti. Annemle birlikte hazırladık. Tahtada heyecanlandım ama öğretmenim yardımcı olunca anlattım. Bence sunumum güzeldi. En son arkadaşlar beni alkışlayınca hoşlandım.*”, “*Ben de kitabımı anlattım. Sporu çok sevdiğim için “Ronaldo” kitabını anattım. Futbolculardan Ronaldo’yu çok beğendiğim için onun kitabını seçtim.*”, “*Bugün beğendiğimiz kitapları anlattık. Ancak bana sıra gelmedi. Ben de “Portakal Kokulu Masallar” kitabını anlatacaktım. Neyseki arkadaşlar kitaplarını anlattı. Kitaplar hepsi de güzeldi. Birçok kitap tanıdım böylece.*” benzeri ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde, kitap tanıtma etkinliği ile ilgili izlenimlerini “*Bugün kitap tanıtma etkinliğini yaptık. Öğrenciler iyi hazırlanmışlardı. Bir hafta önceden hazırlamalarını istemiştım. Kitap tanıtım şablonu ile yaptıkları için işleri kolaylaşmıştı. Aslında öğrencilere rehberlik yapınca güzel ürünler ortaya koyuyorlar. Sadece sunum yaparken heyecanlandılar ve kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlardı. Tabi bence bu konuda deneyim yaşadıkça daha iyi olacaklardır.*” şeklinde yansıtmıştır. (01/11/2023)

4. Ders (Kelime İçerikli Oyunlar Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Eğlenmek için bilmece ve bulmaca çözer. 2. Şekil, işaret ve sembolleri anlamlandırır.. 3. Görsellerden hareketle kelimeler yazar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Beşinci haftanın dördüncü dersinde, ilk 10 dakika sınıfça sessiz okuma etkinliği yapılmıştır. Sonra kelime içerikli oyunlar etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ile ilgili etkinliklerden zevk alıp sıkılmamaları ve sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek amacıyla resfebe etkinliği yapılmıştır. Resfebe aracılığıyla öğrencilerin harf, renk, sayı, sembol ve resimlere farklı yönlerden bakarak hızlı ve analitik düşünce geliştirmesini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından resfebe etkinliklerini içeren iki çalışma yaprağı öğrenci sayısınca çoğaltılıp sınıfa getirilmiştir. Resfebe etkinliği, sınıfta ilk defa yapıldığı için birinci çalışma kağıdı araştırmacının rehberliğinde yapılmıştır. Etkinlik öğrencilerin hoşuna gitmiş ve onlarda ilgi ve merak uyandırmıştır. Hatta bazı etkinliklerde cevabı öğrenince çok şaşırmışlardır. Sınıfça yapılan etkinlik bittikten sonra ikinci çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılarak bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler resfebedeki kelimeleri buldukça sevinç gösterileri yapıyorlardı ve bulamadıkları kelimeleri çok merak ediyorlardı. Öğrenciler, dersin sonunda benzer etkinliklerden tekrar yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, “Sınıfta biraz kitap okuduktan sonra resfebe etkinliği yaptık. Benim çok hoşuma gitti. Önce biraz zordu ancak sona doğru anladım. Orda kelimeyi bulunca eğlenceli oluyor. Arkadaşların hepsi de severek yaptı.”, “Bugün sessiz okumadan sonra öğretmenimiz bize sürpriz yaptı. Resimli bulmaca getirdi. Bizde resimlere bakarak kelimeyi buluyorduk. Gerçekten eğlenceliydi. Herkes çözmek için uğraşıyordu.”, “Okuma dersinde daha önce hiç görmediğimiz bir etkinlik yaptık. Adı resfebeymiş, resimlere bakarak kelimeleri buluyorduk. Ben “sayı” kelimesinde çok zorladım. Bence çok zevkliydi. Tekrar aynı etkinlikten istedik.” şeklinde ifadeler görülmüştür.

Araştırmacı günlüğünde resfebe etkinliğinin uygulanmasıyla ilgili izlenimlerini, “Bugün sessiz okumadan sonra resfebe etkinliği yaptık. Okuma etkinlikleri içinde böyle farklı etkinliklerin olması öğrencileri sevindiriyor ve heyecanlandırıyordu. Öğrenciler normalde yapmadıkları etkinlikleri program aracılığıyla yapınca okuma etkinliklerine olan ilgileri artıyordu. Ayrıca işin ilginç tarafı bu etkilere tüm öğrenciler katılım sağlıyorlardı. Yani

diğer okuma etkinliklerinde gönülsüz duran öğrenciler bile bu etkinliklere severek katıldılar. Çünkü bunlar da OKAGEP'in bir parçasıydı.” (01/11/2023) şeklinde yansıtmıştır. Öğrenciler bu değişik ve eğlenceli etkinlikleri okuma programıyla özdeşleştirince okuma etkinliklerine katılım düzeyinde artış oluyordu. Yani öğrenciler, bu program aracılığıyla okuma etkinliklerini daha çok benimsiyorlardı. Program bütünsellik içinde arz edildiğinde hem doğrudan okuma ile ilgili etkinlikler hem de dolaylı etkinlikler programın bir parçası olduğundan okuma ile ilgili etkinliklere katılımın arttığı gözleniyordu.

3.3.9.6. 6. Hafta (6-10 Kasım 2023)

1. Ders (Sıra Dışı Okurlar Belgeseli)

Kazanımlar: 1. İzlediklerine yönelik soruları yanıtlar. 2. İzledikleriyle ilgili düşünce ve duyguların ifade eder. 3. İzleme amacını belirler. 4. Bilgi sahibi olmak için belgesel izler.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Belgesel videoları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

Altıncı haftanın birinci dersinde, ilgi çekici materyaller kapsamında “Sıra Dışı Okurlar Belgeseli” izletilmiştir. Bu belgeseller, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nca okuma alışkanlığı konusuna dikkat çekmek ve kütüphane kullanımında farkındalık ve duyarlılık oluşturmak için hazırlanmış belgesel niteliğinde kısa filmlerdir. Bu belgesellerde “sıra dışı okur” tanımına uyacak kişilerin seçilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Belgesellerde bir yaşından tut seksen yaşına kadar kahramanlar yer almıştır. Bu kahramanların ortak özellikleri işi gereği ya da mecburiyetten kitap okumayan değil, okumayı yaşamın merkezine almış ve okuma ile hayatı değişen kişilerdir. Bu derste Sıra Dışı Okurlar Belgeseli’nin 10. Bölümünden 9 yaşındaki Mahir Atabey Türk’ün okuma macerası izlenmiştir. 4 aylık sürede 1053 kitap okuyan Mahir Atabey TÜRK dünya rekorlar kitabına girmiştir. Bundan sonra doğuştan engelli Birgül ARAN’ın okur olma yolculuğu daha sonra 11 aylık bebekken kütüphane ile tanışan Duru bebeğin okur olma yolculuğu izletilmiştir. Bunlar sadece izletilmekle kalmamış aynı zamanda gereken yerlerde video duraklatılmış ve öğrencilere düşünceleri sorularak tartışmalar yapılmıştır. Farklı yaşlardan

okurların belgeseli izletilerek okumanın her yaşta yapılabileceği sezdirilmeye çalışılmıştır. Video izlerken öğrencilerin hayret ettiği ve şaşırdığı durumlar çok olmuştur.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, *“Bugün derste ilginç belgeseller izledik. Belgeseller üzerinde konuştuk, tartıştık. Özellikle bizim yaşlardaki bir çocuğun okuduğu kitap sayısı beni çok şaşırttı. Engelli ablanın okuma çabası çok iyi bir örnekti.”*, *“Derste sıra dışı okurlar belgeselini izledik ve üzerinde konuştuk. Gerçekten çok ilginç okur hikayeleri vardı. Şunu anladım insan isteyince mükemmel şeyler yapıyormuş.”*, *“Bugün okuma alışkanlığı kazanmış kişilerin hikâyesini izledik. Bizim yaşlarda bir çocuğun, engelli bir kadının ve bir bebeğin okuma yolculuğunu izledik. Bence çok etkileyici idi. Bu belgeseli seyretmek çok güzeldi.”* şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde *“Öğrencilerde okuma alışkanlığına ilişkin farkındalık oluşturmak için ‘Sıra Dışı Okurlar Belgeseli’ izledik. Öğrenciler ilgi ve merakla izlediler. Doğrusu benim de çok hoşuma gitti ve beni de etkiledi. Çünkü bu konudaki gerçek hikâyeler hayatın içinden olduğu için etkili oluyor. Öğrencilerin farkındalığını üst düzeye çıkarabilmek için özellikle farklı yaş ve koşullardaki okurları temsil edecek videolar seçtim. Ara ara videoyu durdurarak tartışmalar yaparak öğrencilerin yorum yapmalarını istedim. Böylece öğrenciler daha çok katılım sağladılar.”* *“Sıra Dışı Okurlar Belgeseli”* ne ilişkin izlenimlerini bu şekilde yansıtmıştır. (06/11/2023)

2. Ders (Drama etkinlikleri)

Kazanımlar: 1. Sunum için hazırlık yapar. 2. Üstlendiği role uygun hareketler sağlar. 3. Duygu, görüş ve izlenimlerini drama yoluyla sunar. 4. Konuya uygun konuşur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Fıkralar, hikaye kitapları. öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap, rol oynama

Altıncı haftanın ikinci dersinde, drama etkinlikleri hazırlık sürecine giriş yapılmıştır. Öğrencilere okudukları kitaplardan istedikleri bir bölümü arkadaşlarıyla birlikte canlandırmaları ve tiyatro şeklinde sunmaları istenmiştir. Öğretmen ve araştırmacının, öğrencilerle yaptığı görüşmeler neticesinde mizahi öğeleri barındırdığı için Nasrettin Hoca fıkralarının canlandırılması ağır basmıştır. Sınıf öğretmeni sınıfı üç gruba bölerek her grubun ortak kararlar canlandıracakları fıkrayı belirlemelerini söylemiştir. Gruplar Nasrettin Hoca fıkralarını araştırıp okuyarak hangisini canlandıracaklarını grup kararı olarak

öğretmene sunmuşlardır. Öğretmen, fıkraları canlandırmadan önce 2 defa prova yapacaklarını ve provalarda öğrencilerin rollerine göre kıyafet getirmelerini istemiştir. Öğretmen, canlandırma yapılırken öğrencilerin fıkra metnini göz önüne almakla birlikte doğaçlama olarak bazı ifadeler eklemelerini jest, mimik ve beden dilini, rol ve durumlarına göre kullanmalarını sıklıkla dile getirmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, “Bugün tiyatro gruplarını yaptık. Benim grupta EÖ5, KÖ3, EÖ6, KÖ4, EÖ10, KÖ14 arkadaşlarım vardı. biz grupça Nasrettin Hoca fıkrasını tiyatro yapacağız. ”, “Tiyatro için gruplarımızı oluşturdum. Ben EÖ7, KÖ9, EÖ8, KÖ4, EÖ12, KÖ13, EÖ5 ile tiyatro yapacağım. Aramızda konuştuk bir tane fıkra seçip onu oynayacağız. Herkes evde araştıracak.”, “Müslüm Hoca programın sonunda gösteri yapacağımızı söyledi. Bizde çok sevindik. Öğretmen bizi gruplara ayırdı. Her grup bir gösteri yapacak.” şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde, drama etkinliği ile ilgili izlenimlerini, “Bu derste çocuklara dönem sonunda drama etkinliği yapacağımızı söyledik. Öğrenciler bunu duyunca çok sevindiler. Öğrenciler hareketli, aktif oldukları etkinliklere katılmaya daha çok meyilliler. Bunun için ön hazırlıklara başladık. Ali öğretmenle birlikte öğrencileri ekip halinde çalışabilecek şekilde gruplara ayırdık. Drama konularını biz belirleyecektik ama sonradan öğrencilerin Nasrettin Hoca fıkraların dan birini canlandırmalarına ve buna kendilerinin karar vermelerinin daha uygun olacağında karar kıldık. Öğrencilere grupça canlabndıracakları fıkrayı belirlemelerini söyledik. ” şeklinde yansıtmıştır. (07/11/2023)

3. Ders (Kahramanımı Anlatıyorum)

Kazanımlar: 1. Sunum için hazırlık yapar. 2. Çerçevesi belirlenmiş bir konuda hazırlık yaparak konuşur. 3. Konuşma stratejileri uygular.4. Konuya uygun konuşur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, hikaye kitapları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, sunum

Altıncı haftanın üçüncü dersinde, “Kahramanımı Anlatıyorum.” etkinliği yapılmıştır. Araştırmacı öğrencilere “Şimdiye kadar birçok hikâye okudunuz bu hikâyelerin hepsinin bir kahramanı vardı. Yani izlediğimiz sinema ve dizi filmlerindeki baş rol oyuncusu gibi her hikâyede bir kahraman var. Biz de bugün kendi hikâyemiz için bir kahraman belirleyip onun özelliklerini tanıtacağız” demiştir. Öğrencilere kahramanımı anlatıyorum etkinlik

kağıdı dağıtılarak etkinliğe başlanmıştır. Öğrencilere ilk adımda, hikâye yazmak istedikleri bir konu belirlemeleri istenmiştir. Konu belirlemede zorlanan öğrencilere araştırmacı ve öğretmen tarafından gerekli destekler sağlanmıştır. Bundan sonra kahramanlarını belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler hikâye için konu ve kahramanı belirledikten sonra onlardan hikâyenin gerçekleştiği zaman ve mekanı belirlemeleri istenmiştir. Bu temel unsurlar belirlendikten sonra öğrencilerden hikâye ve kahraman ile ilgili bir olay kurgulamaları istenmiştir. Bu kurgu doğrultusunda öğrenciler öncelikle kahramanın fiziksel özelliklerini yazmışlardır. Fiziksel özelliklerden sonra kahramanın kişisel özellikleri ve hikâyenin kurgusu doğrultusunda diğer özelliklerini belirleyip yazmışlardır.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, “Kahramanımı Anlatıyorum.” etkinliğine ilişkin izlenimlerini *“Okuma programında kendimize kahraman seçtik onu anlattık. Kahraman seçmek zormuş. Daha önce böyle bir şey yamadık ya ondan. Ama öğretmen ile Müslüm Hoca bize örnekler verince rahat oldu. Ben kahraman olarak “Beyaz Tüylü Tavşanı” seçtim.”*, *“Ben kendime kahraman olarak sıra arkadaşım Cemil’i seçtim. Çünkü onu tanıyorum ve biliyorum. Onu tanıdığım için çok kolay anlatırım. O da beni seçecekti.”*, *“Kahraman seçme ve anlatma yaptık. Ben yardımseverlik konusu için hayalimden Elif diye bir kız seçtim. İlkokula giden güzel, uzun saçlı, esmer ve yardımsever bir kız çocuğu.”* şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı günlüğünde “Kahramanımı Anlatıyorum.” Etkinliğine ilişkin izlenimlerini *“Bugünkü derste “Kahramanımı Anlatıyorum” etkinliğini gerçekleştirdik. Öğrencilere bir hikâye konusu belirlemelerini ve buna uygun bir kahraman belirleyip tanıtmalarını istedim. Öğrenciler ortaya yeni bir ürün koyma işi olunca geri duruyorlar. Bu kınuda özgüvenlerinin eksik olduğunu hissettim. Bu yüzden etkinliği adım adım takip ettik. Önce konu belirlemelerine yardımcı oldum. Sonra kahramanlarını belirlemelerine yardımcı oldum. Bu konuda, bundan sonra kitap okurken daha dikkatli okumalarını istedim. Öğrenciler, kahramanın fiziksel özelliklerini rahatlıkla yazarken kişisel özelliklerini hikâye bağlamında yazmakta zorlandılar. Araştırmacı ve öğretmenin rehberliği doğrultusunda kahramanın kişisel özelliklerini hikâye bağlamında yazmaya çalıştılar. Bu onlar için iyi bir deneyim sağladı. Çünkü çabalayınca ortaya bir ürün koyabileceklerini anladılar.”* şeklinde yansıtmıştır. (08/11/2023)

4. Ders (Dijital Platformlardan Sesli Hikâye Dinler)

Kazanımlar: 1. Görselleri yorumlar ve tahminlerde bulunur. 2. İzlediklerinde hikaye unsurlarını belirler. 3. Bilgi edimek için belgesel izler 4. Eğlenmek için belgesel izler. 5. İzlediklerinin konusunu belirler.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Dijital hikayeler, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, dijital öyküleme

Altıncı haftanın dördüncü dersinde, TRT Çocuk Kitaplık dijital platformdan veya EBA'dan sesli hikâye, masal dinleme etkinlikleri etkinliği yapılmıştır. TRT Çocuk Kitaplık dijital platformdan sınıfça sesli kitaplar dinlemiştir. Dinleme esnasında sayfalarda görsellerin olması ve okuyucuların prozodik okumaları öğrencilerin hoşuna gidiyordu. Hatta öğrenciler “Öğretmenim bu uygulamada kitap okuyanlar çok güzel okuyorlar.” diyorlardı. Farklı uygulama ve farklı seslerden kitap dinlemek onlara cazip geliyordu. Sesli kitap dinlenmeden önce, dinlenirken ve dinlemenin sonunda çeşitli sorularla öğrencilerin süreçte aktif olmaları sağlanmıştır. Bu derste “Her Şeyin Bir Vakti Var” ve “Sen İzin Verirsen” isimli sesli hikâyeler dinlenmiştir. Öğrenciler evde sesli hikâye dinleme etkinliklerini yapıyorlardı. Ancak sınıfça dinlemeyi de çok beğeniyorlardı. Çünkü okulda sesli hikaye dinleme sürecinde aktif katılım sağladıkları için daha çok hoşlarına gidiyordu. Ders sürecinde araştırmacı önceden yaptığı hazırlıklar sonucunda belirlediği yerlerde videoyu durdurarak çeşitli sorularla tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışıyordu. Çünkü süreçte sorulan sorularla ve arkadaşlarının bakış açılarından yapılan yorumlarla hikâyeyi anlama düzeyleri de artıyordu.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında “Sesli Hikâye Dinlemeye” ilişkin izlenimlerini “*Sınıfta sesli hikâye dinledik. Ama sadece dinlemedik. Müslüm hoca en heyecanlı yerde durduruyordu. Bize sorular soruyordu. Biz de cevaplıyorduk. Bir keresinde cevabım tam doğru çıktı*”, “*Okumayla ilgili bugün akıllı tahtadan sesli hikâye dinledik. Hikâyeler çok güzeldi. Hocamız sorular sordu. Biz de tahminler yapıyorduk. İkinci hikâyedeki yorumum çok iyiydi.*”, “*Bugün bize akıllı tahtadan hikâye dinlettiler. Hikâyeyi okuyanlar çok güzel okuyordu. Sesleri falan çok güzeldi. Keşke hoca hikâyeyi hiç durdurmadan dinlese iyi olurdu.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı bu etkinliğe ilişkin izlenimlerini günlüğünde “*Günümüzde okuma sürecinde dijital araçlar aktif kullanıldığından okuma etkinliklerine dijital araçları da katalım dedik. Bu nedenle dijital platformlardan sesli hikâyeler dinlemeye karar verdik. Ayrıca akıcı*

okuma becerilerinden prozodik okumanın gelişimine katkıda bulunması için sesli hikâyelerin kullanılmasını kararlaştırmıştık. Hikâyeleri seslendirenler prozodik ögelere son derece dikkat ettikleri için etkili oluyordu. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve süreçte dikkatlerini diri tutmak için belirlediğim yerlerde videoyu durdurarak sorular sordum. Öğrenciler böylece süreçte aktif katılım sağladılar ve daha iyi anladılar. Bunu zaten kendileri de söylüyorlardı. Gözlemlerim sonucunda bazı öğrencilerde ilk beş dakikadan sonra dikkatlerinin farklı noktalara kaydığını anlamıştım. Bunun için süreçte sorular sorarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya çalıştım.” şeklinde yansıtmıştır. (09/11/2023)

3.3.9.7. 7. Hafta (20-24 Kasım 2023)

1. Ders (Sözcük Türetme Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Eğlenmek için bilmece ve bulmaca çözer. 2. Kurallar dahilinde harfleri kullanarak sözcükler türetir. 3. Kelime hazinesini geliştirir.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Bulmaca kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap, uygulama

Yedinci haftanın birinci dersinde, kelime içerikli oyunlar (Sözcük türetme) etkinliği yapılmıştır. OKAGEP sürecinde öğrenciler hem evde hem okulda okuma etkinlikleri yaptıkları için öğrencilerin sıkılmaması için hem etkinlikleri destekleyecek hem de onların eğlenmesini sağlayacak etkinlikler programa dâhil edilmiştir. Sözcük türetme etkinliği bu etkinliklerden biridir. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin en kısa sürede çok fazla anlamlı sözcük türetmeye çalışmalarınıdır. Bu amaçla etkinlikte petekler üzerinde karışık verilen harfler her yönde kullanılarak yeni sözcükler türetilmektedir. Bir harf, birden fazla kullanılabilen ve anlamlı olmak koşuluyla üç, dört, beş ve daha fazla harfli sözcükler oluşturulabilmektedir. Öğrenciler etkinliği yaparken başta biraz zorlandılar ancak yeni kelimeler türettikçe cesaretlendiler ve etkinliği severek yaptılar.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında, sözcük türetme etkinliğine ilişkin olarak “*Bugün sınıfta okuma etkinliğinde bulmaca gibi bir etkinlik vardı. harfler karışıktı, biz de harflerden kelimeler yaptık. Bence zevkliydi, başta biraz zorlandım ama işi anlayınca bana kolay oldu.*”, “*Bugün harflerden yeni kelimeler yaptık. Oyun gibiydi, harfler karışıktı biz onlara*

bakarak eşya isimleri falan yazdık. Yanımdaki arkadaşım zorlandı ama bana kolay oldu.”, “Bugün okuma etkinliği zevkliydi. Çünkü bulmacaya benzer bir şey yaptık. Harfler vardı onlardan yeni isimler yaptık. Harfleri her şekilde kullanınca basit oldu. Müslüm Hoca kelimelerimi çok beğendi.” gibi ifadeleri günlüklerine yansıtmışlardır.

Araştırmacı günlüğüne sözcük türetme etkinliğine ilişkin izlenimlerini “Öğrenciler sözcük türetme etkinliğini duyunca çok sevindiler. Ders dışı etkinlikler yapmayı çok istiyorlardı. Okulda ikili öğretim olduğundan altı ders üst üste ders işlediklerinde son derslere doğru yorulup sıkılıyorlardı. Böyle etkinlikler onlar için bir teneffüs gibi oluyordu. Sözcük türetmede önce zorlanır gibi oldular. Ancak harfleri her yönde istedikleri gibi kullanınca daha rahat bir şekilde anlamlı kelimeler oluşturmaya başladılar. Hatta dersin ortalarına doğru birçok öğrenci bitirmeye başladı. Bu yüzden “Sözcük Avı” bulmacasını da çözdürdüm. Dersin sonunda sınıftan ayrılırken yine öğrencilerin hepsi bir ağızdan tekrar böyle etkinlikler istediklerini belirtmişlerdir.” şeklinde yansıtmıştır. (20/11/2023)

2. ve 3. Ders (Okuduğunu anlama ve hikâye haritası hazırlama)

Kazanımlar: 1. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. 2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 3. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 4. Okuma stratejilerini uygular. 5. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

Süre: 40+ 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Yedinci haftanın ikinci ve üçüncü ders saatinde, okuduğunu anlama etkinliği yapılmıştır. Okuduğunu anlama metinleri seçilirken içerik olarak okuma ile ilgili metinlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Bununla öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilirken aynı zamanda seçilen metinlerin içeriği aracılığıyla okuma konusunda bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama metni olarak “Kitap Seçimi” isimli metin kullanılmıştır. Bu metinde kitap seçerken dikkat edilmesi gerekenler anlatılmaktadır. Metinle ilgili okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlama stratejileri kullanılarak metin işlenmiştir. Metinler işlenirken öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi de dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından örnek okumalar yapılmış, öğrencilere sesli okumalar yaptırılmış ve bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırarak kelime defterine

yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin metinle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. En sonunda sorular sınıfça çözülerek öğrenciler cevaplarını kontrol etmişlerdir.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında “*Derste kitapla ilgili bir etkinlik yaptık. Okuma yaptık, soruları cevapladık. Bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını sözlükten bulduk.*”, “*Kitap Seçimi okuma parçasını işledik. Öğremen okudu, biz okuduk. Soruları çözdük, anladıklarımızı anlattık. Ben sesli okudum ama anlatmadım.*”, “*Bu derste kitap seçimini okuduk. Müslüm Hoca hepimize kâğıt verdi, ondan işledik. Kelimelerini yaptık, soruları yaptık. Ben tüm soruları doğru cevapladım. Ama okumada bana sıra gelmedi. Ben de okumak istiyordum. Sınıfımızda çok öğrenci olduğu için herkes okuyamıyor.*” şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde bu etkinlik ile ilgili izlenimlerini “*Bugün derste “Kitap Seçimi” okuma parçasıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yaptık. Bununla birlikte öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimini izlemek için sınıfın çoğuna parçayı sesli okuttum. Akıcı okumaları gelişmekle birlikte öğrenciler halen istediğim düzeyde değillerdi. Bunun için okuma parçalarını onlara önceden verip evde sesli okuma yapmalarını sağlayacağımı sınıf öğretmenine söyledim. Okuduğunu anlama sorularında öğrenciler iyiydi. Aslında öğrencilere bazı yönergelerle rehberlik yapıldığında elde edilen sonuçlar güzel oluyor. Ancak cevapları genelde kısaca yazıyorlar. Yazmaktan çabuk sıkılıyorlar. Bugün iki ders saati birlikte olduk. Öğrencilerle birlikte olduğumuz zaman biraz daha fazla olsaydı daha iyi olacaktı.*” şeklinde yansıtmıştır. (22/11/2023)

4. Ders (Etkileşimli Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Görsellerden hareketle dinlediği metnin konusunu tahmin eder., 2. Dinlediklerinin konusunu belirler., 3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir., 4. Dinledikleriyle ilgili düşüncelerini ifade eder., 5. Dinlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı, görseller, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri

Yedinci haftanın dördüncü dersinde, etkileşimli okuma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde öğrenciler özellikle kütüphanede etkileşimli okuma etkinlikleri yapmak istediklerini araştırmacıya sürekli söylemişlerdir. Bu nedenle

kütüphanede etkileşimli okuma yapılmıştır. Etkileşimli okuma etkinliğinde öğrenci, araştırmacı arası etkileşimin artması için okul kütüphanesinde yapılmıştır. Okul kütüphanesi, öğrencilerin rahat edebilecekleri bir ortam olduğu için etkileşimli okumalar burada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle artık etkileşimli okuma etkinliğinde deneyimli oldukları için daha çok katılım sağlıyorlardı. Görselleri yorumlamada, tahminde bulunmada ve soruları cevaplamada nerdeyse tüm öğrenciler katılıyor ve sorulara doğru cevaplar veriyorlardı. Bu derste “Cevizci Çekelez” adlı masal ile etkileşimli okuma gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerle peritextual okuma yapılmıştır. Böylece öğrenciler okunacak masal hakkında ön bilgilere sahip olmuşlardır. Öğrencilere masalın görselleri gösterilerek masalın konusunu ve başlığını tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin cevaplarına uygun dönütler vererek onların doğru tahminler de bulunmalarını sağlamaya çalışmıştır. Böylece öğrencilerin masala bakış açıları değişmiş ve daha doğru tahminler yapmaya başlamışlardır. Okuma esnasında her sayfada bulunan görseller, kahramanlar, sahne ve olaylar hakkında konuşularak ve sorular sorarak masal okunmuştur. Bazı yerlerde öğrencilerden tahminlerde bulunmaları istenmiş, masalı nasıl devam ettirebilecekleri sorulmuştur. Araştırmacı bir model olarak okumanın prozodik özelliklerine dikkat ederek okumaya çalışmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde etkileşimli okuma etkinliğine ilişkin görüşlerini “Okuma etkinliğinde bugün kütüphanedeydik. Müslüm Hoca bize güzel bir masal okudu. Masalla ilgili sorular sordu bizde cevapladık. Böyle olunca masalı çok iyi anladım. Sınıfça herkes iyi dinledi.”, “Kütüphanede etkileşimli okuma yapmayı çok seviyorum. Bugün bir masal okuduk. Normalde bu masalı tek başıma okusam bu kadar anlamazdım. Müslüm Hoca masalla ilgili sorular sordukça masalı anlamam arttı.”, “ Bugün “Cevizci Çekelez” masalını dinledik, etkileşimli okuma yaptık. İlk defa kitaplardaki resimlerin önemli olduğunu anladım. Çünkü müslüm Hoca bize resimlerle ilgili sorular sordukça resimlerin bize bir şeyler anlattığını anladım. Resimler masalı anlamama çok yardımcı oldu. Bundan sonra kitap okurken resimlere çok dikkat edeceğim.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı günlüğünde bu etkinlik ile ilgili izlenimlerini “ Bugün kütüphanede etkileşimli okuma yaptık. Bu etkinliği yapmamızda öğrencilerin talebi etkili oldu. Öğrenciler etkileşimli okumaya severek katılıyorlar. Etkinlik sürecinde de sorulara cevap veriyorlar ve aktif katılım sağlıyorlardı. Görselleri yorumlamak, tahminlerde bulunmak ve masalın kaldığı yerden devam ettirmek öğrencilerin hoşuna gidiyordu. Tabi bunda öğrencilerin soruları yanıtlarken doğru- yanlış kaygısı taşımamaları, yapıcı dönütler almaları ve

akademik bir endişe duymamaları etkiliyordu. Yani öğrenciler herhangi bir akademik kaygı duymadan hareket edince daha rahat davranıyorlardı.” şeklinde yansıtmıştır. (23/11/2023)

3.3.9.8. 8. Hafta (27-30 Kasım 2023)

1. Ders (Bilim Çocuk Dergisi Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Farklı okuma materyallerinden okur. 2. Okuma stratejilerini uygular. 3. Serbest okuma yapar. 4. Bilgi sahibi olmak için okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Bilim Çocuk Dergisi, dergi ekleri, öğrenci günlüğü, bireysel öğrenme, canlandırma

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

Sekizinci haftanın birinci dersinde, Bilim Çocuk Dergisi’nin Temmuz 2022 sayısı okunmuş ve etkinlikleri yapılmıştır. Bilim Çocuk dergisi araştırmacı tarafından hafta başında tüm öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden dergiyi incelemeleri ve hoşlandıkları yerleri okumaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin evde okuma etkinliklerine fazla zaman ayırmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü dergide öğrencilerin dikkatini çekebilecek farklı türde konular ve kısımlar yer almaktadır. Bu geniş yelpazede öğrencilerin hoşuna gidecek kısımlar bulunabilmektedir. Ders saatinde öğrencilerle dergi hakkında konuşulmuştur. Öğrenciler genel itibarıyla derginin bol resimli ve rengarenk olmasını, ilginç bilgiler içermesini, bol etkinlik içermesini, çizgi romanlarını, mektup kutusunu ve dergiye ek olarak verilen etkinlikleri çok beğenmişlerdir. Ders saatinde öğrencilerle birlikte “Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri” kısmı okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Bundan sonra “Şimdi Kasları Çalıştırma Zamanı” etkinliği sınıfça yapılmıştır. Ders sonuna doğru dergiye ek olarak verilen “Uzay Serüveni” oyunu öğrenciler eşleştirilerek oynanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde Bilim Çocuk Dergisi etkinliklerine ilişkin görüşlerini *“Bilim Çocuk Dergisi, etkinliklerini yaptım. Bugün derste birlikte işledik. Dergiyi çok sevdim. Çünkü sayfaları güzel, resimler çoktu. İçinde güzel farklı şeyler anlatıyordu.”*, *“Dergi üç gündür bendeydi. Pazartesi günü aldım. Şimdiye kadar okuyordum. Abimle ablam da okuyordu. Onlar da dergiyi sevdiler. Çünkü içinde bize göre şeyler anlatmış.”*,

“Dergimi aldım okudum. Çok güzel, resimleri çok, sayfaları güzel, parlak, bilimsel konular anlatıyor. Kardeşim 2-3 sayfasını yırttı ama bir şey olmaz. Diğerleri sağlam. Bugün derste bazı etkinlikler yaptık.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı “Bilim Çocuk Dergisi” etkinlikleri ile ilgili izlenimlerini *“Bugün derste Bilim Çocuk Dergisi etkinliklerini yaptık. Öğrencilerin dergiyi daha çok okumaları ve ilgilenmeleri için 3 gün önceden dağıtmıştım. Dergi dağıtılırken öğrencilerin sevinci görülmeye değerdi. Çünkü öğrenciler bu program aracılığıyla kendilerini ayrıcalıklı hissediyorlardı. Okulda sadece kendilerine dergi dağıtılmış ve değişik bir okuma materyaliydi. Evde boş vakitlerinde incelemelerini ve okumalarını istemiştim. Bu uygulama güzel olmuştu. Çünkü öğrencilerin geneli dergiyi iyice okumuşlardı. Sorduğum bazı sorularla bunu anlamıştım. Zaten benim amacım onlarda değişik okuma materyalleri ve etkinlikleriyle okuma sevgisi, ilgisi ve alışkanlığı geliştirmektir. Dergideki bazı etkinlikleri yaparak dersi bitirdik. Sonuç olarak alternatif bir okuma materyali olarak Bilim Çocuk Dergisi’nin öğrencilere farklı bir deneyim sunduğunu gördüm. Dergi, yapısı ve içeriği itibarıyla öğrencilerin merakını uyandırmış ve onlara farklı okuma fırsatları sunmuştur. Ancak bununla birlikte dergide akademik ve bilimsel bir dil kullanıldığından öğrenciler bazı kelimelerin anlamını bilmediklerinden yakınmışlardır.”* şeklinde yansıtmıştır. (27/11/2023)

2. Ders (Serbest Şiir Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Şiir okur. 2. Şiir dinletisine katılır. 3. Şiir okumada tonlama ve vurgulara dikkat eder. 4. Akıcı okur. 4. Öz ve akran değerlendirmesi yapar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Şiir kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Sekizinci haftanın ikinci dersinde, serbest şiir okuma etkinlikleri yapılmıştır. Etkinlik kapsamında hazırlanan şiirler öğrenciler arasında her hafta iki defa değiştiriliyor ve bu döngü sayesinde her öğrencinin her şiiri okuması sağlanmaya çalışılıyordu. Serbest şiir okuma saatlerinde öğrenciler istedikleri şiiri arkadaşlarının huzurunda prozodik unsurlara dikkat ederek okuyorlardı. Öğrenciler şiirleri sınıf önünde yüksek sesle okudukları için bu etkinlik çok hoşlarına gidiyordu. Sadece dört öğrenci bu konuda rahat değildi. Onlar da sıralarında okuyorlardı. Yapılan teşvikler ve yönlendirmeler sonucunda öğrenciler şiirleri daha güzel seslendirebilmek için evde defalarca okuyup geliyorlardı. Hatta şiirleri ezbere

okuyan öğrenciler (KÖ1, EÖ3, KÖ7) oluyordu. Araştırmacı ve öğretmen tarafından bu derslerde öğrencilerin okumalarına ilişkin öğrencilere dönütler sağlanmıştır. Bazen öğrencilere öz ve akaran değerlendirme yaptırılmıştır. Öğrenciler kendi ve arkadaşlarının okumalarını değerlendirmişlerdir. Bu uygulama çok faydalı oluyordu. Çünkü öğrenciler arkadaşlarının okuyuşunu değerlendirebilmek için çok iyi dinliyorlardı. Yani aynı zamanda yaparak yaşayarak öğreniyorlardı diyebiliriz.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, şiir okuma etkinliğine ilişkin olarak öğrencilerin *“Ezberlediğim şiiri sınıfta okudum. Arkadaşlarım beni alkışladı, öğretmen de tebrik etti. Şiir okumayı seviyorum. Bu yüzden çok okudum ve ezberledim.”*, *“Şiirleri bugün sınıfta sesli okuduk. Ben de okudum, başta biraz heyecanlandım ama yine de güzel okudum. Hiç takılmadım, akışkan okudum.”*, *“ En sevdiğim etkinliği yaptık bugün. Şiirleri okuduk, ben de tahtaya çıktım okudum. Çünkü evde hep anneme okudum. Sınıfta da güzel okudum.”* şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Araştırmacı, şiir okuma etkinliğine ilişkin olarak izlenimlerini günlüğüne, *“Öğrencilerin en sevdiği etkinliklerden biri olan şiir okumayı yaptık. Öğrenciler dönem başına göre artık daha akıcı okuyorlar. Şiirlerini evde bol bol okudukları için okumaya da çok istekli idiler. İmkânlar el verdiği ölçüde tüm çocukları dinlemeye çalıştık. Ancak hepsini bir derste dinleyemiyoruz. Sınıfta öğrenci sayısı fazla ve bazen öğrencilerin okumalarını değerlendiremiyorduk. Ayrıca yanlış okunan yerlerde müdahale edip örnek okumalar yapıyorduk. Öğrencilerin hepsi şiirini okumak istiyor ve parmak kaldırıyorlardı. Bu yüzden listeye göre okumaya karar verdik ve listedeki sıraya göre okumaya başladılar. Böylece daha rahat ettim. Ama haksızlık olmasın diye bu sefer listenin sonundan başladık. Öğrencilerin şiir okumaya olan ilgilerinden dolayı sınıf öğretmeni ile yaptığımız görüşme sonucunda dönem sonunda şiir dinletisi yapmaya karar verdik. Böylece öğrencilerin akıcı okuma becerilerini daha fazla geliştirebilirdik.”* şeklinde yansıtmıştır. (28/11/2023)

3. Ders (Kelime İçerikli Oyunlar Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Eğlenmek için bilmece ve bulmaca çözer. 2. Kurallar dahilinde harfleri kullanarak sözcükler türetir. 3. Kelime hazinesini geliştirir.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Bulmaca kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, uygulama

Sekizinci haftanın üçüncü dersinde, sınıfça 10 dakika sessiz okuma yapıldıktan sonra kelime içerikli oyunlar kapsamında gizli sözcükleri bulup boyama etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere gizli sözcüklerin bulunduğu basılı materyaller hazırlanmış ve ders esnasında bu materyaller dağıtılarak etkinlik gerçekleştirilmiştir. Gizli sözcükler masal kahramanları ve müzik aletleri ile ilgiliydi. Bu tarz etkinlikler değişiklik sunması açısından öğrencilerde OKAGEP'e olan ilgiyi artırıyordu. Severe ve eğlenerek etkinlikleri yapıyorlardı. Öğrenciler zevk alarak yaptıkları için etkinliği 15 dakika içinde bitirmişlerdir. Kalan sürede öğrenciler yeni bir etkinlik istedikleri için son 10 dakika öğrencilere resfebe etkinliği yaptırılmıştır. Resfebe etkinliğinde deneyim kazandıkları için ders süresi bitmeden etkinliği bitirdiler.

Öğrenci günlüklerine bakıldığında, bulmaca etkinliğine ilişkin *“Bulmacaları çok seviyorum. Bugün okuma dersinde biraz kitap okuduktan sonra bulmaca çözdük. Farklı bir bulmaca bi de resfebe yaptık. İkisi de çok güzel oldu bence. Keşke diğer derste yapsak.”*, *“Okuma saatinde kitap okuduk bulmacalar yaptık. Birisini ilk defa yaptım. Şu boyamalı olanı. O da eğlenceliydi. Resfebeyi de yanlış yapmadan hemen çözdüm.”*, *“Müslüm Hoca bugün yine bizi şaşırttı. Okumadan sonra boyamalı bulmaca ve resfebe çözdük. Artık okuma saatlerinin hep olmasını istiyorum.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Araştırmacı, bulmaca etkinliğine ilişkin günlüğüne, *“Bugün dersin ilk 10 dakikasında sessiz okuma yaptık. Sonrasında gizli sözcükleri bulup boyama bulmacası çözdük. Tabii ki öğrenciler böyle etkinlikleri çok seviyorlar. İsteyerek katılım sağlıyorlar. Bizde bu etkinliklerle aslında programdaki okumaya ilişkin etkinlikleri sevdirmeye çalışıyoruz. Yani programda sadece sesli ve sessiz okuma gibi etkinlikler yaparsak öğrenciler programa ilişkin olumsuz duygular geliştirebilirler. Gizli sözcükler bulmacasını hemen çözdüler. Yanımda yedek etkinlik olarak resfebe vardı. Onu dağıttım dersin sonuna kadar hemen çözüverdiler. Dersin sonunda etkinlikler hoşunuza gitti mi diye sordum hep bir ağızdan “Eveet” dediler. Ben “Okuma ile ilgili etkinlikleri güzelce yaparsanız daha farklı etkinlikler yapacağız.” dedim.”* şeklinde izlenimlerini yansıtmıştır. (29/11/2023)

4. Ders (Kitabı Tartışıyoruz Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Dinlediklerine ilişkin görüşlerini ifade eder. 2. Dinlediklerine yönelik soruları yanıtlar. 3. Görselden hareketle dinlediği metnin konusu hakkında tahminlerde bulunur. 4. Dinlediklerinden çıkarımlar yapar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Masal kitabı, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Sekizinci haftanın dördüncü dersinde, okul kütüphanesinde “Kitabı Tartışıyoruz” etkinliği yapılmıştır. Bu derste, öğrencilerle “Onuncu Köy” masalı sesli olarak okunmuştur. Araştırmacı, masalı okumaya başlamadan önce “Evet, çocuklar okuyacağım öyküyü güzelce dinliyorsunuz. Çünkü sonunda hep birlikte üzerinde tartışacağız. Tartışmaya katılabilmek için iyice dinlemelisiniz.” demiştir. Araştırmacı öncelikle öğrencilerin kitabı tanımaları adına peritextual okuma yapmıştır. Öğrenciler öykü bitinceye kadar sessizce dinlemişlerdir. Okunan hikâye ile ilgili tartışma etkinliği yapılmıştır. Tartışma şu sorular çerçevesinde yapılmıştır. Siz olsanız bu masala nasıl bir kahraman seçerdiniz? Neden? Siz olsanız bu masal için nasıl bir yer seçerdiniz? Neden? Siz olsanız bu masalı hangi olaylarla yazardınız? Niçin? Siz olsanız bu masalı nasıl sonuçlandırırsınız? Niçin? Öğrenciler bu sorular çerçevesinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu etkinlikte öğrencilerin hikâye unsurlarını kavranması hedeflenmekle birlikte, olaylara bakış açıları geliştirilmek istenmiş ve dinlediklerine dikkatlerini yoğunlaştırarak anlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Öğrenciler “Kitabı Tartışıyoruz” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Bugün yine kütüphanedeydik. Kütüphane ortamı çok güzel, sınıfa göre çok rahattır. Müslüm Hoca bize masal okuyordu, biz de dinliyorduk. Sonra kitapla ilgili bize sorular sordu.*”, “*Kütüphanede Müslüm Hoca bizim için masal okudu. Sonra bize masalla ilgili sorular sordu. Bizde cevap veryorduk.*”, “*Bugün kütüphanede masal saati yaptık. Masal dinlemeyi çok seviyorum. Kütüphanede arkadaşlar hepsi sessizce dinliyorlar. En sonunda masalın üzerine konuştuk. Soruları cevapladık.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, “Kitabı Tartışıyoruz” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “*Çocuklara sınıfta masal okuyacaktım. Ancak onlar kütüphane ortamını çok sevdikleri ve orda daha çok motive oldukları için onları kütüphaneye götürdüm. Onlara masalı okuyup üzerinde tartıştık. Çocukların dinleme amaçlarını belirlemeleri için okuma öncesi dikkatlerini çektim. Masalla ilgili sorular soracağımı ve masal üzerinde tartışacağımızı bu yüzden can kulağıyla dinlemelerini istedim. Kütüphane ortamında ayrı bir hava olduğu için daha iyi dinlediklerini fark ediyordum. Masalı yavaşça tane tane okudum. Masal okuma bittikten sonra onlara masalla ilgili sorular sorarak masala bakış açılarını belirlemeye çalıştım. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda artık bakış açılarını geliştirdiklerini*

anlayabiliyordum. Çünkü sorduğum sorulara bakış açılarına göre kabul edilebilir cevaplar veriyorlardı.” şeklinde yansıtmıştır. (30/11/2023)

3.3.9.9. 9. Hafta (4-8 Aralık 2023)

1. Ders (Farklı Ortamlarda Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Serbest okuma yapar. 2. Kurallarına göre sessiz okur. 3. Farklı ortamlarda okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikaye kitapları,

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Dokuzuncu haftanın birinci dersinde, farklı ortamda okuma etkinlikleri kapsamında okul bahçesinde okuma yapılmıştır. Okuma, tüm müsait ortam ve zamanlarda yapılabilecek bir etkinliktir. Öğrencilerde, bu bilinci geliştirmek ve dışarıda nispeten rahat ve doğal bir ortamda okumak için okulun arka tarafında yer alan bahçede, sınıfça sessiz okuma yapılmıştır. İlkokul çağındaki öğrencilerde bazen ufak değişiklikler bile motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerle birlikte 20 dakika sessiz okuma yapıldıktan sonra öğrenciler birbirlerinden uzaklaşarak 5 dakika alçak sesle sesli okuma yapmışlardır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılarak kulaktan kulağa oyunu oynamıştır.

Araştırmacı bahçede okuma etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “ *Sınıfa gittiğimde öğrenciler kitaplarını hazırlamış beni bekliyorlardı. Kitap okuyalım mı çocuklar? Diye sordum. Öğrenciler hep bir ağızdan “evet” dediler. “Peki nerede okuyalım?” dedim, “Hava güzel, dışarıda okuyalım.” dediler. Böylece sınıfça okulun arka bahçesinde hep birlikte sessizce 20 dakika kadar okuduk. Sonra öğrenciler birbirinden uzaklaşarak sesli okudular. Gözlediğim kadarıyla bazen ufak değişiklikler bile öğrencileri olumlu yönde motive ediyor. Çünkü bahçede okuma süresince dikkatlice okumalarını yaptılar. Final olarak ufak bir ödül nevinden öğrencilere kulaktan kulağa oyunu oynadılar. ” şeklinde yansıtmıştır. (04/12/2023)*

2. ve 3. Ders (Okuduğunu Anlama Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. 2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 3. Okuduklarını genel hatlarıyla anlatır. 4. Okuma stratejilerini uygular.

5. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. 6. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

Süre: 40+40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Dokuzuncu haftanın ikinci ve üçüncü dersinde, “Sonunu Tahmin Ediyorum” okuma parçası ile okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır. Metinler işlenirken öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi de dikkate alınmıştır. Bu nedenle öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılacak okuma parçalarının bir gün önceden öğrencilere verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca öğrenciler okuma parçalarını evde sesli okumaları için teşvik edilmiştir. Her okuduklarında ebeveynleri kağıda bir yıldız çiziyordu. Bu uygulama, öğrencilerin sesli okuma miktarlarını artırmıştır. Okuma parçası ile ilgili okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlama stratejileri kullanılarak okuma parçası işlenmiştir. Araştırmacı tarafından örnek okumalar yapılmıştır. Kağıdında çok yıldız olan öğrencilere örnek sesli okumalar yaptırılmıştır. Okumalardan sonra öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırarak kelime defterine yazmaları istenmiştir. Son olarak öğrenciler okuduğunu anlama sorularını önce bağımsız olarak yanıtlamışlar. Sonra sınıfça sorular üzerinde tartışmalar yapılarak öğrencilerin cevaplarını karşılaştırmaları istenmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, okuduğunu anlama etkinliğine ilişkin “*İki ders okuma parçasının çalışmasını yaptık. Evde çok sesli okuduğum için öğretmen bana da okuttu. Güzel okudum, hiç şaşırmadım. Öğretmen aferin dedi. Sorulara hep doğru cevap verdim. Ben çok mutlu oldum*”, “*Okuma programının çalışmasını bu sefer sınıfta yaptık. Başka yere gitmedik. Öğretmenin bize verdiği çalışma kağıdını evde okumuştuk. Müslüm hocayla sesli okuduk, soruları cevapladık.*”, “*Sonunu Tahmin Ediyorum, okuma parçasını işledik. Bu parça okumanın önemini anlatıyordu. Yaşlı bir adam başından geçenleri anlatıyordu. Dikkatli ve çok okuyunca iyi anladım.*” şeklinde düşüncelere rastlanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde okuduğunu anlama etkinliğine ilişkin izlenimlerini “*Bugün “Sonunu Tahmin Ediyorum” okuma parçasının etkinliklerini yaptık. Öğretmenle kararlaştırdığımız gibi okuma parçasını önceden verip öğrencilerin evde sesli okuyarak akıcı okumalarını geliştirmeye yönelik okumayı devreye aldık. Bu uygulamanın faydalarını hemen gördük. Öğrencilere sınıfta sesli okuma yaptırırken bu durumu fark ettim. Evde*

sesli okumalarını yapan öğrenciler sınıfta çok iyi okudular (özellikle EÖ9 ve KÖ12 çok güzel okudular, sene başına göre çok iyiydiler) ve anlamaları iyiydi. Çalışma kağıdının üzerine okuma sayısı kadar yıldız çizilmesi öğrencilerin okuma miktarlarının artmasında etkili oldu. Öğretmenle bu uygulamaya devam kararı aldık. Yıldız uygulaması her ne kadar dışsal motivasyonu teşvik etse de dozajında ve amaca uygun kullandığında küçük yaştaki bireylerde içsel motivasyonu güçlendirmek için kullanılabilir.” şeklinde yansıtmıştır. (06/12/2023)

4. Ders (Okuduğunu Benimle Paylaşır mısın? Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Sunum için hazırlık yapar. 2. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.. 3. Belirli bir konu hakkındaki duygu, görüş ve izlenimlerini anlatır 4. Konuya uygun konuşur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikaye kitapları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

Dokuzuncu haftanın dördüncü dersinde, “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte, öğrenciler okudukları kitaplardan kendilerine ilginç gelen bir durum, olay, şahıs, hikâye ya da kitabı arkadaşlarına anlatmışlardır. Öğrencilere süreç içerisinde, etkinlik için, ara sıra okudukları kitaplardan ilginç buldukları kısımları not almaları ve zamanı gelince bunu arkadaşlarına anlatacakları hatırlatılmıştır. Öğrenciler ilginç buldukları durum, olay, şahıs, hikâye ya da kitabı sınıfta arkadaşlarına yazılı herhangi bir nota bakmadan anlatmışlardır. Yani öğrencilerden ilginç buldukları kısmı kendi ifadeleriyle anlatmaları istenmiştir. Anlatılacak kısım ile ilgili seçim öğrencilere bırakılmıştır. Öğrencilerin çoğu işin kolayına kaçıp kahramanı anlattılar. Ama olayları, durumları ya da hikâyenin tamamını anlatanlar da vardı. Bazı öğrenciler kendini ifade etmekte alışık olmadıkları için zorlandılar ancak sınıfın geneli bu etkinlikte iyiydi.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Okuma programı dersinde herkes hoşuna giden bir şeyi anlattı. Ben “Tavşan ile Kaplumbağa” hikâyesinde geçen olayı anlattım. Bence etkinlik güzeldi. Arkadaşlarım çünkü farklı şeylerden anlattılar.”, “Bugün herkes kitaptan sevdiği yeri anlattı. Ben de Keloğlan’ı anlattım. Öğretmen beğendi, “aferin” dedi bana. Sıra arkadaşım hikâyesini bence herkesten çok iyi anlattı.”, “ Okuma dersinde güzel bir ders yaptık. Herkes okuduğu kitabın güzel yerini bize anlattı. Ben de okuduğum bir

kitaptaki fıkrayı anlattım. Bazı yerleri karıştırdım. Çünkü heyecanlandım.” şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Araştırmacı “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” Etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” etkinliği verimli geçti. Bir hafta önceden öğrencilere hazırlanmaları için etkinliği hatırlatmışım. İyiye hazırlanan öğrenciler güzel sunumlar yaptılar. Hatta önce bir defa evde anne babalarınıza anlatıp tecrübe kazanın demiştim. İş son güne bırakan öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlandılar. Biz anlatılacak ilginç durum, olay ya da şahıs konusunda öğrencileri serbest bırakınca öğrencilerin çoğu kahramanı seçmişti. Aslında burada bir sınırlama getirebilirdik. Ancak yine de öğrencilerin görüşüne saygı duymak lazım. Öğrencilerin hazırlanıp herhangi bir materyale bakmadan kendilerini ifade etmeleri güzel oldu diyebilirim.” şeklinde yansıtmıştır. (08/12/2023)

3.3.9.10. 10. Hafta (11-15 Aralık)

1. Ders (Drama Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Drama çalışmalarına katılır. 2. Drama etkinliklerinde beden dili, jest ve mimikleri kullanır., 3. Doğaçlamanın drama için önemini kavrar. 4. Grupla birlikte hareket eder.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Yöresel kıyafetler, öğrenci günlüğü, Fıkralar

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, drama, iş birliği

Onuncu haftanın birinci dersinde, okuduğu bir hikâyeyi dramatize etme (grup etkinliği) yapılmıştır. 1. grup “Kazan Doğurdu”, 2. grup “ Parayı Veren Düdüğü Çalar” ve 3. grup “Mum Ateşi” fikrasını dramatize etmeye karara verdiler. Öğrenciler grupça hazırladıkları Nasrettin Hoca Fıkraları ile ilgili drama etkinliklerinin görev ve rol paylaşımı ile ilk provasını yapmışlardır. Öğrenciler tam hazırlanmadıkları için provada kağıda bakarak konuşuyorlardı, bazı yerlerde takılıyorlardı, jest, mimik ve beden dillerini etkili kullanamıyorlardı. Biraz da heyecanlanıyorlardı. Ama onlar için süreç eğlenceli geçiyordu. Birbirlerine gülüyorlardı, drama içinde söyleyeceklerini ezberlemeye çalışıyorlardı. Ezberleyemeyince rol esnasında bir anda takılıp konuşamıyorlardı. Sınıf öğretmeni bu konuda “Çocuklar, drama esnasında konuşma metinlerini kitapta olduğu gibi yapmak

zorunda değilsiniz. Doğaçlama olarak sizler de bir Şeyler ekleyebilir ve beden dilinizi kullanabilirsiniz.” ifadeleriyle çocukları uyarmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, drama etkinlikleri ile ilgili olarak “Biz “Kazan Doğurdu” fıkrasını canlandırmaya karar verdik. Bugün rol paylaştık ve sınıfta rolümüzü oynadık. Ben Nasrettin Hoca’nın komşusuydum. Bibirimize çok güldük”, “Tiyatronun ilk gösterisini yaptık. Herkes rolünü canlandırdı. Bizim grup “Mum Ateşi” fıkrasını yapıyor. Ben Nasrettin Hoca olacağım.”, “Bugünkü etkinlikte çok güldüm. Fıkraı canlandırırken çünkü hepimiz acemiydik. Hatalar yapıyorduk, KÖ7 rolünü bile unutmuştu.” ifadelerini yansıtmışlardır.

Araştırmacı günlüğüne, drama etkinliğıne ilişkin izlenimlerini “Bugün dramanın ilk provasını yaptık. Gruplar öğretmen yardımıyla hangi fıkrayı canlandıracaklarına karar vermişlerdi. Kendi aralarında rol paylaşımı da yapmışlardı. Bu nedenle gruplar deneyim kazansınlar diye ilk prova yapıldı. Provaya öğrenciler ilgiyle ve istekle katılım sağladılar. Rollerini ezberleyen öğrenciler bile vardı. Öğrenciler aktif şekilde katılım sağlayınca etkinliğı daha çok benimsiyorlar. Motivasyonları daha yüksek oluyor.” şeklinde yansıtmıştır. (11/12/2023)

2. Ders (Dijital Platformlardan Sesli Hikâye Dinler)

Kazanımlar: 1. Görselleri yorumlar ve tahminlerde bulunur. 2. İzlediklerinde hikaye unsurlarını belirler. 3. Bilgi edimek için belgesel izler 4. Eğlenmek için belgesel izler. 5. İzlediklerinin konusunu belirler.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Dijital hikayeler, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, dijital öyküleme

Onuncu haftanın ikinci dersinde, EBA’ dan masal dinleme etkinliğı yapılmıştır. Üçüncü sınıf düzeyinde “Vefalı Ağaç” masalı sesli olarak dinlenmiştir. Masal dinleme etkinliğı yapılırken yeri geldikçe video durdurulmuştur. Böylece öğrencilere sohbet havasında bazı sorular sorulmuş, okunan kısımla ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Dinleme sonunda, öğrencilere masal ile ilgili önceden hazırlanmış sorular sorularak dinlediğini anlama becerileri ölçölmeye çalışılmıştır. Dinleme sonunda yapılan mini sınav öğrencileri dinleme esnasında daha dikkatli olmalarını sağlamıştır. Masal okuyucuların, okumalarını

prozodik öğeleri göz önünde bulundurarak yapmaları aynı zamanda öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, dijital platformlardan sesli hikâye dinlemeye ilişkin görüşlerini *“Okuma etkinliğinde akıllı tahtadan masal dinledim. Masalın adı “Vefalı Ağaç” tı. Konusu çok güzeldi, okuyan kişi çok iyi okuyordu. Müslüm hoca bazen durdurup bize soru soruyordu. Masalın en heyecanlı yerinde durması bazen beni rahatsız ediyordu. Ama böyle yapınca daha iyi anlıyordum.”*, *“Bugün EBA’dan sesli masal dinledik. Masalla ilgili fotoğraflar da vardı. Masalın konusunu çok beğendim. Masalı tüm arkadaşlar sessizce dinledik...”*, *“Okumayla ilgili dersin çalışması masal dinlemeydi. Masalın konusu çok hoşuma gitti ve akıcıydı. Okuyan güzel okuyordu ve okuduğu yerle ilgili resimler anlamamızı sağlıyordu. Müslüm hoca en heyecanlı yerde durdurup bize soru soruyordu. Bu sorular sayesinde merak ve heyecanımız daha da artıyordu.”* şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı sesli masal dinleme etkinliğine ilişkin izlenimlerini *“Bugün EBA’dan “Vefalı Ağaç” masalını dinledik. Öğrencilere dil becerilerine ilişkin farklı deneyimler sunmak programı zenginleştiriyordu. Sesli masal etkinliğini etekileşimli okumaya benzer şekilde uyguladık. Bu uygulamada ayrıca öğrenciler zengin görsellerle karşılaşma imkanı buluyorlardı. Bazı yerlerde videoyu durdurup öğrencilere “Sizce bundan sonra ne olacak?, “Siz olsanız burada ne yapardınız?”, “Kahramanın yaptıkları hakkında neler düşünüyorsunuz” gibi sorular sorarak sürece aktif katılmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri de yükselmiştir. Öğrenciler süreçte aktif şekilde dinledikleri için yüksek düzeyde başarı elde ettiler. Öğrenciler masalın seslendirilmesini de çok beğendiler. Öğretmenim “Okuyucu çok güzel okuyor.” diyorlardı. Yani denilebilir ki akıcı okuma becerilerinin gelişiminde rol model konumundaki yetişkinlerin bu becerileri en iyi şekilde sergilemesi gerekir.”* şeklinde yansıtmıştır. (12/12/2023)

3. Ders (Bilim Çocuk Dergisi Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Farklı okuma materyallerinden okur. 2. Okuma stratejilerini uygular. 3. Serbest okuma yapar. 4. Bilgi sahibi olmak için okur. 5. Eğlenmek için okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Bilim Çocuk Dergisi, dergi ekleri, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

Onuncu haftanın üçüncü dersinde, Bilim Çocuk Dergisi etkinlikleri yapılmıştır. Bu derste Bilim Çocuk Dergisi'nin Ekim 2021 sayılı dergisi kullanılmıştır. Dergi, bir hafta önceden çocuklara dağıtılmış ve evde müsait olduklarında dergiyi incelemeleri ve istedikleri bölümleri okumaları istenmiştir. Bu bir hafta içinde öğrencilere arada sırada dergiyi okuyup okumadıkları sorulmuş ve öğrencilerden hep olumlu dönütler alınmıştır. Ders saatinde öğrencilerle dergi hakkında konuşulmuş ve tüm çocukların dergiyi inceledikleri ve okudukları görülmüştür. Öğrenciler ayrıca dergiyi diğer aile bireylerinin de severek okuduklarını ifade etmişlerdir. Dergi, kitap gibi okuma materyallerinden içerik ve format itibarıyla farklı olduğundan öğrencilerin ilgisini daha çok çekmiştir. Ayrıca akademik bir görev ve kaygı olmadan sadece eğlence amaçlı okudukları için daha çok motive olmuşlardır. Öğrencilerle derste “Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri” ile “Dillerin ve Sözcüklerin Geçmişi” kısımları okunmuş ve tartışılmış, “Nehir Kenarında” ve “Hiyeroglif Yazısı Yazalım” etkinliği yapılmıştır. Dergiler hakkında farklı zamanlarda öğrencilerle sohbet edilmiştir. Bazı öğrenciler derginin bazı kısımlarını tekrar tekrar okuduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, Bilim Çocuk Dergisi’ne ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Bilim Çocuk Dergisini aldık bugün. Dergiyi çok seviyorum. İçinde bilimle ilgili konular, güzel resimler vardı.*” , “*Oh be! Dergimizi aldık yine çünkü çok hoşuma gidiyor. İstedığımız yerini okuyoruz, içinde oyunlar var. Dergiyle birlikte farklı şeyler veriyorlar.*”, “*Dergiyle ilgili bazı çalışmaları yaptık. İçinde farklı farklı konular var. Hiyeroglif oyununu çok beğendim. Eski insanların harfleri çok değişikmiş ve zormuş. Keşke her hafta bi dergi verseler.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, Bilim Çocuk Dergisi etkinliğine ilişkin izlenimlerini, “*Çocuklara dergileri bir hafta önceden dağıtmıştım. Boş vakitlerinde iyice okuyup meşgul olsunlar diye. Nitekim öyle olduğunu gördüm. Öğrenciler okuma materyali olarak farklı bir doküman gördüklerinde nispeten daha fazla meşgul oluyorlar. Bazı öğrenciler derginin bazı kısımlarını defalarca okuduklarını söylemişlerdir. Tek yakındıkları konu dilinin bazı yerlerde ağır olmasıydı. Çünkü bazı yerlerde alana özgü terimler ve akademik dil kullanılmakta. Ancak çocuklar genel itibarıyla memnun kalmaktaydılar. Bu nedenle özellikle öğrencilere burada kelime defterini kullanmalarını istiyordum. Okulda da yanlarında bulundurup okuyorlardı. Bazen teneffüste beni gördüklerinde dergiyle yanıma gelip okudukları yeri gösteriyorlardı.*” şeklinde yansıtmıştır. (13/12/2023)

4. Ders (Okuduğunu Benimle Paylaşır mısın Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Sunum için hazırlık yapar. 2. Masal veya fırayı uygun şekilde anlatır. 3. Konuşmasında beden dilini kullanır. 4. Akıcı konuşur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, Fıkra kitapları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

Onuncu haftanın dördüncü dersinde, “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” Etkinliği yapılmıştır. Bu derste, öğrenciler okudukları komik ve düşündürten bir fıkrayı belirleyip arkadaşlarına anlatmışlardır. Öğrenciler fıkrayı kendileri belirleyip deftere yazmışlardır. Ancak fıkrayı anlatırken deftere bakmadan anladıkları ve hatırlarında kaldığı kadarıyla anlatmışlardır. Öğrenciler, fıkrayı anlatırken jest, mimik ve beden dili kullanımına dikkat etmeleri konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca ses tonu ve vurgulamalara da dikkat etmeleri istenmiştir. Fıkralarını en güzel anlatan üç öğrenci ödüllendirilmiştir.

Öğrenciler, “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” Etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Derste fıkralarımızı anlattık. Ders boyunca güldük. Ama bazıları komik değildi. En çok EÖ6’nın fıkrasına güldük. Onun ki çok komikti. Ben “Polis ile Çocuk” fıkrasını anlattım.*”, “*Bu ders fıkra anlatma dersi idi. Herkes fıkrasını anlattı. Ben fıkramı babamla seçtim. Benimki “Neden” fıkrasıydı. Arkadaşlarım çok güldüler. Fıkra dersi bence çok güzel oldu. Bazen yaparsak eğleniriz.*”, “*Bu derste fıkralarımızı söyledik. Hemen hemen herkes fıkra anlattı. Bizde sesizce dinledik. Sadece bazen gülünce çok ses çıkıyordu. Ama bence güzel oldu. Hem çok fıkra dinledik. Hem bilgi öğrendik. Çünkü bazı fıkralar ders veriyordu.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, “Okuduğunu benimle paylaşır mısın?” etkinliğine ilişkin izlenimlerini, “*Bugünkü derste öğrenciler daha önce araştırdıkları fıkrayı defterlerine yazıp sınıfta anlattılar. İşin güzel tarafı 3 öğrenci dışında herkes gerekli hazırlıkları yapmıştı. Öğrencilerin bu ilgisi beni sevindirdi. Fıkraları güzel anlattılar. Dönem başına göre öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri gelişmişti. Sınıf huzurunda sunum yaparken çok zorlanan EÖ11, EÖ7 ve KÖ13 bile çok güzel anlattılar. Etkinlik öğrencileri eğlendirdi, düşündürdü ve araştırma yapmalarını sağladı. Sonuçta öğrenciler fıkrayı belirlemek için çeşitli fıkraları okuyup karar vermiştiler. Zaten bu programın amacı, farklı çalışma ve etkinliklerle öğrencileri okuma etkinliklerine ve materyallerine yönlendirmektir. Etkinliklerin bu konuda etkili olduğunu görmek beni sevindiriyor ve teşvik ediyordu.*” şeklinde yansıtmıştır. (15/12/2023)

3.3.9.11. 11. Hafta (18-22 Aralık)

1. Ders (Etkileşimli Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder., 2. Dinlediklerinin konusunu belirler., 3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir., 4. Dinledikleri ile ilgili düşüncelerini ifade eder., 5. Dinlediklerinde geçen olayların olay örgüsü hakkında tahminde bulunur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikâye kitabı, görseller, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri

On birinci haftanın birinci dersinde, etkileşimli okuma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerle “Ayçiçeği ve Papatya” hikâyesi etkileşimli okuma ile okunmuştur. Peritekstual okuma yapıldıktan sonra öğrencilere hikâyenin konusu ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilere uygulamanın başındaki etkinliklere nispeten artık sorulara ilişkin doğru yanıtlar verebiliyor ve doğru tahminlerde bulunabiliyorlardı. Bu hikâyede olay örgüsü iyi kurulduğu için öğrenciler daha rahat anlayabiliyorlardı. Öğrenciler sürece aktif olarak katılım sağlıyorlar ve can kulağıyla dinliyorlardı. Özellikle okuma parçasında konu ilgi çekici, olay ilgisi iyi kurulmuş ve sürükleyici ise öğrenciler daha ilgiyle dinliyorlardı. Öğrenciler sürece çeşitli etkinliklerle katılım sağladıkları için dikkat ve ilgileri canlı kalıyordu. Böylece süreçten zevk alıyor ve anlama düzeyleri yükseliyordu.

Öğrenciler, Etkileşimli Okuma Etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Kütüphanede etkileşimli okuma yaptık. Konusu ayçiçeği ile papatyaydı. Ben etkileşimli okumaları artık dört gözle bekliyorum. Çok heyecanlı ve meraklı geçiyor. Sorulara cevap vermek, tahminlerde bulunmak çok güzel oluyor.*”, “*Bugün kütüphanedeydik, Müslüm hoca bize hikaye okudu. Yeri geldikçe bize soru soruyordu, bizde cevaplıyorduk. Tüm arkadaşlar güzelce dinliyor ve derse katılıyorlardı.*”, “*Etkileşimli okuma dersleri çok zevkli geçiyor. Çünkü diğer derslerden farklı biz de derse katılıyoruz. Böyle olunca ben daha iyi anlıyorum. Arkadaşlarım çok iyi dinliyor ve derse katılıyorlar.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, etkileşimli okuma etkinliğine ilişkin izlenimlerini, “*Derste “Ayçiçeği ve Papatya” hikâyesi ile etkileşimli okuma yaptık. Okumaya başlamadan önce peritekstual okuma çalışmalarını gerçekleştirdik. Artık öğrenciler bunları çok rahat yapıyorlardı.*

Hikâyenin görsellerine ve başlığına bakarak konusu ve içeriği ile ilgili olarak artık çok doğru yorum ve tahminler yapıyorlardı. Okuma parçasının belirlenmiş yerlerinde sorduğum sorularda doyurucu cevaplar veriyorlardı. Yani artık kurgunun hangi yönde ve nasıl şekilleneceği konusunda kendileri doğru fikir yürütebiliyorlardı. Bu çok dikkatimi çekti yani çocuklar okudukça, farklı şekillerde okuma etkinlikleri yaptıkça dil becerilerinin farklı yönlerden geliştiğini görüyordum.” şeklinde yansıtmıştır. (18/12/2023)

2. Ders (Serbest Şiir Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Şiir okur. 2. Şiir dinletisine katılır. 3. Şiir okumada tonlama ve vurgulara dikkat eder. 4. Akıcı okur. 5. Topluluk önünde şiir okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Şiir kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

On birinci haftanın ikinci dersinde, “Şiir Dinletisi” hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Şiir dinletisi için her öğrenciye sınıfta daha önce okunan şiirlerden farklı şiirler belirlenerek sınıfa getirilmiştir. Öğrenciler bu şiirlerden istediklerini seçerek okuyacakları şiiri belirlemişlerdir. Sınıf öğretmeni tarafından şiirler çoğaltılmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere 20 günlük süre verilerek şiir dinletisine kadar şiirlerini en güzel şekilde okuyacak şekilde hazırlanmaları istenmiştir. İsteyen öğrencilere şiirini ezbere okuyabilmeleri fırsatı da tanınmıştır. Öğrenciler seçtikleri şiirleri sınıfta sesli okudular. Araştırmacı ve öğretmen, öğrencilerin prozodik okuma hatalarına uygun dönütlerde bulunmuşlar ve yeri geldiğinde örnek okumalar yapmışlardır. Şiir dinletisi öğrencileri sevindirmiş ve heyecanlandırmıştı. Bu yüzden coşkuyla, şiirlerini güzel okumaya çalışıyorlardı.

Öğrenciler, “Şiir Dinletisi” hazırlık çalışmalarına ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “Öğretmenimiz dönem sonunda şiir dinletisi yapacağımızı söyleyince çok sevindik. Herkes şiirini seçti ve okudu. Müslüm hoca yanlış okuduklarımızı düzeltti. Ben “Bu Vatan Kimin ” şiirini seçtim. Şiir dinletisine kadar bol bol okuyacam. Çok güzel okuyacam, çünkü annelerimizde gelecekmiş.”, “Programın en sonunda şiir dinletisi yapacaktık. Öğretmenle Müslüm Hoca söyledi. Hepimize şiir verdiler, şiirlerimizi okuduk. Dinletiyeye kadar şiirimi ezberleyecem.”, “Öğretmenimiz bize şiir dinletisi için şiir verdi. Bunları güzelce öğrenip şiir dinletisinde okuyacağız. Ben “Dengeli Beslen” şiirini seçtim. Şiir

uzun olduğu için seçtim. Kısa şiirler okurken hemen bitiyor. Ben çok okumak istiyorum.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, “Şiir Dinletisi” hazırlık çalışmalarına ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “*Ali öğretmenle birlikte belirlediğimiz 40 tane şiiri sınıfa getirdik. Öğrenciler istedikleri şiirleri seçip belirlediler. Bu şiirleri dönem sonunda yapılacak şiir dinetisi etkinliğinde okuyacaklarını ve o güne kadar şiire iyice çalışmalarını belirttik. Öğrenciler şiir dinletisine çok sevindiler. Kalan sürede sırayla bazı öğrencileri dinledik. Öğrencilerin prozodik okumalarında ciddi iyileşmeler olduğunu gördük, artık vurgu, tonlama, anlam ünitelerine dikkat etme ve duygularını yansıtma gibi öğelere dikkat ederek okuduklarını gözlemledik. Sadece heyecanlanınca biraz hata yapıyorlardı. Öğrencilere evde şiiri fırsat buldukça büyüklerine okumalarını söyledik. Bu konuda çok çaba göstermelerini istedik. Şiir dinletisinin yapılacak olması onları zaten iyice motive etmişti. Çünkü onlar hünerlerini ailelerine gösterip başarı duygusunu tatmak istiyorlardı.”* şeklinde yansıtmıştır. (19/12/2023)

3. Ders (Farklı Ortamda Okuma Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Serbest okuma yapar. 2. Kurallarına göre sessiz okur. 3. Farklı ortamlarda okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikaye kitapları, Ezop Masalları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

On birinci haftanın üçüncü dersinde, farklı ortamda okuma etkinlikleri kapsamında okul kütüphanesinde okuma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler kütüphaneye yanlarına kitap almadan çıktılar. Çünkü bu sefer kütüphaneden istedikleri kitabı seçip okuyacaklardı. Öğrenciler bu duruma sevindiler. Farklı kitapları okumak, deneyimlemek onların ilgisini çekiyordu. Ancak seçenek çok olunca kitap seçmekte zorlanıyorlardı. Öğrenciler kitaplarını seçip uygun bir yere oturduktan sonra 20 dakika sessiz okuma yapıldı. Sessiz okumadan sonra araştırmacı tarafından öğrencilere 3. sınıf düzeyine uygun “Ezop Masalları” kitabından 20 dakika sesli okuma yapılmıştır. Okuma etkinliği sırasında öğrenciler araştırmacının etrafında halka kurarak kitap hakkında konuşmuşlardır. Araştırmacının sorduğu sorular doğrultusunda öğrencilerin kitap hakkında tartışması istenmiştir. Yani kısaca öğrencilerin kitap hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu konuda öğrencilerde bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı, farklı ortamda okuma etkinliklerine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “Sınıfa gittiğimde öğrenciler beni bekliyordu. Öğretmenim “Bugün hangi etkinliği yapacağız?” diyorlardı. Ben “okul kütüphanesinde kitap okuyalım mı?” dedim. Hepsi onayladı ve hep birlikte okul kütüphanesine geçtik. Öğrencilere yanlarına kitap almamalarını ve kütüphaneden beğendikleri bir kitabı okuyabileceklerini söyledim. Herkes kitabını seçince birlikte 20 dakika sessiz okuma yapıldı. Öğrenciler okurken sıkılmasınlar ve zorlanmasınlar diye sessiz okumaları 20 dakikadan fazla yapmıyorduk. 20 dakikadan fazla okumak isteyen istekli öğrenciler oluyordu ancak sınıfın geneline göre hareket ettiğimizde 20 dakikayı yeterli buluyorduk. Sessiz okuma etkinliğinde dönem başına göre iyi gelişmeler olduğunu gördüm. Çünkü sene başında bazı öğrenciler ellerine kitap alıp okuyor gibi gözüküp okumuyorlardı. Sıkılma tavırları sergileyip, sağı solu izliyor ya da arkadaşlarını rahatsız ediyorlardı. Ancak artık herkes programa adapte oluyor ve tüm öğrenciler okumaya çalışıyorlardı. Yani kimse kimseyi rahatsız etmiyordu sadece EÖ13 okuma becerisi zayıf olduğu için sıkılma tavırları sergiliyordu. Sessiz okuma etkinliğinden sonra Ezop Masalları’ndan sesli okuma yaptık. Çünkü öğrenciler sesli hikâye dinlemeyi çok seviyorlardı bunu sürekli dile getiriyorlardı. Dersin son beş dakikası Ezop Masalları hakkında kısaca bilgi verdim. Kitap hakkındaki düşüncelerini sorup biraz sohbet havasında konuştuk. Zil çalmasına rağmen öğrenciler dışarı çıkmadılar ve teneffüsten beş dakika kullandık.” şeklinde yansıtmıştır. (20/12/2023)

4. Ders (Okunan Bir Kitabın Çizgi Filmini İzleme Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Eğlenmek için çizgi film izler. 2. İzlediği fıkranın nasıl gelişeceği ve sonucu ile ilgili tahminlerde bulunur. 3. İzledikleri ile okudukları arasında karşılaştırmalar yapar. 4. İzlediklerinin içeriği hakkında görüşlerini belirtir. 4. Metinler arası anlam kurar.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Şiir kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap

On birinci haftanın dördüncü dersinde, sınıfça okunan bir kitabın çizgi filmini izleme (Nasrettin Hoca fıkraları) etkinliği yapılmıştır. İlk haftadan itibaren sınıf kitaplığında bulunan Nasrettin Hoca Fıkraları kitabını herkesin okuması istenmiştir. Çünkü Nasrettin Hoca Fıkraları’nın aynı zamanda çizgi film olarak izlettirilmesi planlanmıştı. Bundan dolayı on birinci haftada öğrencilere Nasrettin Hoca Fıkraları çizgi filmi izlettirilmiştir. Öğrencilere bu çizgi filmin daha önce kitaptan okuduğunuz fıkraların çizgi filme çevrilmiş

hali olduğu söylenmiştir. Öğrenciler kitap okurken yazınsal kurguyu hayalleriyle ve önbilgileriyle şekiilendirirken çizgi film izlerken multi medya görseller, jest mimik ve beden dili bazı yerlerde müzik devreye girmektedir. Bunun öğrencilerin anlamalarına katkı sağladığı düşünölmektedir. Öğrencilerin genelinin fıkralara hakim olduğu görölmüştür. Dersin sonunda çizgi film ile kitaptaki fıkraların benzer ve farklı yönleri birlikte tartışılmıştır.

Öğrenciler, çizgi film izleme (Nasrettin Hoca fıkraları) etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, *“Bu derste Nasrettin Hoca fıkraları’nı çizgi film olarak izledik. Kitaptaki ile televizyondaki farklı oluyormuş. Ben çizgi filmdekilere daha çok güldüm. Çizgi filmdeki diğerleri de komikti.”*, *“Bugün derste okuduğumuz kitabı izledik. Çizgi film ile kitap farklıymış. Okurken anlamadıklarımı daha yeni anladım ve bol bol güldük. Çünkü Nasrettin Hoca’nın hareketleri çok komik.”*, *“Bugün Nasrettin Hoca’yı seyrettik. Biz kitabını okumuştuk. Birde çizgi film olarak baktık. Çizgi filme birlikte biraz daha anladım. Sınıfça birlikte eğlendik, güldük.”* şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, çizgi filmini izleme (Nasrettin Hoca fıkraları) etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, *“Çocuklara okuttuğumuz Nasrettin Hoca fıkraları’nın çizgi filmini izlettim. Amaç çocuklara okumaya ilişkin farklı bir deneyim yaşatmak ve okuduklarını ekranda izleyip aralarında ilişki kurmalarını sağlamaktı. Yazınsal kurgu ile film kurgusu arasında farklılıkları ve benzerlikleri görmelerine ve anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler çizgi filmi ilgi ve merakla izlediler. Öğrencilerin süreçte aktif olmaları için bazı yerlerde sorular da sordum.”* şeklinde yansıtmıştır. (21/12/2023)

3.3.9.12. 12. Hafta (25-29 Aralık 2023)

1. Ders (Ben de Yazar Oldum)

Kazanımlar: 1. Hikâye edici metin yazar. 2. Yarım bırakılmış hikâyenin konusunu belirler., 3. Olayları oluş sırasına dikkat ederek yazar., 4. Yazdıklarını düzenler., 5. Yazdıklarını paylaşır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri

On ikinci haftanın birinci dersinde, “Ben de Yazar Oldum” etkinliği yapılmıştır. Bu derste öğrencilere giriş kısmı araştırmacı tarafından yazılmış bir hikâye verilmiş ve giriş kısmının bağlamından kopmadan hikâyeyi tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere hikâye yazımında kahramanlar, mekân, zaman ve olay örgüsüne dikkat ederek tutarlı ve akıcı bir anlatım sergilemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun için öncelikle hikâyeyi devam ettirmek için konu belirlemeleri ve konuya uygun bir olay belirleyerek genel bir şablon çizmeleri istenmiştir. Araştırmacı hikâye tamamlamaya ilişkin örnek durumlar ve olaylar vererek öğrenciler için daha somut hale getirmiştir. Bundan sonra öğrenciler yazmaya başlamış ve araştırmacı sıraların arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiştir. Zorlanan öğrencilere bazı yönergeler vererek onların yazma çalışmalarını desteklemiştir. Öğrenciler ilk hikâye tamamlama etkinliğine göre daha rahat davranmış ve güzel ürünler ortaya koymuşlardır. Dersin sonlarına doğru hikâyesini tamamlayan öğrencilere hikâyeleri okutturulmuştur.

Öğrenciler, “Ben de Yazar Oldum” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Bu derste yarım olan hikâyeyi tamamladık. Ben yine zorlandım. Çünkü olay bulmakta zorlanıyorum. Ama sağolsun Müslüm hoca yardımcı olunca biraz bir şeyler yazdım.*”, “*Dersimiz bugün hikâye tamamlamaydı. Ama hikâyenin azıcık kısmı verilmişti. Keşke hikâye biraz daha yazılı olsaydı. Kahramanlar Umut İle Zeki’ydi. Öncekine göre daha çok yazdım. Bence iyi oldu.*”, “*Bugünkü dersimizde yarım hikâyeyi yazdık. Kağıtta sadece hikâyenin başı vardı, diğerini biz yazdık. Ben bu işi seviyorum çünkü kolayca bir şeyler yazıyorum. mesela sıra arkadaşım KÖ9 çok zorlandı ben ona da yardım ettim.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, “Ben de Yazar Oldum” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “*Bu haftanın ilk dersinde hikâye tamamlama çalışması yaptık. Öğrenciler dönem başına göre daha iyiydiler. Program sürecinde öğrencilerin bol hikâye okumaları, etkileşimli okumalara katılmaları, kitaplar üzerinde tartışmaları ve sesli hikâye dinlemelerinin hikâye tamamlama becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Gördüğüm kadarıyla öğrenciler olay örgüsünü ve kurguyu daha rahat kurdular. Tabi bu süreçte ben de bazı yönergelerle yardımcı oldum. Tıkandıkları noktalarda onlara rehberlik yapmaya çalıştım. Diyebilirimki öğrencilere doğru zamanda ve yerde doğru şekilde rehberlik yapabilirsek becerileri nispeten daha rahat gelişiyor. Ayrıca çocuklar bir şeye maruz kaldıkça o alanda daha çok gelişiyorlar. Bazen beklentilerimizin üstünde bile performans segiliyorlar.*” şeklinde yansıtmıştır. (25/12/2023)

2. Ders (Kelime İçerikli Oyunlar Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Eğlenmek için bilmece ve bulmaca çözer. 2. Sözcüklerin zıt anlamlarını bulur 3. Sözcüklerin eş anlamlarını bulur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, hikaye kitapları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: anlatım, soru cevap, bireysel öğrenme

On ikinci haftanın ikinci dersinde, kelime içerikli oyunlar etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikle öğrencileri eğlendirmek ve kelime hazineleri geliştirilmek istenmiştir. Etkinliği eğlenceli hale getirmek için etkinlik bulmaca şeklinde gerçekleştirilmiştir. Dersin ilk on dakikası sınıfça sessiz okuma yapılmıştır. Daha sonra eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklerle ilgili iki farklı bulmaca etkinliği yaptırılmıştır. Öğrenciler önce tek başlarına yanıtlamışlardır. Sonra sınıfça yapılarak öğrencilerin verdikleri cevaplar kontrol edilmiştir. Etkinlik öğrenciler tarafından erkenden bitirilince hazırda bulunan resfebe etkinliği yapılmıştır.

Öğrenciler, “Kelime İçerikli Oyunlar” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine “*Okuma dersinde sessiz okumadan sonra bulmaca ile resfebe işledik. Ben bunları yapmayı çok seviyorum ve eğleniyorum. Eş anlamlı ve zıt anlamlıyı hemen bitirdim hepsi doğruydı. Resfebeyi hemen yaptım o bana daha eğlenceli geliyor. Bunları her hafta yapsak çok sevinirim.*”, “*Okuma etkinliğinde bugün bulmaca ve resfebe vardı. Tüm arkadaşlar severek ve eğlenerek yaptık. Bulmaca eş ve zıt anlamlı olduğu için çok kolay geldi. O yüzden hemen çözdüm, zaman kaldığı için bi de resfebe yaptık.*”, “*Bugün okuma saatinde önce sesiz okuma sonra bulmaca ve resfebe yaptık. Arkadaşlar çok sevindiler ama ben diyorumki keşke kütüphanede tartışmalı okuma yapsaydık. Ben onu daha çok seviyorum.*” şeklinde yanıtlamıştır.

Araştırmacı, “Kelime içerikli oyunlar” etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “*Bugün derste sessiz okumayla birlikte bulmaca ve resfebe etkinliği yaptık. Her nedense tüm öğrenciler bu etkinliklere iştiaqla katılım sağlıyorlar. Öğrenciler bulmacayı duyunca sevinçleri görülmeye değerdi. Birbirlerine bakarak sevinçlerini ifade ediyorlardı. Bulmacayı beklediğimden erken bitirdikleri için önceden hazırladığım resfebe etkinliği vardı. Onu verdim onu da hemen bitirdiler. Bu etkinliklerin amacı bu etkinlikler aracılığıyla okumaya ve kitaba dair olumlu duygular geliştirmelerini sağlamaktır. Çünkü sadece standart okuma yapsam öğrenciler sıkılarak okumaya ve okuma etkinliklerine ilişkin*

olumsuz duygular geliştirebilirler diye düşünüyorum. Nitekim bunu çoğu defa gözlüyordum.” şeklinde yansıtmıştır. (26/12/2023)

3. Ders (Okuduğunu anlama ve hikâye haritası hazırlama)

Kazanımlar: 1. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. 2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 3. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 4. Okuma stratejilerini uygular. 5. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, bireysel öğrenme

On ikinci haftanın üçüncü dersinde, okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır. Okuduğunu anlama metni olarak “Şehri Merak Eden Hayvanlar” adlı metin kullanılmıştır. dah önceki gözlemlerden hareketle derste işlenecek metinle ilgili çalışma kağıtları öğrencilere bir gün önceden evde sesli okumaları için verilmiştir. Bununla öğrencilerin metinler aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır. Metinle ilgili okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlama stratejileri kullanılarak metin işlenmiştir. Metin üzerinde öğrencilerle tartışmalar yapılmış ve böylece öğrencilerin derinlemesine anlamaları sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından örnek sesli okumalar yapılmış, daha sonra öğrencilere sesli okumalar yaptırılmış ve bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırarak kelime defterine yazmaları istenmiştir. metinle ilgili okuduğunu anlama soruları birlikte çözülerek ders sonlandırılmıştır.

Araştırmacı, okuduğunu anlama etkinliğine ilişkin izlenimlerini “Bugün derste “Şehri Merak Eden Hayvanlar” metni ile okuduğunu anlama çalışmaları yaptık. Metinle ilgili çalışmaları bir gün önceden öğrencilere verince hazırlıklı geldiklerini gördüm. Bununla öğrencilerin evde metni birkaç defa sesli okumalarını istemiştin. Öğrencilerden bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini isteyince o görevi daha başarılı bir şekilde yerine getiriyorlardı. Bunun çok faydasını gördüm. Çünkü sınıfta sesli okuma yaptırınca hatasız okuma yaptıklarını görüyordum. Okumaları iyi olunca metni anlamlandırmada da başarılı olduklarını görüyordum.” şeklinde yansıtmıştır. (28/12/2023)

4. Ders (Akrostiş çalışması)

Kazanımlar: 1. Kısa şiir yazar. 2. Yazdıklarını düzenler., 3. Yazdıklarını paylaşır. 4. Şiir okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap,

On ikinci haftanın dördüncü dersinde Akrostiş çalışması yapılmıştır. Bu tarz çalışmalar öğrencilerin ilgisi çekmesi noktasından önemlidir. Araştırmacı sınıfa girip “Bugün 15 dakikalık sesiz okumadan sonra akrostiş çalışması yapacağız.” deyince tüm öğrenciler sevinç çığlıkları atmışlardır. Akrostiş çalışması “KİTAP” konusunda yapılmıştır. Araştırmacı daha önceden hazırladığı “KİTAP” sözcüğünün ilk harflerinin alt alta yazılı olduğu basılı kağıtları dağıtmıştır. Öğrenciler ilk deneyimlerinden daha kaliteli çalışmalar ortaya koydular. Bu süreçte yapılan diğer çalışmalar ve yapılan okumaların katkısıyla öğrenciler kolaylıkla güzel çalışmalar yaptılar. İsteyen öğrenciler yazdıkları şiirleri sınıf önünde okudular. Çalışmalarını erken bitirince öğrencilerden “ÇALIŞMA” konulu akrostiş yapmaları istenmiştir. Yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Öğrenciler, akrostiş çalışmasına ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “Okuma saatinde kısa şiirler yazdım. Okumadan sonra kitap ve çalışmayla ilgili şiir yazdık. Bana göre çok eğlenceli çünkü ilk harflere göre şiir yazıyoruz. Ben sadece “P” harfiyle cümle yazmakta zorlandım.”, “Bugün kitap ve çalışmayla ilgi akrostiş yaptım. Bana çok iyi geliyor. “Çalışmak” la ilgili olanı çok kolaydı ancak “Kitap” la ilgili olanda zorlandım. Ama zorlanınca daha güzel oluyor. Çünkü çalışıyorum, düşünüyorum bulunca çok seviniyorum.”, “Okuma saatinde şiir çalışmaları yaptım. Böyle değişik şeyler yapmak güzel oluyor aslında. Çünkü normal derslerde böyle şeyler yapmıyoruz. Hep ders işliyoruz bu da bizi sıkıyor. O yüzden bu çalışmaları çok sevdim.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, akrostiş çalışmasına ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “Sessiz okumanın ardından akrostiş çalışmamızı yaptık. Öğrenciler ilk sefere göre çok iyidiler. Zaman içerisinde öğrencilerin okumaya ilişkin konularda gelişimlerini görmek beni sevindiriyor ve motive ediyordu. Ayrıca şunu görüyordum emek verilince öğrenciler gerçekten ortaya güzel şeyler ortaya koyuyor. Yapamazlar edemezler dediğimiz birçok şeyi yapmaya nitelikli bir şekilde yapmaya başlıyorlar. Bunu akrostiş çalışmasında da gördüm. Bazı öğrencilerin yazdıkları beni şaşırtıyordu.” şeklinde yansıtmıştır. (2912/2023)

3.3.9.13. 13. Hafta (2-5 Ocak 2024)

1.ve 2. Ders (Drama Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Drama çalışmalarına katılır. 2. Drama etkinliklerinde beden dili, jest ve mimikleri kullanır. 3. Doğalamının drama için önemini kavrar. 4. Grupla birlikte hareket eder.

Süre: 40 + 40 dakika

Araç-gereç: Çalışma kağıtları, ğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, drama

On nc haftanın birinci ve ikinci dersinde, drama etkinliği yapılmıştır. Uygulama sürecinde planlaması ve provası yapılan grupça drama etkinliklerinin sunumu yapılmıştır. Öğrenciler üç grup halinde Nasrettin Hoca'nın "Kazan Doğurdu", " Parayı Veren Düdüğü alar" ve "Mum Ateşi" fıkralarını canlandırmışlardır. Drama gruplarında yer alan çocuklar rollerine uygun kıyafetler giymiş ve fıkralarda geçen eşyaları evden getirmışlerdir. Bu nedenle drama daha gerçekçi ve eğlenceli olmuştur. 1. grup "Kazan Doğurdu", 2. grup " Parayı Veren Düdüğü alar" ve 3. grup "Mum Ateşi" fıkrasını dramatize etmişlerdir. Gruplar sırasıyla dramalarını gerçekleştirdiler. Her drama için sahne yeniden hazırlanmış ve oyun için uygun hale getirilmıştir. Mnkn oldukça fıkrada yer alan ve olması gereken tüm eşyalar hazır bulundurulmuştur. Öğrenciler iki üç defa prova yaptıkları için rollerini güzelce oynadılar. Özellikle ikinci grup canlandırmaları çok güzel yaptı. Öğrenciler için okudukları bir metni dramatize etmek ve doğaçlama yoluyla metne katkılarda bulunmak eğlenceli öğrenme deneyimleri sunmuştur.

Öğrenciler, drama etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, "ok amaçlı salonda dramayı yaptık. Ben "Mum Ateşi" nde oynadım. Nasrettin Hoca'nın hanımıyım. Ona göre elbise getirdim. Drama çok zevkli ve eğlenceliydi bence. Keşke böyle etkinlikleri çoğu kez yapsak.", " Drama oyunumuzu yaptık. Arkadaşlarla güzel vakit geçirdik. Bizim grup çok iyi oynadı. Hiç birimiz yanlış yapmadık. Öğretmen bizi tebrik etti.", "Ben "Kazan Doğurdu" oyunundaydım. Nasrettin Hoca'nın komşusuydum. Rolmz iyice yaptık. Arkadaşlarımın oyunları da çok güzeldi. Sınıfça aeğlenceli bir etkinlik oldu. İnşallah farklı bir oyun daha oynarız." şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, drama etkinliğine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, "Yavaş yavaş programın sonuna doğru yaklaşıyoruz. Drama etkinliğimizi gerçekleştirdik. Provalar ğrencilere çok

faydalı olmuştu. Acemilik yaşamadılar. Rollerine uygun kıyafetler giyince etkinlik gerçekçi ve güzel oldu. Bazı öğrenciler yeri geldikçe güzel doğaçlamalar yaptılar ve beden dilini çok iyi kullandılar. Bu performanslarını görmek beni çok sevindirdi. Yani çocuklar kendilerinden bir şeyler katınca etkinlik renkli ve amaca uygun oldu. Bizim amacımız öğrencilerin metni orijinal haliyle kullanmaları değil metnin ana omurgasını bozmadan bir şeyler katabilmeleridir. Çoğu öğrenci bu açıdan iyiydi. Öğrenciler prova sürecinde ve canlandırma sürecinde severek ve coşkuyla katılım sağladılar.” şeklinde yanıtmıştır. (02/01/2024)

3. ve 4. Ders (Çocuk Kütüphanesi Ziyareti)

Kazanımlar: 1. Kütüphanelerden hangi amaçlarla ve nasıl faydalanacağını bilir. 2. Okuma alışkanlığının yaşamımıza katkılarının hakkında bilgi sahibi olur. 3. Kütüphane kurallarını bilir. 4. Kütüphane kullanma alışkanlığı edinir

Süre: 40+40 dk

Araç-gereç: Belediye otobüsü,

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, gösteri,

On üçüncü haftanın üçüncü ve dördüncü dersinde, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güneevler Çocuk Kütüphane’si gezisi yapılmıştır. Çocuk kütüphaneleri çocukların bulunduğu semte uzak olduğu için bazı çocukların gitme imkânı sınırlıydı. Bu nedenle programa ikinci kez çocuk kütüphanesi ziyareti konulmuştur. Çünkü kütüphane ziyareti öğrencilerin en beğendiği etkinliklerdendi. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde farklı bir çocuk kütüphanesi ziyareti yapılması kararlaştırılmıştır. Belediyenin ilgili birimleriyle yapılan görüşmelerde, okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili tez çalışması kapsamında kütüphane ziyareti gerçekleştirme isteğimiz olumlu karşılanmış ve yetkililer gerekli desteği sağlamışlardır. Kütüphane ziyaretinde, öğrenciler, görevliler tarafından karşılanmış ve onlara kütüphanenin bölümleri, kütüphanede yapılan çalışmalar ve kütüphaneden nasıl yararlanacakları anlatılmıştır. Öğrenciler masal atölyesine geçmiş buradaki görevli öğrencilerle kitap okuma ve kütüphane hakkında sohbet havasında konuşmuşlardır. Sonra öğrenciler kütüphaneden istedikleri kitabı seçerek 20 dakikalık sessiz okuma yapmışlardır. Öğrenciler yine masal atölyesine geçmişler ve bu defa öğrencilere polisler tarafından meslek tanıtımı yapılmıştır. Meslek tanıtımından sonra öğrenciler kütüphanenin diğer bölümlerini gezerek kütüphaneden ayrılmışlardır.

Öğrenciler, çocuk kütüphanesi gezisine ilişkin izlenimlerini günlüklerine “Bugün üç ders işleyip kütüphaneye gitmek için yola çıktık. Yolculukta şarkılar söyledik, eğlendik. Oraya vardığımızda hepimiz kitap alıp okuduk. Sonra bizi başka yer alıp meslek tanıtımı yaptılar. Orada çok kitap gördüm. en son tiyatro izledik ve okula döndük.”, “Ebumüslüm Hoca ve öğretmenimiz bizi kütüphaneye götürdü. Önce kitap seçerek sesiz okuma yaptık. Sonra polisler meslek tanıtma yaptılar. Bizle sobet ettiler, oyun oynadılar. Sonra bizimle birlikte kitap okudular.”, “Bugün çok mutluyum çünkü kütüphaneye gittik. Servis gelip bizi kütüphaneye götürdü. Orası çok güzeldi, çeşit çeşit farklı kitaplar vardı. Biz önce sessiz okuma yaptık. Sonra polisler meslek tanıtma yaptılar. Biz sonra kütüphaneyi gezdik ve okua döndük.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, çocuk kütüphanesi gezisine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “Bugün öğrencileri araştırma kapsamında ikinci kez farklı bir çocuk kütüphanesine geziye götürdük. Amacım öğrencileri kütüphanelerin varlığından haberdar edip buralara gelmelerini teşvik etmek ve okuma alışkanlığı kazanmaya yönelik farklı deneyimler yaşattırmaktı. Çünkü halen sınıftan ailesiyle birlikte çocuk kütüphanesine giden öğrenci sayısı üçü geçmiyordu. Öğrenciler kütüphane ortamını, görevlilerin ilgisini, farklı türde kitap ve okuma materyallerini ve masal atölyelerini gördüler ve memnun kaldılar. Öğrenciler bu deneyimlerini ailelerine ve diğer arkadaşlarına anlatmak için sabırsızlanıyorlardı. Çünkü öğrencilerden çoğunun buraya tek başına veya ailesiyle birlikte gelme şansları yoktu. Ayrıca bu süreçte şunu da gözledim. Okulda okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik yürüttüğümüz faaliyetler ciddi ve verimli bir şekilde yapıldıkça velilerin desteği ve katılımı artıyordu. Öğrenciler dönüş yolunda bu gezi için çok teşekkür ettiklerini ve geziden duydukları memnuniyeti dile getirdiklerinde çok sevindim.” şeklinde yansıtmıştır. (03/01/2024)

3.3.9.14. 14. Hafta (8-12 Ocak 2024)

1. Ders (Hikaye Tanıtımı ve Sunumu)

Kazanımlar: 1. Farklı okuma materyallerinden okur. 2. Okuma stratejilerini uygular. 3. Serbest okuma yapar. 4. Bilgi sahibi olmak için okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Hikayeler, öğrenci günlüğü, hikaye değerlendirme kriterleri

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, sunum

On dördüncü haftanın birinci dersinde, gruplar tarafından yazılan hikâyelerin tanıtımı ve sunumu yapılmıştır. Bu derste grupça kitapçık şekline getirilen hikâyeler grup üyeleri tarafından tanıtılmıştır. Gruplar kendi aralarında nasıl bir görev paylaşımı yaptıklarını, konuya nasıl karar verdiklerini, konuyu nasıl geliştirdiklerini ve hikâye yazma sürecini anlatmışlardır. Dostluk grubu “23 Nisan Hepimize Kutlu Olsun”, Çalışkanlar grubu “Burcu Gazantep’te”, Bülbüller grubu “Filistin Özgürlük İstiyor”, Tavşanlar grubu “Fare ile Tavşanın Dostluğu” Serçeler grubu “Canım Öğretmenim”, Kelebekler grubu “Yılbaşı” adlı hikâyeleri yazmışlardır. Hikâye tanıtımı bittikten sonra grup üyeleri yazdıkları hikâyeyi sınıfta okumuşlardır. Tüm grupların hikâye sunumu bittikten sonra öğretmen ve araştırmacı tarafından belirlenen hikâye değerlendirme kriterlerine göre, Tavşanlar Grubu’nun hazırladığı “Fare ile Tavşanın Dostluğu” adlı hikâye birinci seçilmiştir. Birinci seçilen gruba kitap hediye edilmiştir.

Öğrenciler, hikâye tanıtımı ve sunumuna ilişkin izlenimlerini günlüklerine, “*Grupça yazdığımız hikâyeleri bugün tanıtık ve anlattık. Bizimkini sunucumuz EÖ6 anlattı. Ama maalesef birinci olamadık. Önemli değil çünkü arkadaşlarla birlikte çalıştık, uğraştık. O güzel oldu.*”, “*Bugün hazırladığımız hikâyeleri anlattık. Grupça yaptık ben resimleri çizdim KÖ3 konuyu belirledi, EÖ8 kahramanı belirledi. Yani herkes bir şeylerle uğraştı. İşbirliği içinde çalışınca daha güzel oldu.*”, “*Arkadaşlarla birlikte yazdığımız hikâyeleri bugün sunduk. Bizim hikâye birinci seçildi. Buna çok sevindik, arkadaşlarla birlikte çok çalıştık. Grupça çalışmayı ilk defa yaptık birbirimize yardımcı olduk.*” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, hikâye tanıtımı ve sunumuna ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “*Bugün derste çocukların grupça yaptıkları hikâyeleri değerlendirdik ve çocuklar tanıtımını yaptılar. Çocuklar emek verince kaliteli iş çıkarmışlardı. Hikâyelerin yazımı, resimlendirmeleri, olay örgüsü ve iş birliği içinde çalışmaları açısından başarılıydılar. Çocuklar hikaye tanıtımını iyice yaptılar.*” şeklinde yansıtmıştır. (08/01/2024)

2. Ders (Bilge Çocuk Dergisi Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Farklı okuma materyallerinden okur. 2. Okuma stratejilerini uygular. 3. Serbest okuma yapar. 4. Bilgi sahibi olmak için okur. 5. Eğlenmek için okur.

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Bilge Çocuk Dergisi, dergi ekleri, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru cevap, bireysel öğrenme

On dördüncü haftanın ikinci dersinde, Haziran 2023 sayılı Bilge Çocuk Dergisi okunmuş ve etkinlikleri yapılmıştır. Dergi üç gün önceden tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere müsait zamanlarında dergiyi incelemeleri, hoşlandıkları kısımları okumaları ve etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Ders saatinde öğrencilerle dergi hakkında konuşulmuş öğrencilerin geneli olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dergileri herhangi bir öğrenme kaygısı yaşamadan sadece eğlence amaçlı okudukları için daha çok hoşlanmışlardır. Öğrencilerle derste dergideki karikatürler okunmuş, zeka soruları kısmı yapılmış, en son Karınca – İnsan - Fil oyunu oynanmıştır. Dergiler bol resimli olması, çocuklara göre ilginç bilgiler içermesi, değişik konularla ilgili içeriklere sahip olması, farklı türde yazılmış metinleri barındırması, oyun ve etkinlikler içermesi yönüyle çocuklara okuma konusunda güzel deneyimler sunuyordu.

Öğrenciler, Bilge Çocuk Dergisi'ne ilişkin izlenimlerini günlüklerine, *“Üç gündür evde okuduğumuz Bilge Çocuk Dergisi'nin etkinliklerini yaptık. Bu dönem aldığımız üçüncü dergi oldu, bu farklıydı. İçinde farklı konular vardı, hepside güzeldi. Bu gün sınıfta bazı etkinlikleri çalıştık.”*, *“Çocuk dergilerini çok seviyorum. Onları okumak bana çok eğlenceli geliyor. Resimleri güzel, etkinlik çok içinde bulmaca var. Bizim evde herkes okuyor. Ben de üç gündür okuyorum hepsini bitirdim.”*, *“Öğretmenimiz bu sefer Bilge Çocuk Dergisi verdi. Bu dergiyi de çok beğendim. Ama bunun konuları biraz değişikti. Biz bugün zeka sorularını yaptık, içinde bir oyun vardı arkadaşlarla oynadık.”* şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, Bilge Çocuk Dergisi'ne ilişkin izlenimlerini günlüğüne, *“Çocuklar dergiyi görünce çok sevindiler. Onlara dergiyi üç gün önceden verdim. Önceden verince çocukların daha çok okuma fırsatı oluyor. Sorduğum kadarıyla tüm öğrencilerin evde dergiyi okuduklarını anladım. Hatta bazı yerleri iki üç defa okuduklarını söylüyorlardı. Ders esnasında dergideki etkinliklerle ilgili konuşunca çocukların dergiyi önceden okudukları verdikleri cevaplardan belli oluyordu. Çoğu öğrenci baştan sona kadar tüm kısımları okumuş oluyordu. Böylece dergi okumak iki yönlü olarak faydalı oluyordu. Yani içerik olarak çocuklara çeşitli konularda bilgi veriyor ve farklı özelliklere sahip oluşuyla bir okuma materyali olarak okuma ilgisi ve sevgisi aşılyordu. Bu nedenle sadece çocuk dergileri kullanılarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik bir çalışma bile yapılabilir.”* şeklinde yansıtmıştır. (09/01/2024)

3. ve 4. Ders (Şiir Dinletisi Etkinliği)

Kazanımlar: 1. Şiir okur. 2. Şiir dinletisine katılır. 3. Şiir okumada tonlama ve vurgulara dikkat eder. 4. Akıcı okur. 4. Öz ve akran değerlendirmesi yapar.

Süre: 40+40 dakika

Araç-gereç: Şiir kağıtları, öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: İş birlikli öğrenme, anlatım, soru cevap

On dördüncü haftanın üçüncü ve dördüncü dersinde, şiir dinletisi yapıldı. Şiir dinletisi için uygulamanın sekizinci haftasından itibaren hazırlıklar yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından görev paylaşımı yapılmış, öğrencilerin okuyacakları şiirler belirlenmiş ve dinleti programı hazırlanmıştır. Şiir dinletisi tüm velilerin katılımıyla okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Çok amaçlı salonun dekoru şiir dinletisi için dizayn edilmiş ve ses sistemi hazırlanmıştır. Program, şiir dinletisi sunum programına göre gerçekleştirilmiştir. Programda bütün öğrenciler en az bir şiir okumuşlardır. Bazı şiirler de grupça paylaşımlı olarak okunmuştur. Öğrenciler dinletiyeye iyice hazırlandıkları için çok güzel okudular hatta birçok öğrenci şiirini ezbere okumuştur. Bir veli dışında tüm veliler dinleti programına katıldılar. Ayrıca şiir dinletisi OKAGEP'in finali niteliğinde yapıldığı için veliler dinleti sonrası için öğrencilere yiyecek ve içecek ikramında bulundular. Şiir dinletisi hazırlanan program doğrultusunda herhangi bir problem yaşanmadan icra edilmiştir. Öğrenciler OKAGEP süresince hazırlık yaptıkları için şiir dinletisinde göz doldurucu performans sergilediler. Öğrencilerin şiir okumaları prozodi açısından çok iyiydi. Program sonunda araştırmacı ve okul müdürü OKAGEP sürecindeki katkı ve çalışmalarından dolayı öğretmen, öğrenci ve velilere ayrı ayrı teşekkür ederek onları tebrik etmiştir. Bundan sonraki süreçte de öğrencilerin kitap okumalarının takip edilmesi gerektiğini vurgulamış ve program sayesinde elde edilen kazanımların devam ettirilmesini istemiştir.

Öğrenciler, şiir dinletisine ilişkin izlenimlerini günlüklerine, *“En sonunda şiir dinletimizi bugün yaptık. Çok heyecanlı ve güzel geçti. Annemle kardeşim gelmişlerdi. Şiirime çok çalıştım ezberledim. Şiir dinletisinde şiirlerin ne kadar güzel olduğunu anladım ve daha çok şiir okumaya karar verdim..”*, *“Okuma programını şiir dinletisiyle bitirdik. Ben hem sunuculuk yaptım hem şiirimi okudum. Ailem bugün için bana özel kıyafet aldılar. İçerisi çok kalabalık olduğu için başta biraz heyecanlandım. Ama bence yinede iyiydim. Çünkü annem ve komşumuz çok iyi yaptığımı söylediler.”*, *“Şiir dinletisini bugün yaptık. Okuduğumuz şiirler keşke biraz daha uzun olsaydı Çok güzel oldu. Ama ben üzüldüm*

çünkü okuma programımız bitti. Ne güzel okuma etkinlikleri yapıyorduk. Okulda sadece biz katılıyorduk, şanslıydık yani. Ben bu kadar güzel olduğunu bilmiyordum. Müslüm hoca bize çok emek verdi.” şeklinde yansıtmışlardır.

Araştırmacı, şiir dinletisine ilişkin izlenimlerini günlüğüne, “Bugün şiir dinletimizi yaptık. Programın uygulama kısmını bitirdik diyebilirim. Öğrenciler bir süredir şiir dinletisine hazırlandıkları için şiirlerini güzelce okudular öğrenci ve velilerde talı bir telaş ve heyecan vardı. Öğrenciler özel kıyafetlerini giymiş ve taranıp süslenmişlerdi. Öğrencilerin mutluluğu görülmeye değerdi. Hele şiirlerini güzelce okuyup alkışları aldıkları zaman sevinç ve gururları artıyordu. Öğrenciler böyle bir deneyim yaşamaktan zevk almışlardı. Çünkü neticede çaba ve gayretlerinin sonucu ortaya çıkan ürünleri ortaya koymaktan mutlu oluyorlardı. Şimdi sadece uygulama sonrası veri toplama işi kaldı. Ama bence bu süreç dönem başına göre daha kolay geçecek. Çünkü öğrenciler çok deneyim kazandılar, birbirimizle kaynaştık ve bu süreçte okuma becerileri yönünden çok geliştiler. Şiir dinletisine neredeyse velilerin tamamı katıldılar. Sınıf öğretmeni iy bir organizasyon ve görev paylaşımı yaparak dinleti sonrası çocuklara ikramlıklar sunuldu. Velilerin çoğu programın sonunda süreç için özel olarak teşekkür ettiler.” şeklinde yansıtmışlardır. (12/01/2024)

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar doğası ve felsefesi gereği, nicel araştırmalarda kabul edilen çerçevenin aksine geçerlik ve güvenirlik kavramlarını kendi doğasına uygun olarak ele almaktadır. Bir başka deyişle iç güvenirlik yerine tutarlılık, dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik, iç geçerlik yerine tutarlılık ve dış geçerlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015).

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için araştırmacının araştırmanın bütün süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması gerekmektedir. Araştırmanın nitel veri toplama araçlarının kapsam ve yapı geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. İç geçerliği sağlamak için araştırma süreçlerinde atılan adımlar birer birer açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmanın bütün süreçleri detaylandırılmış ve bütün aşamalarında güvenirliliği sağlamak için hangi önlemlerin alındığı belirtilmiştir.

Araştırmada tutarlılığı artırmak için dikkat edilen hususlar:

- Araştırma süreçlerinin bütün adımlarında TİK üyeleri ve danışmanın onayları ve değerlendirmeleri dikkate alınarak eylem planı hazırlanmış ve uygulama öncesi verilerin analizinden sonra plana son şekli verilerek onaya sunulmuş, onay alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.
- Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından alınan ses kayıtları Temel Eğitim alanında lisansüstü eğitim almış bir uzmana dinletirilmiş ve değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır.
- Uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama yüzdesini belirlemek için kullanılan okuma parçasının cevap anahtarını hazırlamak için beş üçüncü sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda cevap anahtarı hazırlanmıştır. Öğrenci cevaplarının puanlaması araştırmacı, bir uzman ve bir sınıf öğretmeni tarafından yapılmış ve puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır.
- Araştırmacı tarafından verilerin analizi yapıldıktan sonra bir uzman tarafından kontrolü sağlanmıştır.

Araştırmada teyit edilebilirliği artırmak için dikkat edilen hususlar:

- Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında OAÖ, OBAÖ, OHDA, akıcı okuma belirleme aracı ve Yanlış Analiz Envanteri; uygulama öncesi öğretmen, veli görüşme formu ve uygulama sonrası öğretmen, veli ve öğrenci görüşme formları ile veriler elde edilmiştir. Uygulama sırasında kitap okuma takip formu, öğrenci günlükleri, okuma etkinlikleri takip çizelgesi, eylem izleme planı, yapılandırılmamış görüşmeler, öğrenci gözlemleri, araştırmacı notları ve araştırma günlüğü gibi araçlarla farklı veri kaynaklarından süreç boyunca veri toplanmıştır.
- Araştırmacının uygulama öncesinde ve sırasında elde ettiği veriler TİK üyeleriyle paylaşılmıştır ve gerekli durumlarda güncellemeler yapılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için dikkat edilen hususlar:

- Araştırmacı hazırlık haftası ve uygulama öncesi veri toplama süreci ile birlikte 17 hafta boyunca katılımcılarla etkileşim halinde bulunmuştur. Araştırmacı araştırma yapılan okulda idareci olduğu için etkinlik dışı zamanlarda da öğrencilerle etkileşim halinde olmuş ve onları gözlemiştir.
- Uygulama sürecinde kullanılan kitaplar, araç gereçler, etkinlikler, yöntem ve teknikler için öğretmenlerden görüş, uzmanlardan onay alınmıştır.

- Araştırma sürecinde birden fazla kaynaktan ve farklı veri toplama aracı işe koşularak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- Uygulama sürecinde, sürecin detaylandırılması için farklı araçlarla öğrenciler ve ortam gözlenmiş ve izlenmiştir.
- Öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik yapılması gereken etkinlikler okuma etkinlikleri takip çizelgesi ile kontrol edilmiş ve izlenmiştir.
- Uygulama sürecinde, sınıf öğretmeni, sınıfta gözlemlerde bulunmak üzere yapılan etkinlikleri izlemiştir. Bu nedenle uygulama süreci ve etkinlikler hakkında sürekli öğretmenle görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Araştırmada aktarılabiliirliği artırmak için dikkat edilen hususlar:

- Araştırmacı, araştırma sürecinde yaptığı betimlemeleri tarafsızca olduğu gibi sunmaya çalışmıştır.
- Araştırmaya sınıfta bulunan 34 öğrenciden 32'si dahil edilerek veri zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma baştan sona bütün süreçleri ile ve ortam, katılımcılar, uygulamanın nasıl gerçekleştirildiği, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak anlatılmıştır.
- Araştırmada gerektiği yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Eylem araştırmalarında, araştırmacı ve katılımcılar uygulama sürecine önemli ölçüde dahil oldukları için etik durumlar ayrıca önem kazanmaktadır. Çünkü katılımcılarla birlikte aynı ortamda bulunmak etik problemlere yol açabilir. Bu nedenle araştırmacı, araştırma sürecinde katılımcıların gereksinimlerine saygı duymalı, onları işbirlikçi bir şekilde bütün aşamalara dahil etmeli, onaylarını almalı ve çalışmanın bütün safhalarında çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde yürütmelidir. (Cresswell, 2013). Bu bağlamda, araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi aynı zamanda geçerlik ve güvenilirliğin de temel öğelerinden birisidir (Merriam, 2013, s. 220). Bu nedenle araştırma yürütülürken araştırmada etik ilkeler doğrultusunda aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- Araştırmanın etik kurul onayının alınması için Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan “Etik Komisyon Raporu” alınmıştır.

- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Gaziantep Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Şehitkamil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır .
- Sınıf öğretmeni ve velilerle, bilgilendirme amacıyla toplantılar yapılmıştır. Toplantıda, velilerden öğrencilerinin araştırmaya katılımı için izin istenmiş ayrıca aydınlatılmış gönüllü katılım onam formu imzalatılmıştır.
- Öğrencilerden elde edilen tüm verilerde öğrencilerin onayı alınmış ve verilerin kimse ile paylaşılmayacağı taahhüt edilmiştir.
- Elde edilen tüm veriler özenle araştırmacı tarafından saklanmış, TİK üyeleri dışında kimseyle paylaşılmamıştır. Sadece akıcı okuma becerileri ölçme formları, ses kayıtları ve okuduğunu anlama sınav kâğıtları araştırmacı dışında puanlaması için iki uzmana gösterilmiştir.
- Katılımcıların bilinmemesi amacıyla öğrencilerin ve velilerin isimleri kodlanmış ve öğretmenin gerçek isminin yerine başka bir isim kullanılmıştır. Uygulama sürecinde çekilen resimlerde katılımcıların belli olmaması için yüzleri karartılmıştır.
- Araştırmanın bütün süreçlerinde toplanan verilere sadık kalınarak verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra her bir soruya verilen cevaplar sorunun altına yazılarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metin, iletişim veya görsel verilerde kodlar, kategoriler ve temalar ortaya çıkarmayı amaçlayan sistematik bir veri analiz tekniğidir. İlk olarak sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmış olan bu yöntem, günümüzde eğitim, psikoloji, iletişim ve diğer birçok disiplinde yaygın şekilde uygulanmaktadır (Krippendorff, 2013). Bu bağlamda, bu araştırmada, nitel verileri hem derinlemesine analiz hem de sistematik bir değerlendirme olanağı sunduğu için içerik anaiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, Creswell (2013) tarafından "verilerin bir yapıya dönüştürülerek yorumlanmasını sağlayan bir süreç" olarak

tanımlanırken, Stemler (2001) içerik analizini "insan iletişiminin nesnel, sistematik ve ölçülebilir bir şekilde incelenmesi" olarak ifade etmektedir.

Bu teknikte amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarabilmektir. Bu bağlamda toplanan veriler önce kavramsallaştırılır. Sonra bu kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve buna göre verileri açıklayan temalar belirlenir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir. Bunlar:

1. Verilerin Kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaları düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 246-250).
Yukarıdaki aşamalar takip edilerek elde edilen bulgulara dayanılarak alıntılara, örneklendirmelere, açıklamalara ve yorumlara yer verilerek tablolar hazırlanmıştır. Sonuç olarak içerik analizinin temel amacı, verilerdeki örtük anlamları, belirgin temaları ve tekrar eden kalıpları ortaya çıkarmaktır. Bu süreç, yalnızca metinsel verilerle sınırlı kalmaz; ses kayıtları, video içerikleri ve diğer görsel materyaller de analiz edilebilir. İçerik analizi, nitel verilerin daha anlaşılır ve sistematik hale getirilmesini sağlarken, aynı zamanda araştırmacıya duygusal ve tematik örüntülerin belirlenmesi, bağlamsal derinlik sağlama, ve teorik çerçeveye uyumlu yapılandırma konularında katkı sağlar.

Verilerin kodlanmasında “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türü temel alınmıştır. Çünkü okuma alışkanlığı ve okuma becerilerinin gelişimi alanında kuramsal bir çerçeve olduğundan bu kuramsal çerçeveye göre kodlamalar yapılmıştır. Ancak ortaya yeni çıkan kodlar da kod listesine dahil edilmiş ve kod listesi güncellenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 246). Nitel verilerin analizi araştırmacı ve iki alan uzmanı (Eğitim bilimlerinde yüksek lisans derecesine sahip iki sınıf öğretmeni) tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış, kategori ve temalar belirlenmiştir. Kod, kategori ve temalar belirlendikten sonra kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamak için Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \text{❖}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan kod sayısını, ❖ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan kod sayısını ifade etmektedir. Burada kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 ve üzeri olması beklenmektedir (Miles & Huberman,

1994; Patton, 2002'den aktaran Baltacı, 2017, s. 8). Bu araştırmada, kodlayıcılar arası benzerlik; veli görüşlerinin analizinde %90, öğretmen görüşlerinin analizinde %95 ve öğrenci görüşlerinin analizinde %90 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği sağlanmayan kod ve temalar araştırmacı ve uzmanlar tarafından değerlendirilerek görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Analizleri yapmak için betimsel analizler ve Eşli Gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu analiz tekniği normal dağılım gösteren katılımcı sayısının otuzdan fazla olduğu durumlarda iki eşli grubun aritmetik ortalamaları arasındaki fark açısından anlamlılığını test etmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası OAÖ, OBAÖ, OHDA, okuduğunu anlama testi ve akıcı okuma becerisi alt bileşenleri puanlarının ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığa bakılmıştır. Okuma alışkanlığı ölçeğinin analizlerinde ölçeğin yapısını değerlendirmek için AMOS 23 programı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının, okur benlik algılarının, akıcı okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu eylem araştırmasında uygulama öncesi çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hakkındaki düşünceleri, okuma alışkanlığı durumları, okur benlik algıları, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin mevcut durumları ortaya konularak uygulama sürecinde uygulanacak eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu bölümde, uygulama öncesi ve sonrası çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin, akıcı okuma becerilerinin ve okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik testlerin istatistiksel analizlerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında uygulama öncesi ve sonrası verileri elde etmek için kullanılan nicel veri ölçme araçları olan OAÖ, OBAÖ, OHDA, akıcı okuma becerileri değerlendirme formu ve yanlış analiz envanterinden elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. OKAGEP'in Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Kazanımına Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin, “Okuma alışkanlığı nasıl değişmiştir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 37’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma

alışkanlığı ölçeğine göre ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 37

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma Alışkanlığı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	X	N	SS	t	sd	P
Okuma Alışkanlığı Uygulama sonrası	3,5781	32	,36042	2,564	31	,015*
Okuma Alışkanlığı Uygulama öncesi	3,2839	32	,55796			

*p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeği uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldığı okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama sonrası aldıkları okuma alışkanlığı puanları ile uygulama öncesi aldığı okuma alışkanlığı puanları uygulama sonrası puanları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=2,564$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesi okuma alışkanlığı ortalaması ($X=3,28$), iken uygulama sonrası okuma alışkanlığı ortalaması artış göstererek ($X=3,57$) düzeyine çıktığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

4.1.2. OKAGEP’in Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyine Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, “OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl değişmiştir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 38’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testine ilişkin değerleri sunulmuştur.

Tablo 38

*Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin t-Testi**Sonuçları*

	X	N	SS	t	sd	P
Okuduğunu Anlama Uygulama sonrası	66,13	32	17,783	8,547	31	,000*
Okuduğunu Anlama Uygulama öncesi	46,91	32	17,744			

*p<.05

Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldığı okuduğunu anlama puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin uygulama sonrası aldığı okuduğunu anlama puanları ile uygulama öncesi aldığı okuduğunu anlama puanları, uygulama sonrası puanları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=8,547$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama ortalaması ($X=46,91$), iken uygulama sonrası okuduğunu anlama puanı ortalaması artış göstererek ($X=66,13$) düzeyine çıktığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. OKAGEP'in Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, “OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin Akıcı okuma becerileri nasıl değişmiştir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Akıcı okuma becerileri hakkında doğru bir kanıya varabilmek için akıcı okumanın alt bileşenleri olan kelime tanıma, okuma hızı ve prozodinin birlikte bütünsellik arz edecek şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablo 39’da ilkokul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerisi bileşenlerinden kelime tanımaya ilişkin ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 39

Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	X	N	SS	t	sd	P
Kelime Tanıma Uygulama öncesi	80,28	32	10,863	-9,109	31	,000*
Kelime Tanıma Uygulama sonrası	93,34	32	4,053			

*p<.05

Tablo 39 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldığı akıcı okuma becerisi alt bileşenlerinden kelime tanıma puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulama sonrası aldığı kelime tanıma puanları ile uygulama öncesi aldığı kelime tanıma yüzde puanları, uygulama sonrası puanları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=-9,109$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesi kelime tanıma oran puan ortalaması ($X=80,28$), iken uygulama sonrası kelime tanıma puan ortalaması artış göstererek ($X=93,34$) düzeyine çıktığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi alt bileşenlerinden kelime tanıma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 40'ta ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızına ilişkin ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 40

Uygulama öncesi ve Uygulama sonrası Akıcı Okuma Becerilerinde Okuma Hızı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	X	N	SS	t	sd	P
Okuma Hızı Uygulama sonrası	85,50	32	20,677	-13,812	31	,000*
Okuma Hızı Uygulama öncesi	58,63	32	21,786			

*p<.05

Tablo 40 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldığı akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızı puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama sonrası aldığı okuma hızı puanları ile uygulama öncesi aldığı okuma hızı puanları uygulama sonrası puanları lehine

anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=-13,812$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesindeki okuma hızı puan ortalaması ($X=58,63$), iken uygulama sonrası okuma hızı puan ortalaması artış göstererek ($X=85,50$) düzeyine çıktığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızını önemli derecede geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 41’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerisi bileşenlerinden prozodiye ilişkin ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testi ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 41

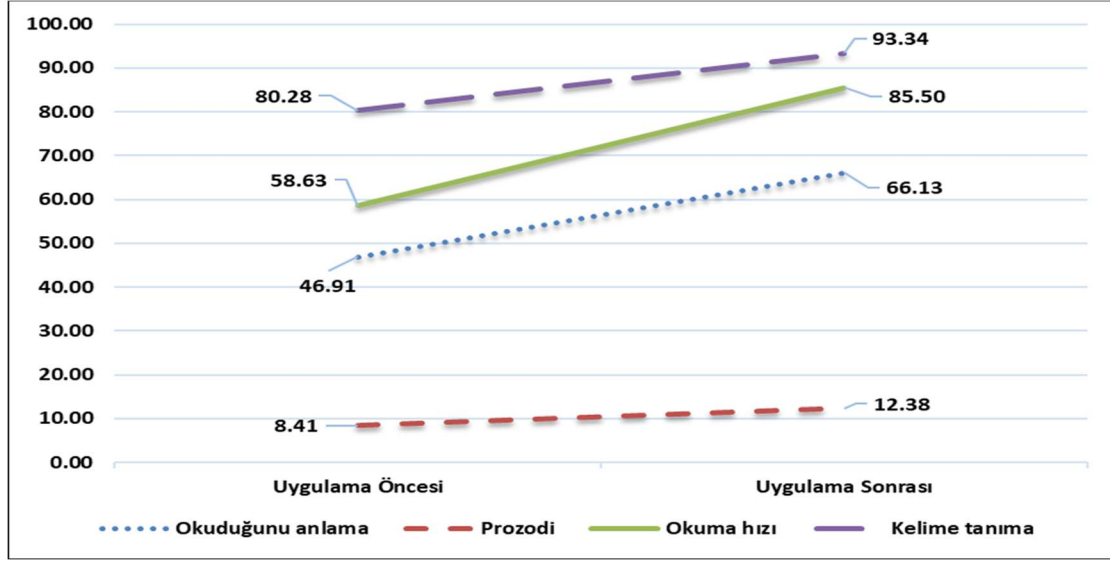
Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Prozodi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	X	N	SS	t	sd	P
Prozodi Uygulama sonrası Toplam Puan	12,38	32	2,472	16,009	31	,000*
Prozodi Uygulama öncesi Toplam Puan	8,41	32	2,241			

* $p<.05$

Tablo 41 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldığı prozodi puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulama sonrası aldığı prozodi puanları ile uygulama öncesi aldığı prozodi puanları uygulama sonrası puanları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=16,009$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesi prozodi ortalaması ($X=8,41$) iken uygulama sonrası prozodi ortalaması artış göstererek ($X=12,38$) düzeyine çıktığı gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden prozodik okumayı geliştirdiği söylenebilir.

Çalışma grubunun, okuduğunu anlama düzeyi ve akıcı okuma becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına ilişkin gelişim ve değişim Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Araştırma grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi

Şekil 18’de araştırmaya katılan öğrenci grubunun okuduğunu anlama, prosodi, kelime tanıma ve okuma hızı uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümlerinden aldıkları puanlarının ortalamaları sunulmaktadır. Elde edilen çalışmanın ortalama puanları incelendiğinde okuduğunu anlama puanları ortalaması başlangıçta ($X=46,91$) iken uygulama sonrası ($X=66,13$) ortalama puana ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı uygulama öncesi ortalama puanı ($X=58,63$) iken uygulama sonrası puan ortalamasının ($X=85,50$) seviyesine çıktığı saptanmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma uygulama öncesi ortalama puanı ($X=80,28$) iken uygulama sonrası puan ortalamasının ($X=93,34$) seviyesine çıktığı saptanmıştır. Ayrıca prosodi ortalama puanlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki değişim ise prosodi uygulama öncesi ortalaması ($X=8,41$) iken uygulama sonrası ortalama puanın ($X=12,38$)’e yükseldiği gözlenmiştir.

4.1.4. OKAGEP’in Öğrencilerin Okur Benlik Algılarına Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, “OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin okur benlik algıları nasıl değişmiştir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 42’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası OBAÖ’den aldıkları ortalama puanları, standart sapma ve eşli gruplar t-testi ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 42

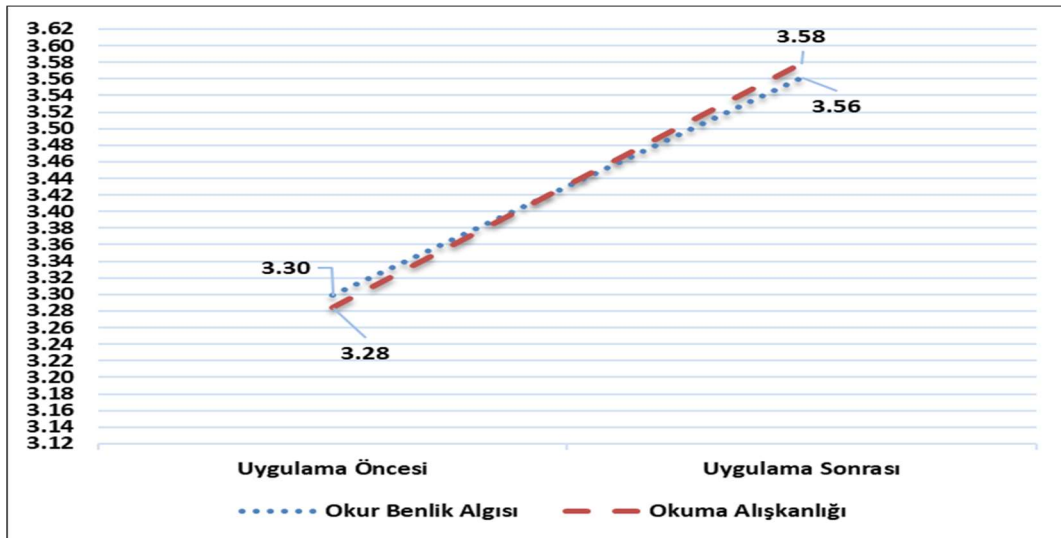
Okur Benlik Algısı Ölçeği Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	X	N	SS	t	sd	P
Okur Benlik Algısı Uygulama sonrası	3,561	32	,321	2,826	31	,008*
Okur Benlik Algısı Uygulama öncesi	3,298	32	,416			

*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasından aldığı okur benlik algısı ölçeği puanlarına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama sonrası aldığı okur benlik algısı puanları ile uygulama öncesi aldığı okur benlik saygısı puanları, uygulama sonrası puanları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t(31)=2,826$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrenci grubunun uygulama öncesindeki OBAÖ ölçeği ortalaması ($X=3,298$), iken uygulama sonrasındaki okur benlik saygısı ortalaması artış göstererek ($X=3,561$) düzeyine çıktığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okur benlik algılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin Okur Benlik Algısı ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Gelişimine ilişkin grafikler şekil 19’da sunulmuştur.



Şekil 19. Okur benlik algısı ve okuma alışkanlığı becerilerinin gelişimi

Şekil 19’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin OBAÖ ölçeği uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanlarının değerlerindeki değişim ve gelişim görülmektedir. Buradan hareketle OBAÖ ölçeği uygulama öncesi ortalama puanının ($X=3,29$) iken uygulama sonrası ortalama puanının ($X=3,56$)’ya ulaştığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeğinin ortalama puanlarının değişiminde uygulama öncesi ortalama puanı ($X=3,28$) olduğu görülüyorken uygulama sonrası ortalama puanı artarak ($X=3,58$) olduğu belirlenmiştir.

4.1.5. OKAGEP’in Öğrencilerin Okumaya İlişkin Görüşlerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin okumaya ilişkin düşüncelerini belirlemek için farklı şekil ve tipte sorular içeren Okuma Hakkında Düşünceler Anketi (OHDA) kullanılmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, “OKAGEP kapsamında hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin okumaya ilişkin görüşleri uygulama öncesi ve sonrası nasıl değişmiştir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 43’te ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası “Günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsın?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 43

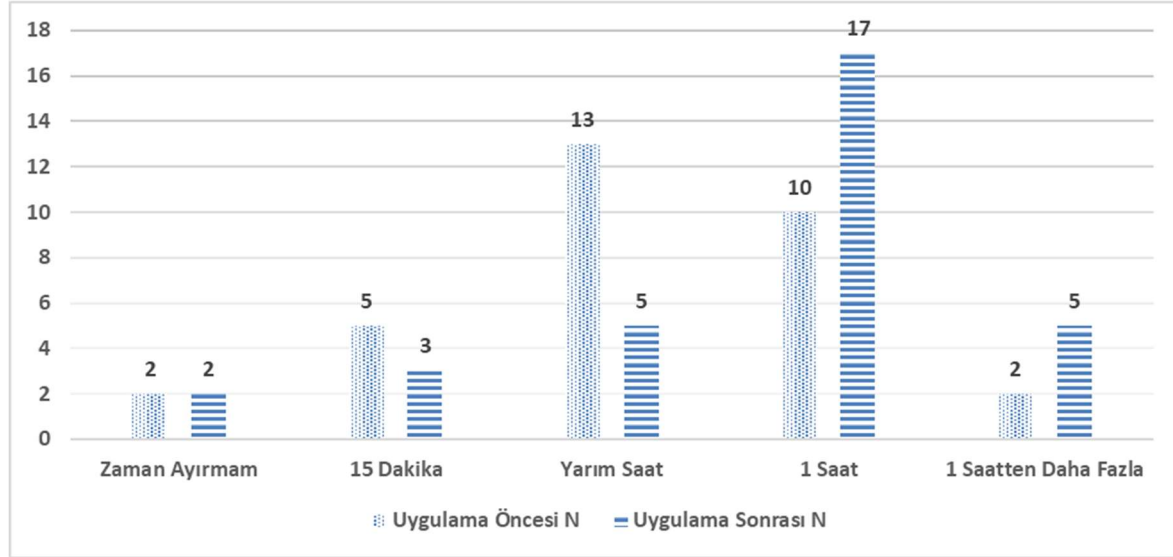
Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Günlük Kitap Okumaya Ne Kadar Zaman Ayırırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Günlük Okuma Süresi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	N	%	N	%
Zaman Ayırmam	2	6,3	2	6,3
15 Dakika	5	15,6	3	9,4
Yarım Saat	13	40,6	5	15,6
1 Saat	10	31,3	17	53,1
1 Saatten Daha Fazla	2	6,3	5	15,6

Tablo 43 incelendiğinde, uygulama öncesinde günlük, okumaya zaman ayırmayan 2, 15 dakika okuyan 5, yarım saat okuyan 13, 1 saat okuyan 10, 1 saatten fazla okuyan 2 öğrenci varken; uygulama sonrasında günlük okumaya zaman ayırmayan 2, 15 dakika okuyan 3, yarım saat okuyan 5, 1 saat okuyan 17, 1 saatten fazla okuyan 5 öğrenci olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin uygulama sonrasında okuma sürelerinde artış olduğu saptanmıştır. Özellikle uygulama sonrasında günlük 15 dakika ve yarım saat okuyan öğrencileri sayısı düşmüş ve günlük 1 saat ve 1 saatten fazla okuyan öğrencilerin

sayısı artmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuma miktarlarını artırdığı söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin günlük olarak kitap okumaya ayırdıkları süreye ilişkin grafik Şekil 20’ de sunulmuştur.



Şekil 20. Öğrencilerin okumaya ayırdıkları süreye ilişkin değişim

Çalışma grubunun okumaya ayırdıkları süreye ilişkin değişim grafiği incelendiğinde, çalışma grubunun uygulama sonrası okumaya ayırdıkları sürede artış olduğu görülmektedir. Günlük olarak okumaya zaman ayırmayan 2 öğrenci varken; 1 saatten fazla zaman ayıran 5, 1 saat zaman ayıran 17, yarım saat ayıran 5 ve 15 dakika zaman ayıran 3 öğrenci olduğu görülmektedir.

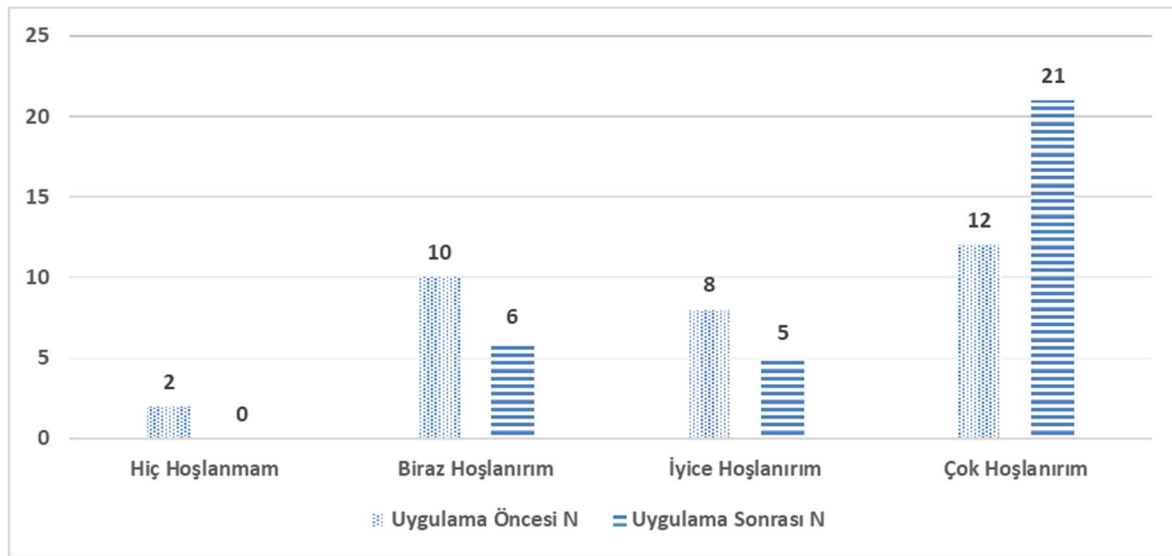
Tablo 44’te ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Kitap okumaktan ne kadar hoşlanırsın?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 44

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Kitap Okumaktan Ne Kadar Hoşlanırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Okumadan Hoşlanma Düzeyi	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	N	%	N	%
Hiç Hoşlanmam	2	6,3	0	0,0
Biraz Hoşlanırım	10	31,3	6	18,8
İyice Hoşlanırım	8	25,0	5	15,6
Çok Hoşlanırım	12	37,5	21	65,6

Tablo 44 incelendiğinde, uygulama öncesinde katılımcıların okumadan hoşlanma düzeylerinden hiç hoşlanmam diyen 2, biraz hoşlanırım 10, iyice hoşlanırım 8, çok hoşlanırım düzeyinde görüş belirten 12 öğrenci varken; uygulama sonrasında hiç hoşlanmam 0, biraz hoşlanırım 6, iyice hoşlanırım 5, çok hoşlanırım düzeyinde 21 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin uygulama sonrasında okumadan hoşlanma düzeylerinde olumlu yönde değişim yaptığı saptanmıştır. Özellikle uygulama sonrasında okumadan hoşlanmayan öğrenci kalmamış ve okumadan çok hoşlanan öğrencilerin sayısı artmıştır.



Şekil 21. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okumadan hoşlanma düzeyine ilişkin değişim

Öğrencilerin okumadan hoşlanma düzeyine ilişkin grafik incelendiğinde uygulama sonrası okumaktan “Hiç hoşlanmam” diyen öğrenci kalmamıştır. Aynı zamanda “Biraz hoşlanırım” ve “İyice hoşlanırım” diyen öğrencilerin sayısı azalmış ancak okumadan “Çok hoşlanırım” diyen öğrencilerin sayısında oransal olarak %75 oranında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 45’te ilköğretim 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Kitap okumana engel olan durumlar nelerdir?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 45

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Kitap Okumana Engel Olan Durumlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Kitap okumaya engel durumlar	Uygulama Öncesi			Uygulama sonrası		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Oyun oynamak	7	9	16	10	8	18
Televizyon izlemek	6	8	14	10	7	17
Ödevlerin çok olması	11	9	20	5	8	13
Büyüklerimin kitap okumamaları	3	2	5	6	4	10
Kitapların eğlenceli olmaması	2	4	6	3	3	6
Kitap okurken zorlanırım	6	3	9	2	2	4
Okuduklarımı anlamam	3	5	8	2	2	4
Okuyacak kitabımın olmaması	3	4	7	2	1	3

Tablo incelendiğinde, uygulama öncesi katılımcıların okumaya engel teşkil eden durumlara ilişkin yanıtları arasında 20 (f) ile “ödevlerin çok olması” olduğu görülmektedir. Bunu takiben 16 (f) ile “Oyun Oynamak”, 14 (f) “Televizyon İzlemek” 4 (f), “Kitap okurken zorlanmam” 9 (f) ve 8 (f) “Okuduklarımı anlamam” gibi kişisel nedenler gelmektedir. Ayrıca 7 (f) “Okuyacak kitabımın olmaması” ve 6 (f) “Kitapların eğlenceli olmaması”, 5 (f) “Büyüklerimin kitap okumamaları” gibi durumları neden olarak belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında okumaya engel teşkil eden durumlara verilen yanıtlar incelendiğinde “ödevlerin çok olması”nın sadece 13 öğrenci tarafından engel olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak 18 öğrenci “Oyun Oynamayı” ve 17 öğrenci “Televizyon İzlemeyi” okumaya engel en çok teşkil eden durum olarak belirtmişlerdir. “Kitapların eğlenceli olmaması” yine aynı sayıda öğrenci tarafından belirtilirken “Kitap okurken zorlanırım.” ve “Büyüklerimin kitap okumamaları” nedenleri beşer öğrenci tarafından okumaya teşkil eden durum olarak belirtilmiştir. “Okuyacak kitabımın olmaması”, “Okuduklarımı anlamam” ve “Kitap okurken zorlanırım.” durumlarını okumada engel teşkil eden durum olarak görülen öğrencilerin sayısında ciddi azalma görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okumada engel olarak gördüğü bazı durumların etkisini azalttığı söylenebilir.

Tablo 46’da ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Ne tür konularda yazılmış kitaplar okumayı seversin?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 46

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Ne Tür Konularda Yazılmış Kitaplar Okumayı Seversin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Ne tür konularda yazılmış kitaplar okumayı seversin?	Uygulama Öncesi			Uygulama sonrası		
	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Macera	14	16	30	14	16	30
Komik (gülünç)	15	11	26	14	13	27
Hayvanlarla ilgili	11	10	21	12	12	24
Şiir	7	4	11	12	9	21
Geçmiş zamanlarla ilgili	4	6	10	8	11	19
Dini konular	7	7	14	10	8	18
Savaş kahramanlık	3	13	16	4	13	17
Spor	3	13	16	3	13	16
Bilimsel konular	8	12	20	6	8	14
Değerlerle ilgili	5	7	12	5	7	12

Tablo 46 incelendiğinde öğrenciler tarafından uygulama sonrasında en çok tercih edilen kitap türlerinin sırasıyla macera 30 (f), komik 27 (f), hayvanlarla ilgili 24 (f), şiir 21 (f), geçmiş zamanlarla ilgili 19 (f), dini konular 18 (f), savaş ve kahramanlık 17 (f), spor 16 (f), bilimsel konular 14 (f) ve değerlerle ilgili 12 (f) kitaplar olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ile uygulama sonrası kıyaslandığında kitap türü tercihinde şiir, geçmiş zamanlarla ilgili, dini konular ve hayvanlarla ilgili türleri seçen öğrencilerin sayısında artış yaşanmıştır. Özellikle şiir ve geçmiş zamanlarla ilgili konularda yazılmış kitap türlerini seçen öğrencilerin oranı yüzde yüz oranında artmıştır. Bunda uygulama süresince şiir dinletisi için yapılan çalışmalar ve etkileşimli okuma saatinde geçmiş zamanla ilgili konularda yazılmış hikâye ve masalların etkili olduğu düşünülebilir. Uygulama sonrası macera, değerlerle ilgili ve spor konulu kitap türlerini seçen öğrenci sayısı değişmezken; savaş ve kahramanlık ve komik kitapları seçen öğrenci sayısı birer artmıştır. Ancak bilimsel konulu kitap türlerini seçen öğrenci sayısında %30 oranında bir azalma görülmüştür. Bunun nedeni bilimsel konulu kitaplarda kullanılan akademik dilin öğrenciler tarafından daha az anlaşılması ve yaş grubu itibarıyla öğrencilerin bilimsel konulara ilgi duymamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 47’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Okulda okuma ile ilgili hangi etkinliklerin yapılmasını istersin?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 47

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Okulda Okuma İle İlgili Hangi Etkinliklerin Yapılmasını İstersin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Okulda okuma ile ilgili hangi etkinliklerin yapılmasını istersiniz?	Uygulama Öncesi			Uygulama sonrası		
	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Kütüphanede kitap okuma	13	16	29	15	17	32
Sınıfça sessiz okuma	14	16	30	12	15	27
Sesli kitapları dinlemek	14	14	28	11	16	27
Ödüllü okuma yarışması	10	14	24	11	14	25
Öğretmenin sesli hikâye okuması	13	12	25	12	10	22
Hikâye kitabı yazma	12	11	23	11	10	21
Okuma saati olması	14	12	26	7	14	21
Okuma içerikli oyunlar	13	12	25	10	10	20
Okunan kitabı tanııtma	8	8	16	8	10	18
Okuduklarımızı sınıfta anlatma	9	6	15	8	8	16
Sınıfça bir kitabı tartışarak okuma	4	2	6	7	8	15

Tablo 47 incelendiğinde okulda okuma ile ilgili yapılmasını istenilen etkinliklerden “kütüphanede kitap okuma” etkinliğinin uygulama sonrasında tüm öğrenciler tarafından seçildiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer etkinliklerde öğrencilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmiştir. Özellikle “Sınıfça sessiz okuma”, “Ödüllü okuma yarışması” ve “Sesli kitapları dinlemek” etkinlikleri öğrencilerin %80’inden fazlası tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Uygulama öncesi ile sonrası kıyaslandığında “Sınıfça sessiz okuma”, “Öğretmenin sesli hikâye okuması”, “Okuma içerikli oyunlar”, “Hikâye kitabı yazma”, “Okuma saati olması” ve “Sesli kitapları dinlemek” etkinliklerini tercih eden öğrenci sayılarında azalma görülürken; “Ödüllü okuma yarışması”, “Okunan kitabı tanııtma”, “Okuduklarımızı sınıfta anlatma” ve “Sınıfça bir kitabı tartışarak okuma” gibi etkinlikleri tercih eden öğrenci sayılarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuma ile ilgili olarak aktif katılımında bulundukları etkinlikleri daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 48’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Telefon ve tableten okuma yapıyor musun?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 48

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Telefon ve Tableten Okuma Yapıyor musun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Telefon veya tableten okuma yapıyor musun?	Uygulama Öncesi		Uygulama sonrası	
	N	%	N	%
Sürekli	1	3,1	2	6,3
Bazen	6	18,8	19	59,4
Çok Az	5	15,6	8	25,0
Hiçbir Zaman	20	62,5	3	9,4

Tablo 48 incelendiğinde uygulama sonrası tablet veya telefondan okuma yapan öğrencilerin sayısının arttığı gözlenmektedir. Uygulama öncesi tablet veya telefondan sürekli okuma yapan öğrenci sayısı 1 iken uygulama sonrası 2 olmuştur. Uygulama öncesi tablet veya telefondan bazen okuma yapan öğrenci sayısı 6 iken uygulama sonrası 19 olmuştur. Uygulama öncesi tablet veya telefondan çok az okuma yapan öğrenci sayısı 5 iken uygulama sonrası 8 olmuştur. Uygulama öncesi tablet veya telefondan hiçbir zaman okuma yapmayan öğrenci sayısı 20 iken uygulama sonrası 3 olmuştur. Uygulama öncesi telefon ve tableti okuma için “Hiçbir zaman” kulanmayan öğrenci sayısı yirmiden üçe düşmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin OKAGEP uygulamasıyla birlikte tablet ve telefon gibi cihazları okuma amacıyla kullanan öğrencilerin sayısında ciddi artış olduğu belirlenmiştir. Böylece OKAGEP aracılığıyla öğrencilere dijital araçları amacına uygun kullama alışkanlığının kazandırıldığı söylenebilir.

Tablo 49’da ilkokul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Eğer..... daha çok okurdum.” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 49

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Eğer ... Daha Çok Okurdum.”

Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

İfadeler	Uygulama Öncesi			Uygulama sonrası		
	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Eğer ... daha çok okurdum						
Daha fazla zamanım olsaydı	11	9	20	9	11	20
Kütüphane bize yakın olsaydı	11	15	26	9	9	18
Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım	3	2	5	3	6	9
Kitaplar çok resimli olsaydı	9	10	19	7	2	9
Evimizde yeterince kitap olsaydı	7	12	19	1	7	8
Evimizde televizyon olmasaydı	5	3	8	3	3	6
Okumanın önemini bilseydim	5	5	10	3	3	6
Okumadan zevk alsaydım	2	2	4	2	1	3
Ailem beni çok teşvik etseydi	5	6	11	2	0	2

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin hangi şartlarda daha çok okuyacaklarına dair verdikleri yanıtlar görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenciler daha çok okumak için “Kütüphane bize yakın olsaydı” 26 (f), “Daha fazla zamanım olsaydı” 20 (f), “Evimizde yeterince kitap olsaydı” 19 (f) ve “Kitaplar çok resimli olsaydı” 19 (f) şartlarını sıralamışlardır. Ayrıca 11 öğrenci “Ailem beni çok teşvik etseydi”, 10 öğrenci “Okumanın önemini bilseydim”, 8 öğrenci “Evimizde televizyon olmasaydı”, 5 öğrenci “Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım”, 4 öğrenci “Okumadan zevk alsaydım” gibi şartların daha çok okumalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Uygulamadan sonra “Daha fazla zamanım olsaydı” şartı hariç diğer durumlarda öğrencilerin lehine belirgin bir azalmanın olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ve sağlanan fırsat ve imkanların, öğrencilerin kitap okumalarına neden olan durumları nispeten azalttığı söylenebilir.

Tablo 50’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası “Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin?” Sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 50

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası “Okumak İçin Kitap Seçerken Nelere Dikkat Edersin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin?	Uygulama Öncesi			uygulama sonrası		
	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam	Kız (f)	Erkek(f)	Toplam
Kitabın adına	9	15	24	13	17	30
Konusuna	13	14	27	12	14	26
Kapağına	6	10	16	11	15	26
Resimli olup olmamasına	11	13	24	10	15	25
Sayfa sayısına	6	12	18	11	8	19
Yazarına	5	8	13	7	9	16
Ailemin tavsiyelerine	6	6	12	10	4	14
Öğretmenimin tavsiyesine	8	6	14	7	5	12
Rengine	7	10	17	5	8	13

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin kitap seçiminde fiziksel özelliklere daha dikkat ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulama öncesinde ve sonrasında okumak için kitap seçerken kitabın adına 30 (f), konusuna 26 (f), kapağına 26 (f), sayfa sayısına 19 (f), resimli olup olmamasına 25 (f) ve rengine 13 (f) dikkat ettikleri saptanmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde okumak için kitap seçiminde 12 öğrencinin aile tavsiyesine, 14 öğrencinin öğretmen tavsiyesine; uygulama sonrasında 14 öğrencinin aile tavsiyesine, 12 öğrencinin öğretmen tavsiyesine göre kitap seçtikleri saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kitabın peritekstual özelliklerine dikkat ettiklerine kitabın adına, konusuna ve resimli olup olmamasına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kitap seçiminde büyüklerin önerilerinden ziyade ilgilerine uygun konulu kitapları seçtikleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler için sınıf kitaplıkları ve kütüphaneler oluşturulurken öğrencilerin ilgileri göz önüne alınmalıdır.

Tablo 51’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kitap ve okuma ile ilgili evet- hayır cevaplı ifadelerle ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

Tablo 51

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Kitap ve Okuma ile İlgili Evet- Hayır Cevaplı İfadelere İlişkin Verdikleri Yanıtlar

İfadeler		Uygulama Öncesi		Uygulama sonrası	
		N	%	N	%
Okul dışında kitap okur musun?	Evet	24	75,0	30	93,8
	Hayır	8	25,0	2	6,3
Evde ailece kitap okuyor musunuz?	Evet	13	40,6	13	40,6
	Hayır	19	59,4	19	59,4
Kütüphane üyeliğin var mı?	Evet	6	18,8	13	40,6
	Hayır	26	81,3	19	59,4
Evde kitaplığın var mı?	Evet	26	81,3	26	81,3
	Hayır	6	18,8	6	18,8
Biriktirdiğin paralarla kitap almak ister misin?	Evet	23	71,9	23	71,9
	Hayır	9	28,1	9	28,1
Küçükken ailen sana sesli kitap okur muydu?	Evet	23	71,9	23	71,9
	Hayır	9	28,1	9	28,1
Kitap fuarına gittin mi?	Evet	9	28,1	18	56,2
	Hayır	23	71,9	14	43,8
Okuduğun kitapları başkalarına anlatır mısın?	Evet	18	56,3	22	68,8
	Hayır	14	43,8	10	31,3
İlgini çeken kitapları bulabiliyor musun?	Evet	21	65,6	25	78,21
	Hayır	11	34,4	7	21,8
Kitap okuma ile yeni bilgiler öğreniyor musun?	Evet	23	71,9	32	100,0
	Hayır	9	28,1	0	0
Yeterince kitap okuduğunu düşünüyor musun?	Evet	24	75,0	23	71,9
	Hayır	8	25,0	9	28,1
Abone olduğun çocuk dergisi var mı?	Evet	2	6,3	4	12,5
	Hayır	30	93,8	28	87,5

Tablo 51 incelendiğinde, “Okul dışında kitap okur musun?” sorusuna uygulama öncesi 24 öğrenci evet yanıtı verirken uygulama sonunda evet yanıtı verenlerin sayısının 30’a yükseldiği saptanmıştır. “Evde ailece kitap okuyor musunuz?” sorusuna uygulama öncesi ve sonrasında aynı oranda evet yanıtı verilmiş, “Kütüphane üyeliğin var mı?” sorusuna uygulama öncesinde 6 öğrenci evet yanıtı verirken uygulama sonrasında evet yanıtı sayısı 13’e yükseldiği saptanmıştır. “Evde kitaplığın var mı?” sorusuna uygulama öncesi ve sonrasında 26 öğrenci evet yanıtı vermiştir. Aynı şekilde “Biriktirdiğin paralarla kitap almak ister misin?” ve “Küçükken ailen sana sesli kitap okur muydu?” sorularına uygulama öncesi ve sonrasında 23 öğrenci evet olarak yanıtlamıştır. Sonraki “Kitap fuarına gittin mi?” sorusuna uygulama öncesinde 9, uygulama sonrasında 18 öğrenci evet diye yanıtlamıştır. “Okuduğun kitapları başkalarına anlatır mısın?” sorusuna uygulamadan önce 18, sonra 22 öğrenci evet yanıtı vermiştir. “İlgini çeken kitapları bulabiliyor musun?” sorusunu uygulamadan önce 21, sonra 25 öğrenci evet olarak yanıtlamıştır. “Yeterince kitap okuduğunu düşünüyor musun?” sorusuna uygulama öncesi 24 öğrenci, sonrası 23

öğrenci evet yanıtı vermiştir. Çocuk dergisi aboneliğinin olup olmadığı sorusuna uygulama öncesi 2, sonrası 4 öğrenci evet yanıtı verdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, uygulama sürecinde OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okul dışında kitap okuma miktarlarını, okuma ile ilgili farkındalıklarını artırdığı, ilgisini çekebilen kitaba ulaşabilen ve öğrendiklerini başkalarına anlatan öğrenci sayısını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 52’de ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrası OHDA’da yer alan “Günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsın?” sorusu ile “Kitap okumaktan ne kadar hoşlanırsın?” sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 52

Çalışma Grubunun Uygulama Sonrası OHDA’da Yer Alan “Günlük Kitap Okumaya Ne Kadar Zaman Ayırırsın?” Sorusu ile “Kitap Okumaktan Ne Kadar Hoşlanırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

Kitap okumaktan ne kadar hoşlanırsın?	Günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsın?				
	Zaman Ayırmam	15 Dakika	Yarım Saat	1 Saat	1 Saatten Daha Fazla
	f	f	f	f	f
Hiç Hoşlanmam	0	0	0	0	0
Biraz Hoşlanırım	1	3	0	1	1
İyice Hoşlanırım	0	0	2	3	0
Çok Hoşlanırım	1	0	3	13	4

Tablo 52 incelendiğinde, kitap okumaktan hoşlanma düzeyi ile günlük okumaya ayrılan süre arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerin günlük okuma süreleri ile okumadan hoşlanma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Okumadan hoşlanma düzeyini “Biraz hoşlanırım” olarak belirten 6 öğrenciden 1’i okumaya zaman ayırmamakta, 3’ü günde 15 dakika okumakta, 1’ 1’i saat ve 1’i de 1 saatten fazla zaman ayırmaktadır. Okumadan hoşlanma düzeyini “İyice Hoşlanırım” olarak belirten 5 öğrenciden 2’ si 1 saat ve 3’ü de 1 saatten fazla zaman ayırmaktadır. Bununla birlikte Okumadan hoşlanma düzeyini “Çok Hoşlanırım” olarak belirten 21 öğrenciden 1’i okumaya zaman ayırmamakta, 3’ü günde yarım saat okumakta, 13’ü 1’i saat ve 4’ü de 1 saatten fazla zaman ayırmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin kitaptan hoşlanma ile okuma miktarları arasında doğru orantılı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için onların okuma ve kitaptan hoşlanabilecekleri etkinliklere öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, OKAGEP etkinliklerinin uygulanmasından sonra veli, öğretmen ve öğrencilerle uygulama sürecine dair yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Uygulama Yapılan Sınıf Velilerinin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada veliler önemli bir paydaş olarak uygulama öncesi ve sonrası süreçlere dahil edilmeye çalışılmıştır. Eylem planı hazırlanırken velilerin görüşleri alınmış velilerle toplantı yapılmış ve veliler sürece dâhil edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde aile ortamında yapılan bazı etkinliklere velilerin bizzat katılmaları diğer etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve takibinde öğrencilere ve öğretmene destek olmaları istenmiştir. Bu nedenle uygulama sürecine ve etkinliklerine ilişkin velilerin görüş ve düşünceleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla uygulama sonunda velilerle görüşme yapılarak OKAGEP hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Veli görüşlerine göre, okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamalarının çocuğunun okuma alışkanlığı kazanımını nasıl etkilediğine ilişkin bulgular tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Kapsamında Okulda Yapılan Çalışmalara İlişkin Veli Görüşleri

TEMA	KODLAR	KATILIMCILAR							
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Okuma alışkanlığı kazanımı	Okuma alışkanlığı geliştirdi	+		+			+	+	
	Okuma alışkanlığı arttı		+			+			+
	Kitap kurdu oldu						+		
	Günlük ve düzenli kitap okuma		+			+	+		+
	Severek kitap okuma		+	+					
İçsel Motivasyon artışı	Kendi isteğiyle kitap okuma	+							
	Kitap almamız için ısrar ediyor			+					
	Bizi de okumaya yönlendiriyor.						+		
	Okuma şevki arttı								+
Okuduklarını paylaşma ve sorgulama	Okuduklarını bize anlatıyor						+		
	Okuduklarını sorgulamaya başladı								+
Okuma miktarı ve süresinde artış	Günde bir iki kitap okuyacak hale geldi		+	+					
	Evde de devamlı okuyor		+			+			
Ebeveyn desteğinin önemi					+				
Farklı kitaplar okuma isteği	Farklı farklı kitaplar okuyor		+						
	Farklı kitaplar istiyor			+					
Okuma ilgisi ve sevgisi	Okuma sevgisi arttı		+						
	Severek kitap okuyor			+					
Okuma alışkanlığı kazanmadı	Program etkili olmadı				+				

Tablo 53 incelendiğinde, katılımcı velilerin, çocuklarının öğrenim gördükleri sınıfta uygulanan OKAGEP’in okuma alışkanlığı kazanımını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri görülmektedir. Görüşmeye katılan velilerin büyük çoğunluğu uygulanan programın okuma alışkanlığı kazanımında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda V8 “Okuma alışkanlığı geliştirme uygulamasının çocuğuma yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuğumun okuması hızlandı ve daha düzenli okumaya başladı.”, V5 ise “ Öncelikle bu uygulama için kızımın sınıfını seçtiğiniz için size teşekkür etmek istiyorum. Çünkü bu programa gerçekten kızımın okuma alışkanlığı kazanmasında çok etkili oldu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

OKAGEP, okuma alışkanlığı kazanmada çok etkili olan içsel motivasyonun kazanılmasında da etkili olmuştur. Bu konuda V1 “Bizim çocuk bu süreçte iyi bir okuma alışkanlığı geliştirdi. Normalde çok kitap okumazdı ancak bir ödül verdiğimizde kitap okuyordu. Yani kitap okursan şunu alacağız bunu alacağız dediğimizde kitap okurdu. Ama bu program sayesinde kendi isteğiyle zevk alarak kitap okumaya başladı.”, V3 ise

“...Çünkü bu programdan önce kitap okumayı sevmeyen kızım bu programla birlikte günde bir iki kitap okuyacak hale geldi...” şeklinde ifade etmiştir.

OKAGEP uygulamalarının okuma miktarı ve süresinde artış sağladığı, okuma sevgisi ve ilgisini artırdığı ve öğrencileri farklı tür ve konularda yazılmış kaynakları okumaya yönelttiği görülmüştür. Bunlarla ilgili bazı veli görüşleri, V5, “Eskiden arada sırada okuyordu. Ama bu programla birlikte kitap okuma işi düzene bindi. Artık günlük olarak kitap okuyor.”, V3 “Okuma alışkanlığı kazandıkça okulu ve öğrenmeyi sevdi. Şimdi severek kitap okutabiliyoruz.”, V2 “...Artık neredeyse günde bir hikâye kitabı okumaya başladı. Farklı farklı kitapları okuduğu için okumayı sevdi ve alışkanlığı arttı.”, V3 “Kendisine yeni kitaplar almamız için bize çok ısrar ediyor.” gibidir.

OKAGEP uygulamalarının okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olmadığını belirten V4 görüşlerini “Benim çocuk adına yapılan etkinlikler çok etkili olmadı diyebilirim. Aslında biz evde gereken desteği veremedik yine de evde sessiz okuma yapıyordu ... ama tam bir okuma alışkanlığı geliştirdiğini söyleyemem.” şeklinde belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle okuma alışkanlığının kazandırılmasında ebeveyn desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü V4 okulda yapılan okuma etkinliklerini evde desteklemedikleri için çocuklarında okuma alışkanlığı gelişmediğini belirtmiştir.

Veli görüşlerine göre, okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları kapsamında çocukların evde okuma ile ilgili neler yaptığına ilişkin bulgular Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Uygulamaları Kapsamında Çocukların Evde Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	KATILIMCILAR							
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Temel etkinlikler	Sesli ve sessiz okuma	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sesli hikâye dinleme		+		+	+	+	+	
	Ailece okuma		+					+	+
Destekleyici etkinlikler	Program kapsamında verilen okuma çalışmaları	+	+	+		+		+	
	Şiir okuma ve çalışmaları	+			+	+			
	Okuduklarını anlatma	+		+					+
	Okuduğunu anlama çalışmaları						+		+
	Okuduklarını görselleştirme	+							
	Hikâye yazma çalışmaları	+					+		
	Özet çıkarma								+
	Kitap okuma formu doldurma			+				+	
	Kelime defteri kullanımı			+			+		

Tablo 54 incelendiğinde, katılımcı velilerin çocuklarının öğrenim gördükleri sınıfta uygulanan OKAGEP kapsamında, evde okuma alışkanlığı geliştirmek için yapılan etkinlikler incelendiğinde, sesli ve sessiz okuma etkinliklerinin tüm öğrenciler tarafından evde yapıldığı görülmektedir. Bununla ilgili V2 “Evde sesli ve sessiz okuma yapıyordu. Bizimle çokça okumak istiyordu. Bizden farklı farklı kitaplar istemeye başladı.”, V1 “Bize ve oyuncaklarına sesli kitaplar okuyordu. Sessiz okumalarını yapıyordu...”, V3 “Evde sesli ve sessiz okuma yapıyordu. Kardeşine ve oyuncaklarına sesli kitap okuyordu. Onlara masal ve hikâye okuyordu.”, V6 “Kütüphaneden getirdiği kitapları okuyordu. 30 dakika sesli 30 dakika sessiz okuma yapıyordu.”, V5 “Eve gelince hikâyelerini okuyordu ve sesli okuma yapıyordu” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle çocukların tamamının OKAGEP kapsamında temel etkinliklerden olan sesli ve sessiz okumayı yaptıkları anlaşılmaktadır.

Programda temel etkinlikler kapsamında çocuklardan evde yapılması istenen diğer etkinlikler “Sesli Hikâye dinleme” ve “Ailece kitap okuma” dır. Sesli hikâye dinleme etkinliğinin çocukların çoğunluğu tarafından evde yapıldığı anlaşılmaktadır. Bununla ilgili V6 “Günlük olarak öğretmen tarafından tavsiye edilen internet sitelerinden sesli kitap dinliyordu.”, V4 “Tableti kullanmak isteyince biz önce sesli hikâye dinlemesini

istiyorduk. Bu şekilde tableti iyi yönde kullanmış oluyordu.”, V7 “Bazen de tableten öğretmen tarafından önerilen sesli hikâye dinliyordu.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Velilerden haftada en az iki defa ailece okuma saati yapmaları istenmiştir. Bunlardan biri öğretmen tarafından belirlenen ortak bir gün ve saatte yapılıyordu. Diğer ailenin belirttiği bir gün ve saatte yapılıyordu. Bununla ilgili olarak V7, “Öğretmenin gruptan bildirdiği gün ve saatte ailece beraber kitap okuyorduk.”, V2 “Özellikle ailece okuma saatlerinde zorla da olsa bize yaptırırdı....”, V8 “Haftada iki defa ailecek okuma saati yapıyorduk.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Veliler destekleyici etkinliklerle ilgili olarak detaylı açıklamalar yapmak yerine kısaca “Program kapsamında verilen okuma çalışmaları...” diye belirtmişlerdir. Bununla ilgili V1 “Okuma ile ilgili ödevleri yapıyordu.”, V2 “Okumalarını yaptıktan sonra okuma ile ilgili çalışmaları yapardı.”, V3 “Yatmadan önce kendisine kitap okunmasını istiyordu. Okuldan kendisine verilen okumayla ilgili çalışmalarını yapardı.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Destekleyici etkinliklerden şiir okuma ile ilgili olarak V1 “Özellikle evde bol bol şiir okumaya başladı zaten şiir dinletisinde çok güzel bir şiir okudu.”, V6 “Öğretmen tarafından verilen şiirleri boş vakitlerinde sesli olarak bol bol okuyordu.”; Okuduklarını anlatma ile ilgili V1 “... okuduğu kitaptan bize ve gelen misafirlere anlatıyordu.”, V8 “Bize okuduğu kitaplar hakkında bilgi veriyordu.”; okuduğunu anlama çalışmaları ile ilgili olarak V8 “Bazen okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapardı.”, V6 “Okuduğu kitapla ilgili okuduğu anlama formunu dolduruyordu.”, V1 “Bazen okuduğu hoşuna giden kitapların resimlerini çiziyordu.”, V5 “Kızım hikâye grubunda yazarı olduğu için bazen hikâye de yazıyordu.”, V7 “Okulda bitiremediği hikâye tamamlama çalışmalarını yapıyordu.”, V6 “Okulda verdiğiniz kelime defterine okurken yeni öğrendiği kelimeleri yazıyordu.”, V3 “Okulda ya da kitaplardan yeni öğrendiği kelimeleri kelime defterine yazardı.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Veli görüşlerine göre, okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamalarının çocukların okuma becerileri gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin bulgular tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

Çocukların Okuma Becerilerindeki Gelişimlerine Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	KATILIMCILAR							
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Okuma becerileri gelişimi	Okuduğunu anlama	+	+	+	+	+	+	+	+
	Akıcı okuma becerileri	+	+	+		+	+	+	+
	Okuduğunu anlatma			+					+
	Okul başarısına katkı	+	+	+					
Akademik başarıya katkı	Kendini ifade etme	+		+					
	Okuduklarını resmetme	+		+					+
	Kelime hazinesini geliştirme							+	
	Hayal dünyasını geliştirme					+			

Tablo 55 incelendiğinde, katılımcı velilerin çocuklarının öğrenim gördükleri sınıfta uygulanan OKAGEP kapsamındaki etkinliklerin çocukların okuma becerilerinin gelişimi üzerinde okuduğunu anlamada, akıcı okuma becerilerinin gelişiminde ve okuduğunu anlatma boyutlarında etkili olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilgili veli görüşlerinden bazıları V4 “İlül bizim çocuk okuduğunu anlama sorularını daha iyi ve doğru cevaplamaya başladı diyebiliriz.”, V5 “Artık Türkçe dersindeki ödevlerini bize sormadan rahat yapıyordu yani okuduğunu anlaması da gelişti diyebilirim.”, V6 “Kızım üçüncü sınıf olmasına rağmen bu programdan önce okuduğu bir hikâye, masalı hatta bir matematik problemini anlamakta zorlanıyordu. Bu yüzden de sıkılıyordu ve derslere karşı ilgisi azalıyordu. Şimdi ise hızlı ve anlayarak okuyor.”, V7 “Okuduklarını anlamada yavaş yavaş iyi hale geldiğini gördüm. İlül çünkü kurduğu cümleler de artık güzeldi. Çok anlamlı güzel cümleler kurmaya başladı. Okumaya dair güzel başarılar elde etmeye başladı.” gibidir.

Velilerle yapılan görüşmelerde elde edilen diğer çarpıcı bulgulardan biri de öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimden duydukları memnuniyettir. Bununla ilgili görüşlere örnek olarak V1 “...Evde, okulda yaptığı sesli okumaların sayesinde okuması çok güzel oldu. Okurken yanlışları azaldı. Aynı konuşma gibi okuyordu. Yani diyebilirim ki okuması çok gelişti...”, V2 “...bizim çocuğun önceleri okuma yavaştı, okumada hızı arttı. Kelimeleri telaffuz ederken daha iyi söylemeye başladı. Okurken kelimeleri biçiyordu ama artık noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladı...”, V8 “Daha hızlı ve doğru şekilde okuma becerisini geliştirdi. Program uzun süreli olunca çocuklara katkısı oldu bence.”, V7 “...Şiir dinletisine hazırlanırken sesli okuma becerileri de çok gelişti.” verilebilir. Bazı veliler OKAGEP’in okuduğunu anlatma becerisini de geliştirdiğini belirttiler. Bununla

ilgili V3 “Kızım I11 okuduklarından yola çıkarak bize bir şeyler anlatıyordu anladıklarını merakını artıranları... yani hocam buna felan çok seviniyordum.”, V8 “... Programla birlikte hocam I111 çocuğun anlatması da iyi oldu bize okuduklarını yaptıklarını kolay anlatıyordu.” şeklinde görüşlerini belirttiler.

Velilerle yapılan görüşmelerde vurgulanan diğer bir nokta OKAGEP’in öğrencilerin akademik başarısına, kendisini ifade etmeye, okuduklarını resmetmeye, kelime hazinesini ve hayal dünyasını geliştirmeye sağladığı katkılardır. Bunlardan bazıları, V1 “...hocam eşim söyledi hatta diğer derslerde bile başarılı olmaya başlamış çocuk.”, V2 “... aynı zamanda okumadaki başarısı diğer derslerdeki başarısına da etki etti.”, V3 “Kızımın program sayesinde okuma becerileri arttı diyebilirim. Bu da dolayısıyla okul başarısını artırdı.” gibidir. V1 “I111 kendisini ifade etme becerisi gelişti. Artık okuduklarını resmedebiliyordu. Anladıklarının resmini çizmek hoşuna gidiyordu.” , V3 “...ayrıca hem de kendini ifade etme becerisi gelişti. Bu da dolayısıyla okul başarısını artırdı.”, V7 “...Okudukça kelime hazinesinin geliştiğini fark ettim. Konuşmalarında ve yazdıklarında iyi, güzel kelimeler kullandı...”, V5 “...Kitapların çocuğun hayal dünyasını da geliştirdiğini fark ettik.” gibidir.

Okuma becerileri açısından, OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin, çocukların akıcı okuma becerilerini doğru okuma, hız ve prozodi boyutlarında ve anlama becerilerini geliştirerek entelektüel ve akademik başarılarına katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Görüşme verilerinde, okuma alışkanlığı geliştiren çocukların diğer derslerde de daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okuma alışkanlığının genel akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisini gözler önüne sermektedir. Araştırma sürecinde araştırmacı ve sınıf öğretmeni yaptıkları gözlemlerde anlama becerilerindeki artışın, çocukların daha karmaşık metinlerle başa çıkmasını kolaylaştırdığını ve farklı alanlardaki öğrenim süreçlerini desteklediğini belirlemişlerdir.

Velilerin okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklerin etkililiği hakkında düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Uygulamaları Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Etkililiği Hakkında Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	KATILIMCILAR							
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Etkinliklerin çocuk üzerindeki etkisi	Etkinlikler verimli oldu	+	+	+	+	+	+	+	+
	Okumaya ilişkin ilgi ve sevgi			+		+	+	+	+
Verimliliği artıran etkenler	Sınıfça ve programlı olması	+	+	+					+
	Çeşitli etkinlikler	+	+	+				+	
	Aile okul iş birliği	+		+					+

Tablo 56 incelendiğinde, katılımcı velilerin, okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklerin çocuklar üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşlere örnek olarak V1 “Hı hocam evet yaptıklarınızın çok verimli olduğunu düşünüyorum. Keşke diğer çocuklar da böyle etkinlikler ile okumalarını geliştirseydi.”, V3 “Evet bence yapılan etkinlikler etkili oldular. Bizim kızın okuma alışkanlığı gelişti... Okumada, okuması daha iyi oldu. Kızım okuyarak bilgiye ulaşabileceğini fark etti. Diyebilirim ki bu etkinlikler bizim kız için çok iyi oldu.”, V4 “Aslında yapılan etkinlikler çok güzeldi ve etkiliydi ben ve annesi bu süreçte çok yoğun olduğumuz için ilgilenemedik yoksa yapılan etkinlikler güzel ve verimli etkinliklerdi.”, V6 “Yapılan etkinliklerin okuma alışkanlığını ve okuma sevgisini kazanmasında çok etkili olduğunu düşünüyorum.”, V8 “Hocam I11 program bizim çocuğun daha hızlı ve daha doğru şekilde kitap okuma becerisini geliştirdi.” verilebilir. Bazı veliler, programdaki etkililiğin çocuklarda okumaya ilişkin ilgiyi ve sevgiyi geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda V3 “Bizim çocuğun kütüphane ziyaretlerinin etkisiyle kütüphane ve kitaba karşı ilgisi artmış oldu. Bizim onunla birlikte kütüphaneye gitmemizi istiyordu. ...Kitaplara karşı ilgisi arttı. Kızım okuyarak bilgiye ulaşabileceğimi fark etti...”, V6 “Yapılan etkinliklerin okuma alışkanlığını ve okuma sevgisini kazanmasında çok etkili olduğunu düşünüyorum.”, V7 “Bu süreçte okuması, anlaması ve kitap sevgisi ve okuma ilgisi çok gelişti.” görüşleri örnek olarak verilebilir.

Görüşme yapılan veliler OKAGEP’in verimliliğini arttıran etkenlere de değinmişlerdir. Bunlar; yapılan etkinliklerin sınıfça ve bir program dahilinde olması, süreçte çeşitli etkinliklerle bireysel farklılıkların gözetilmesi ve tüm paydaşların süreçte aktif katılım sağlamalarıdır. Velilerin görüşlerine örnek olarak V1 “...Çünkü bu şekilde bizim evde yapamadığımız etkinlikler okulda yapıldı. Bu programın, resmi boyutu olunca çocuklar

daha çok katılım sağlıyor ve ciddiye alıyorlar aynı şeyleri biz evde başaramıyoruz. Bir de hep birlikte olunca yani sınıfça yaptıklarında daha etkili oluyor.”, V7 “ ... çocuklar biz söylediğimizde yapmadıkları şeyleri siz ve öğretmeni söyleyince daha bir aşkla yapıyordu. Biraz da ders dışı etkinlik olunca çocuklar daha istekli katılıyorlardı.”, V8 “ Hocam ıı bu konuda yaptığınız etkinliklerin sınıfça çeşitli ve belirli bir program şekli olması ve evde de desteklenmesiyle öğrencilere olumlu faydasını olduğunu söyleyebilirim.”, V2 “... Çocuk kütüphanesi ziyareti, şiir dinletisi ve diğer etkinlikler hepsi de güzeldi. Çocuklar okumanın önemini anladılar ve okuma alışkanlığı geliştirdiler. Etkinlikler onları etkiledi diyebilirim, yani.” verilebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinin velilerin gözünden etkili olduğu ve çocuklar üzerinde olumlu bir iz bıraktığı da genellikle dile getirilmiştir. Etkinliklerin çocukların yalnızca okuma alışkanlıklarını değil, aynı zamanda okuma ilgi ve sevgilerini, iş birliği içinde çalışma becerilerini de geliştirdiği ifade edilmiştir. Özellikle okuma sevgisinin artırılması ve grup etkinliklerine katılımın, çocukların hem okuma alışkanlığı hem de sosyal gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, uygulamaların sadece bireysel becerileri değil, aynı zamanda sosyal bağları da güçlendirdiğini göstermektedir.

Veli görüşlerine göre, çocuklarının tekrar böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programına katılmasını isteyip istememe durumuna ilişkin bulgular tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Çocuklarının Tekrar Böyle Bir Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programına Katılmasını İsteyip İstememe Durumuna İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	KATILIMCILAR							
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Programdan yüksek düzeyde memnuniyet	Evet isterim	+	+	+	+	+	+	+	+
	Okuma becerilerinin gelişimine katkı ve devam etme arzusu	+	+	+	+	+	+	+	+
	Programın yaygınlaştırılması	+					+		
	Farklı etkinlikler sunması	+	+		+	+			

Tablo 57 incelendiğinde, katılımcı velilerin tamamının okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları programına tekrar katılmak istedikleri anlaşılmaktadır. Yani veliler

OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin verimli ve gerekli olduğunu ve eğitim öğretim sürecinde böyle etkinliklerin yer almasının çocuklara katkı sunacağı düşüncesine sahiptirler. Bu konuda veli görüşleri, V1, “Evet hocam istiyorum, bu tarz etkinliklere katılmasını istiyorum. Sonuçta okuma her yerde ve her zaman lazım olduğundan çok önemlidir eee yani kesinlikle kazandırılması lazım diyorum. Çocuklar farklı etkinliklere katılınca hem motive oluyorlar hem okumayı çok seviyorlar ıı hem de hoşlarına gidiyor. Böyle bir programa katıldığımız için kendimizi şanslı hissediyoruz gerçekten. Önceki soruda dediğim gibi keşke diğer çocuklar da böyle programlar ile okumalarını geliştirseydi.”, V2 “Tabi ki isterim. Okulda böyle çalışmaların bolca olmasını istiyorum. Eee yani hocam bizim çocuğun okuma alışkanlığı bu şekilde gelişti. Çocuk normalde okulda yapılmayan birçok etkinliğe bu program sayesinde katıldı. Çünkü çocuğum bu okuma programını çok sevdiğini annesine sürekli söylüyordu.” gibidir. Benzer şekilde, V3 Herhalde isterim, ıı hocam yani çünkü bizim kız için çok faydalı oldu söyleyebiliriz. Biz daha önceleri kitap okutmakta zorlanırken hatta kendi sorumlu olduğu okuma parçalarını bize okutturuyordu. Kendim okuduğumda anlamıyorum, diyordu. Şimdi ise kendisi okuyor. Okumayı seviyor artık bizim okumasına karışmamızı istemiyor. Bu program sayesinde olduklarını anlamaya başladı ve kitap sevgisi gelişti. şeklinde görüş belirtmiştir.

Başka bir veli, bu programın aile kaynaklı eksikleri gidermede yararlı olacağını belirterek görüşlerini, Evet isterim, zaten biz bu konularla çok ilgilenemiyoruz. Bu yüzden arkadaşlarıyla birlikte hareket ederek böyle programlara katılması güzel oluyor. En azından bizim eksiklerimizi kapatmaya çalışıyor, tabii biz de destek olsak daha iyi olur ama hem bu konularda çok bilgimiz yok hem de tecrübeli değiliz. Evde cep telefonu ve tablet gibi şeylerden dolayı çok yapamıyoruz doğrusu. şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde, V5 Tabii ki olur, hem de çok iyi olur. Hocam bu zamanda okuma alışkanlığı kazanmak çok önemli hem de çok zor. Allah öğretmenimizden ve sizden razı olsun bu programı yaptınız. ııı hocam bazen bizim dışımızda birisinin bu konularda teşvik etmesi daha etkili oluyor. Artık biz çocuğumuzun üzerinde çok etkili olamıyoruz. Hem bizim yapamayacağımız şey etkinlikleri yapıyorlardı. Çocuklar kütüphaneye gidiyordu şiir dinletisi yaptılar. Farklı çalışmalar yapıyorlardı. Bunun gibi birçok etkinliği hep sınıfça yaptılar. görüşlerini ifade etmiştir.

Etkinliklerden duyduğu memnuniyeti böyle programlara diğer çocukların da katılması gerektiği düşüncesiyle savunan V6 “Eee yani Tabii ki isterim. Bence bütün öğrencilere böyle programlar uygulanmalı. Çünkü biz çok faydasını gördük hocam. Tüm

öğrencilerin böyle programlara katılması faydalarına olur.” şeklinde görüş belirtmiştir. Programa tekrar katılım konusunda V7 görüşlerini, *Çok isterim hocam. Bunu çok samimi söylüyorum gerçekten tekrar katılmasını istiyorum. Ben programı ilk duyduğumda kağıt üzerinde formalite bir iş olduğunu sandım. Bizde hani genelde işler öyle olur ya. Bu yüzden çok önemsemedim. Doğrusu ama sizin birebir programı takip ettiğinizi görünce ve çeşitli etkinlikler yaptığınızı fark edince çok sevindim ve şaşırdım. Çünkü ciddi ve güzel bir program oldu. Çocuğa katkıları oldu. Size ve öğretmene de çok teşekkür ederim. Böyle bir amacı olan programlar çocukları motive ediyor ve onları hedefe yönlendiriyor. Bu yüzden daha güzel bir şekilde katılım sağlıyorlar.* şeklinde belirtmiştir. V8 okuma programına tekrar katılma ile ilgili düşüncelerini memnuniyet belirten yüz ifadesiyle kısaca “Evet, isterim. Bence faydalı bir uygulamaydı. Çocuklara çok faydası dokundu.” ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.2. Uygulama Yapılan Sınıfın Öğrencilerinin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda uygulama sürecinin önemli paydaşlarından biri olan katılımcı öğrencilerin uygulama süreci ve bu süreçte katıldıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin analizlerine yer verilmiştir. Çünkü bu araştırmanın odağında olan ve okuma alışkanlıkları ve okuma becerileri geliştirilmek istenen öğrencilerin uygulama süreci ve etkinlikleri hakkındaki görüş ve düşünceleri, bu çalışmanın etkililiğinin değerlendirilmesi ve bundan sonraki benzer çalışmalar için fikir vermesi açısından önemlidir. Katılımcı öğrencilerin Okuma alışkanlığını geliştirmek için yaptığınız etkinlikler okuma alışkanlığınızı nasıl etkiledi? Sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

Uygulama Sürecinin Okuma Alışkanlığına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Okuma alışkanlığı kazanımı	Okuduma alışkanlığı kazandım	14	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7
	Okuma miktarında artış	15	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7
Okumaya ilişkin olumlu gelişmeler	Akıcı okuma	6	EÖ4, EÖ3, KÖ6, EÖ8, KÖ4, KÖ6
	Okumanın önemini anlama	3	EÖ2, EÖ5, KÖ7

Tablo 58 incelendiğinde, öğrencilerin geneli OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin onlara okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencileri neredeyse tamamı bu program aracılığıyla okuma alışkanlığı edindiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri EÖ8 “Eee benim okuma alışkanlığım yoktu. Kitap okudukça alışkanlığım gelişti artık her gün bir hikâye okuyorum. Okumayı da sevmeye başladım”, EÖ6 “Çok güzel etkiledi kitap okumayı sevdim daha çok okumaya başladım kitabı artık canla başla okuyorum,” EÖ1 “İyi okumamı geliştirdi artık daha çok kitap okuyorum. Kitaba ilgim odu. Böylece alıştım kitap okumaya. Artık eskisinden çok okuyorum”, KÖ7 “Beni çok fazla iyi yönde etkiledi. Eskiden iki üç kitap okuyorsam şimdi 8 kitap okuyorum haftalık.”, KÖ1 “Eee öğretmenim benim okuma alışkanlığım yoktu. Bu sene programla birlikte kitap okudukça alışkanlığım gelişti...”, KÖ2 “Kitabı sevmeye başladım. Okuma alışkanlığım gelişti artık günlük daha çok kitap okuyorum” gibidir. Bazı öğrenciler günlük okuma miktarında artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aslında doğal olarak öğrencilerin okuma miktarları arttıkça okuma alışkanlığı geliştirmeleri kolaylaşmakta ve okuma alışkanlıkları geliştikçe okuma miktarları ve süreleri artmaktadır. Günlük okuma miktarındaki değişimle ilgili KÖ5 “Eee öğretmenim bu okumalarla daha hızlı okumaya başladım. Daha çok kitap okumaya başladım.”, EÖ4 “Eskiden daha yavaş okuyordum. Şimdi daha fazla okuduğumuz için daha çok hızlandık. Okuma alışkanlığımı kazandım”, EÖ7 “İyi program bende çok etki yaptı. Artık evde de kitap okumaya başladım. Bu okumamı çok etkiledi ve çok güzel okuyorum.” demiştir.

Çocuklar OKAGEP aracılığıyla ilgili temel ve destekleyici okuma etkinliklerine katıldıkça okuma becerileri de gelişme göstermiştir. Çocuklar özellikle akıcı okuma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Örneğin, EÖ4, “Önceleri daha yavaş okuyordum. Şimdi daha fazla okuduğumuz için daha çok hızlandık ve güzel okuyoruz.”, EÖ3 “Beni çok, iyi beni çok etkiledi hocam. Çünkü daha çok kitap okumaya başladım ve akışkan okumaya başladım.”, KÖ6 “Daha çok akıcı okuyorum. Kitap okumayı hiç sevmezdim. Daha sonra kitap okumayı test çözmekten daha çok seviyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere yapılan etkinlikler aynı anda okuma becerilerinin kazanımını etkilediği söylenebilir. Yani başka bir deyişle OKAGEP sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin çok boyutlu gelişim sağladıkları söylenebilir. Bunlarla birlikte bu etkinlikler bilişsel anlamda okumanın öneminin kavranmasını sağlamışlardır. Bununla ilgili EÖ2 “Bundan önce neden kitap okuduğumu bilmiyordum. Müslüm hocam siz öğrettiginizde

daha iyi niçin kitap okuduğumu anladım. Eee sevgim kitaplara çoğaldı.”, EÖ5 “İyi öğretmenim, okumayı önemli bulmuyordum. Bu okumalar sayesinde kitap okuma alışkanlığı kazandım ve okumamı geliştirdim.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin Bir dönem boyunca hangi etkinliklere severek katıldın? Sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59

Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Severek Katıldıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Hepsine severek katıldım	Tamamına severek katıldım	11	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ7,
	Şiir dinletisi	11	EÖ4, EÖ3, KÖ6, EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ7, EÖ7
	Kütüphane ziyareti	10	EÖ2, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6
	Etkileşimli okuma	6	EÖ4, EÖ6, KÖ3, KÖ5, KÖ6, EÖ3
	Hikâye çalışmaları	2	KÖ5, KÖ7, KÖ6
Destekleyici etkinlikler	Tiyatro ve canlandırmalar	3	KÖ6, KÖ3, EÖ5
	Dergi okuma	3	EÖ7, KÖ3, KÖ5
	Okuduğunu anlama çalışmaları	2	KÖ6, EÖ2
	Bulmaca etkinlikleri	5	EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ5

Tablo 59 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu OKAGEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere severek katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu soruyla ilgili görüş belirtirken genelde aslında tüm etkinliklere severek katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilere özelde hangi etkinliklere daha çok severek katıldıkları sorulduğunda çok sevdikleri etkinlikleri belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttikleri etkinliklere dikkat edildiğinde bunların genelde öğrenci merkezli ve aktif katılım sağladıkları etkinliklere severek katıldıkları anlaşılmaktadır. Etkinliklerin tamamına severek katıldıklarını belirten EÖ4 “Bütün etkinliklere sevgi ile özenle katıldım...”, KÖ4 “Aslında bütün etkinliklere severek katıldım hocam...”, EÖ6 “Eee öğretmenim ben bütün etkinlikleri çok severek yaptım ve hepsini çok beğendim.”, EÖ1 “Hepsini severek yaptım ama sınıfta sesli okumaya daha çok severek katıldım, ... Hepsini de çok sevdim güzeldi.” görüşleri bunlara örnek gösterilebilir.

OKAGEP kapsamında yapılan etkinlikler iki grupta değerlendirilmiştir. Bunlar temel etkinlikler ve destekleyici etkinliklerdir. Destekleyici etkinlikler programı zenginleştirmek

ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için programa dâhil edilmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerde okuma ilgisi sevgisi ve motivasyonu geliştirilmek istenmiş böylece okuma alışkanlığı kazandırılmak istenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerine EÖ7 “Kütüphane ziyaretleri çok hoşuma gitti çok güzel kitaplar vardı hepsine bayılmışım. Bilim Çocuk Dergi’leri yeni şeyler öğretti, bulmacalar çözmek hepsi çok güzeldi.”, KÖ3 “Çocuk kütüphanesi ziyaretlerine severek katıldım. Tiyatro, şiir dinletisi, dergi okuma, kütüphanedeki okumalar ve benzeri şeylere de çok severek katıldım.”, KÖ6 “Çocuk kütüphanesi ziyaretlerini severek katıldım. Hikaye çalışmaları, şiir dinletisi, okuduğunu anlama çalışmaları, etkileşimli okuma kütüphanedeki okumalar ve benzeri şeylere de çok zevkle, isteyerek katıldım.”, EÖ2 “Ben şiir dinletisi, tiyatro etkinliklerine seve seve katıldım. Ama kütüphane ziyareti de hoşuma gitti bulmaca çözmek, sınıfta okuduğunu anlama çalışmaları hepsi hoşuma gitti,” örnek verilebilir. Görüldüğü üzere öğrenciler aktif oldukları, bizzat katıldıkları ve mekansal olarak sınıf dışında yapılan etkinlikleri daha çok severek yaptıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin “Tekrar böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programına katılmak ister misin?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular tablo 60’da sunulmuştur

Tablo 60

Tekrar Böyle Bir Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programına Katılmak İsteğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Tekrar katılım isteği	Evet katılmak isterim	14	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7
	Fayda sağladı	8	EÖ2, EÖ3, EÖ7, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7
	Eğlenceli oldu	5	EÖ4, EÖ8, KÖ3, KÖ4, KÖ6
Kararsızım	Kararsızım	1	EÖ6

Tablo 60 incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakını tekrar böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu soruyu yanıtlarken memnuniyet ve sevinç belirten jest ve mimiklerle soruyu yanıtlamışlardır. Öğrencilerin tekrar katılım isteğini belirten bazı görüşler KÖ3, “Evet katılmak isterdim. Çünkü üstümde çok faydası oldu. Kitap okumayla ilgili değişik şeyler yapmak güzel oluyordu.”, EÖ2 “Çok isterim. Böyle şeyler yapınca çok seviyorum. Çünkü okumamız gelişti daha çok sevdik. Bir daha yapsak güzel olur.”, KÖ4 “Çok isterim, çünkü hem derslerdeki başarıım arttı, okuduğumu anlamaya başladım. Daha hızlı okumaya başladım bu tür etkinlikleri yaparken keyif alıyordum hem bu şekilde arkadaşların yanıdayken daha da

keyif alıyorum.”, KÖ6 “Çok isterim. Çünkü kendimi bu konuda geçen seneye göre çok geliştirdin. Bizim için bu etkinlikler keyifli geçti.”, KÖ5 “Evet, isterim. İıı çünkü daha iyi okuyabilmek için bilgiler öğrenebilmek için çok isterim. Biraz bizim için değişiklik oluyordu.” şeklindedir.

Etkinliklere tekrar katılma konusunda kararsızlık yaşayan EÖ6 bu konudaki görüşünü “ Eee hocam nasıl söylem. Çok etkinlik yapınca fazla oluyor. Günlük hep yapmak zor oluyor. Ben bazen sıkıldım. Onun için tam ne diyeyim bilmiyorum.” Şeklinde belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilerin “ Okuma alışkanlığı geliştirme programı sana nasıl faydalar sağladı? ” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61

Okuma Alışkanlığı Geliştirme Programının Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Akademik faydalar	Akıcı okuma gelişimi	14	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7
	Okuduğunu anlamada artış	11	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ8, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7
	Okul başarısında artma	5	EÖ1, EÖ7, KÖ3, KÖ3, KÖ4
	Kelime hazinesinde artış	2	EÖ3, KÖ4
	Hayal dünyasını geliştirme	2	EÖ2, KÖ4,
	Hikâye yazmada gelişim	2	KÖ2, KÖ4
Duyuşsal yönden faydalar	Kitap ve okuma sevgisi	11	EÖ1, EÖ5, EÖ6, EÖ7, KÖ4, KÖ5, EÖ6, EÖ8, KÖ3, KÖ4, KÖ5,
	Motivasyonda artış	5	EÖ4, KÖ3, EÖ5, KÖ5, EÖ7

Tablo 61 incelendiğinde OKAGEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilere akademik beceriler ve duyuşsal yönden faydalar sağladığı görülmektedir. OKAGEP kapsamında uygulanan etkinlikler çeşitlendiğinden öğrencilere çeşitli yönden faydalar sağlamıştır. Okuma alışkanlığı geliştirme programlarında farklı etkinliklerin olması programı tekdüzelikten kurtarmakta ve öğrencilerin ilgisini daha çok çekmektedir. Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında zaten programlarda farklı türde etkinliklerin bulunması katılımcılar açısından verimi arttırabilir. Bu programın öğrencilere akademik beceriler yönünden sağladığı yararları ilişkin öğrenciler şeklinde EÖ3 “Hocam ben ııı akışkan okumaya başladım. Kelimeleri doğru söyleyebildim, yeni kelimeler öğrendim. Okuduğumu anlamaya başladım.”, KÖ2 “Okumam hızlandı ve daha iyi oldu, zihnim gelişti. Okuduğum her kitap hoşuma gitti. Güzel de konuşmaya başladım bilip gidemediğim yerler hakkında bilgi sahibi oldum.”, KÖ4 “Derslerdeki başarılarım arttı

okuduğumu anlamaya başladım. Yeni yeni sözcükler öğrenmeye başladım. Daha hızlı okumaya başladım. Kitabı ve okumayı sevdirdi. okumam hızlandı daha hızlı ve doğru okuyorum. Okuduğum kitaplar sayesinde fazla hayal kuruyorum.”, EÖ1 “Okumamız gelişti, okumayı daha çok sevdim. ... Okulda ve evde okuduklarımı daha çok anlamaya başladım. Derslerimde başarılı olmaya başladım.”, KÖ6 “Yani ben öğretmenim, eee okurken kelime yutmamayı, akıcı okumayı ve okuduğunu anlama da bana çok fayda sağladı. Hikâye yazmada da iyi oldum. yani İyi hikâye yazmaya başladım.”, KÖ7 “Benim okumamı çok iyi yönde etkiledi. Yani ııı Okumam hızlandı, okuma alışkanlığım gelişti. Okuduğumu anlamaya başladım diyebilirim öğretmenim.” görüş belirtmişlerdir.

OKAGEP’ te uygulanan etkinlikler çocukların akademik becerilerinde gelişim sağlamakla birlikte onlara duyuşsal yönden de çeşitli faydalar sağlamıştır. Okuma alışkanlığı kazanmak için okumaya ilişkin duyuşsal yönden olumlu tutum ve duygulara sahip olmak lazımdır. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri KÖ5 “...Kitaplara olan ilgim gelişti böylece daha çok okumaya başladım.”, EÖ5 “Sayılamayacak kadar fayda sağladı ama ben birazını sayabilirim. Mesela okuma anlamam çok gelişti. Eee Kitaplara ve okumaya olan sevgim çoğaldı... okumaya isteğim arttı benim.”, EÖ7 “Müslüm hocam nasıl diyeyim. Eee bu program sayesinde kitap okumayla daha çok ilgileniyorum ve kitaplara sevgim çoğaldı.”, KÖ3 “ Bu etkinliklerle kitapları daha çok sevmeye başladım. Ailemden bana yeni kitaplar almalarını istiyorum.”, EÖ4 “ ııı önceleri çok okuyamazdım annem hep bana zorlardı öğretmenim. Ancak artık okumayı çok seviyorum. Kimse bana bir şey demeden kendim okuyorum. Çünkü seviyordum artık. ” bu şekildedir.

Katılımcı öğrencilerin “Sınıf kitaplığınızda istediğiniz kadar kitap var mıydı? Kitaplar yeterli miydi?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62

Sınıf Kitaplığındaki Kitap Sayısının Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Yeterlik düzeyi	Evet yeterliydi	11	EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ7, EÖ8, KÖ2 , KÖ3, KÖ4, KÖ6, EÖ6
	Kısmen yeterliydi	3	EÖ1, KÖ1, KÖ5,
	Hayır, yeterli değildi	1	KÖ7

Tablo 62 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu program için sınıflarında hazırlanan kitaplıklarda yeterli sayıda kitap olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından sınıf kitaplığı için üçüncü sınıf düzeyine uygun farklı türde kitap setleri,

dergiler, şiir kitapları, bilmece, fıkra kitapları temin edilmiş bunlar sınıfın mevcut kitaplarıyla birleştirilerek OKAGEP kitaplığı oluşturulmuştur. Oluşturulan kitaplıkla ilgili öğrencilerin görüşlerinden bazıları EÖ7, “Evet bence yeterliydi. Çünkü bir sürü kitap vardı. İstedğimiz kitabı istediğimiz zaman alıp okuyorduk.” EÖ5, “Hımm vardı. Gayet yeterliydi. Çünkü çeşitli kitaplar vardı ve hepsi birbirinden güzeldi.” KÖ3 “İıı hocam bence yeterliydi. Hemen hemen her konudan kitaplar vardı. Mesela hayvan, resim, şiir, hikâye ve benzeri...”, KÖ4 “Kitaplıktaki kitaplar fazlaydı bile yaşımıza göre dergiler, bilgilendirici, hikâyeci, futbolcu, şiir, bilim birçok kitap vardı.” EÖ6 “Evet bir sürü kitap var yeterli ve ben çoğu kitabı okudum. Hepsi de güzeldi.” KÖ6 “Çok kitaplar vardı sınıf kütüphanemizde. Eee şu acayip kitaplar seti, futbolcuların kitapları, Levent Gaziantep'te, şiir kitabı dergilerle birçok kitap vardı. Ama daha güzeli seçtiğimiz kitabı alıp okuyabiliyorduk.” EÖ3 “Evet vardı, bence fazlasından vardı. Kitaplığımızda farklı kitaplar eee futbolcu kitapları bile vardı.” gibidir.

Sınıf kitaplığındaki kitapları kısmen yeterli gören öğrenciler de vardı. Bunlar bu konudaki görüşlerini KÖ1 “Evet diğer sınıflara göre sınıfımızdaki kitap sayısı çoktu. Ama ancak azıcık arttırılmasını istedim. Hııımm yani biraz daha fazla olursa güzel olurdu.” KÖ5 “Evet yeterli sayılabilirdi. Ancak daha farklı kitaplar da olabilirdi. Bizde daha çok okurduk.” EÖ1 “Hocam kitabımız çoktu. Yine de biraz daha çok kitap olsaydı. Okuma isteğimiz artardı.” şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf kitaplığındaki kitapları yetersiz gören öğrenci görüşlerini “Öğretmenim bence yeterli değildi. Farklı kitaplar daha çok olsaydı güzel olurdu. Çünkü ben çoğu konuda istediğim kitabı alamadım. ” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilerin “Okuma alışkanlığı geliştirme programında yaptığınız etkinliklerin dışında hangi etkinliklerin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63

*Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Uygulanan Etkinlikler Dışında Uygulanmasını**İstedikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Frekans	KATILIMCILAR
Sınıf ve okul dışı etkinlikler	Kütüphane ziyaretleri	7	EÖ1, EÖ2, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ8, KÖ5, KÖ7
	Farklı ortamlarda okuma	6	EÖ3, EÖ5, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ2, KÖ7
	Kitap fuarına ziyaret	2	KÖ2, KÖ5
Okul ve sınıf içi etkinlikler	Zeka oyunları, mangala	3	EÖ4, KÖ1, KÖ2,
	Şiir etkinlikleri	3	EÖ1, EÖ2, KÖ7
	Okuma yarışmaları	3	KÖ4, KÖ5, KÖ6
	Tiyatro, drama	3	EÖ3, EÖ5, KÖ4
	Hikâye yazma	2	EÖ2, KÖ4
	Mektup yazma	1	KÖ6
Yeterliydi	Etkinlikler yeterliydi	1	KÖ3

Tablo 63 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklere ek olarak talep ettikleri etkinliklerin ağırlıklı olarak sınıf ve okul dışı etkinlikler olduğu görülmektedir. Ayrıca okul ve sınıf içi tercih ettikleri etkinliklerin de öğrenci merkezli kendilerinin aktif katılım sağladıkları eğlenceli, ve yarışma türü etkinlikleri talep ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf ve okul dışı etkinliklerle ilgili görüşlerine örnek olarak, EÖ4 Hocam eee arkadaşlarımda ben de kütüphane gezilerini felan seviyoruz. kütüphane gezilerine daha çok gitmek isterim. İıı ailemiz bizi götürmüyor çünkü... EÖ8 “Çocuk kütüphanelerine daha fazla gitmek isterdim, öğretmenim. Oralar tam bize göre kitaplar, masalar gibi yani her şeyi güzel...”, KÖ2 “Keşke kitap fuarına da gitseydik. Bir gün piknik yapsaydık ve piknikte bir saat kitap okusaydık. Eee hem eğlenirdik hem kitap okurduk, çok güzel olurdu.”, EÖ7 “Farklı, değişik yerlerde kitap okumak isterdim. Çünkü hem sessiz ve değişik bir ortamda mesela okumak iyi olur. İıı bazen parkta bazen okul bahçesi falan gibi yerlerde olur.”, KÖ7 “Daha çok kütüphane ziyareti, bahçelerde kitap okumak isterdim ve gezilere gitmek isterdim.” verilebilir. Öğrenci görüşlerden anlaşıldığı üzere öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için onlara okuma materyali temin etmek ve okuma ortamı hazırlamak gibi temel çalışmalar yeterli olmayabilir. Öncelikle öğrencilerde okuma ilgisi, sevgisi ve okumaya ilişkin tutum ve motivasyonun geliştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerin okumaya ilişkin onları duyuşsal yönden etkileyecek etkinliklere katılımın önemi ortaya çıkmaktadır denilebilir.

Katılımcı öğrencilerin, tercih ettikleri sınıf ve okul içi etkinliklerin öğrenci merkezli, süreçte öğrencinin aktif olduğu ve müdahil olduğu etkinlikleri tercih ettikleri

anlaşılmaktadır. Araştırmacı da araştırma sürecinde yaptığı gözlemlerde öğrencilerin bu tür etkinliklere daha coşkulu katıldıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin bu etkinlikleri tercih ile ilgili görüşlerine örnek olarak EÖ3 “Şey hocam, 111 tiyatro etkinliklerimiz biraz azdı. Onu fazlaştırırsak sevinirim. Okuduklarımızı 111 gösteri yapmak canlandırmak hoşuma gidiyor. Nasrettin Hoca fıkralarının tiyatrosu güzel olmuştu.”, KÖ1 “Bir gün satranç, mangala oynar bir günse o okuma gelişimi çalışmaları yapabiliriz ve herkesin hoşuna giderdi. bence..”, KÖ4 “ Okuma yarışması yapılmasını isterdim. Daha fazla tiyatro etkinliği yapılmasını isterdim. Daha fazla hikâye yazmak isterdim. Eee bana göre yarışma olsa arkadaşlarla yarışıp daha çok okurduk.”, KÖ6 “Sınıfça çok kitap okuma yarışması olsun. Hatta 111 okulca bir okuma yarışması gibi etkinlikler olabilir. Bi de başka öğrencilerle okumayla ilgili mektup yazabiliriz.”, EÖ1 “... öğretmenim şiirler okumak çok güzeldi. Evde ,okulda okuyorduk. Eee şiirle ilgili daha fazla çalışmalar yapmak isterdim doğrusu... ” verilebilir.

KÖ3 OKAGEP kapsamında yapılan etkinlikleri yeterli görüp görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir, “Şey hocam bence yaptıklarımız yeterliydi. Zaten bir sürü etkinlik yaptık. Yaptıklarımızda hepsi güzeldi. 111 bence yeterli yani.”.

4.2.3. Uygulama Yapılan Sınıfın, Sınıf Öğretmeninin OKAGEP Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenle yapılan görüşmede öncelikle uygulanan programın öğrencilerde okuma alışkanlığını nasıl geliştirdiği sorusu yöneltilmiştir. Programın uygulandığı sınıfın öğretmeni, program sonucunda öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştiğini, okuma motivasyonlarının arttığını şu cümlelerle ifade etmiştir

“Okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerimin okuma alışkanlıkları gelişti bence. Çünkü bu etkinlikler sayesinde öğrenciler öncelikle okumanın önemini anladılar... Okuma sevgileri de arttı. Artık çocuklar okumayla ilgili etkinliklere zorlanmadan katılıyorlardı. Hocam siz de görüyordunuz bu konuda öğrencilerin genelinin motivasyonları yükselmışti. Okumaya ayırdıkları süre artmıştı...” “... Sınıfımızda öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden kitaplarla oluşturduğumuz kitaplıkta öğrencilerin kitaplıktan istedikleri kitap seçip almaları evde aile birlikte yaptıkları okuma saatlerinin çok katkılar sağladığını gördüm. Bunu sonucunda kitap ve okumaya olan ilgileri arttı. Sınıfta ve kütüphanede yaptığımız sesli ve sessiz okuma saatleri okuma etkinlikleri

çizelgeleri ve program boyunca uyguladığımız diğer etkinliklerin çocukların okuma alışkanlığını geliştirdiler.” Cümleleriyle program sürecinde oluşturulan kitaplığın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına katkısını açıklamıştır.

Öğretmenin görüşlerinden hareketle uygulanan programın uygulama yapılan sınıftaki öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni, yapılan programın, öğrencilerin okuma ilgi ve motivasyonlarını, okuma miktarlarını artırdığını gözlemiştir.

Öğretmen programda uygulanan etkinliklerin etkililiği konusunda gözlemlerine dayanarak yapılan etkinliklerin etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapılan programın etkililiğini arttıran üç boyuta dikkat çekmiştir. Bunlardan birincisi programa aile ve öğretmenin dahil edilmesi ve bu konuda okul – öğretmen- aile iş birliğidir. Öğretmen bu düşüncelerini “*Hocam tabii ki de bu etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü şunu çok gözledim çocuklar sizin etkinliklere severek ve iştiaikle katılıyorlardı. Programın içine aile de girince daha etkili oldu. Dediğim gibi uuu özellikle aile ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında büyük öneme sahip olduğunu gördüm. Çünkü öğrenci anne babasının rol model alıyor. Eee Öğretmenin kitap okuduğunu görünce kitap okumayı daha çok seviyor ve kitap okuma alışkanlığını kolay elde ediyor.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenin dikkat çektiği ikinci boyut, uygulama sürecindeki etkinliklerde tüm öğrencilerin sınıfça hep birlikte aynı hedefe doğru yürümeleridir. Çünkü ilkökul çağında davranış ve alışkanlık geliştirmede sosyal çevre çok önemlidir. Bu konuda öğretmen “*İıı bu etkinliklerin sınıfça hep birlikte yapılması da programın etkililiğini arttırdı diyebilirim hocam. Hep birlikte olunca çocuklara bir kuvvet ve güç oluyor. Çocuklar arkadaşlarından öğreniyor çünkü.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen, etkililiği artıran üçüncü boyutta ilgi çekici değişik etkinliklerin önemini vurgulamıştır. Bu konuda, öğretmen *Örneğin kütüphane ziyaretleri, şiir dinletileri, drama, bulmacalar ve etkileşimli okumalar gibi ilgi çeken etkinliklerde öğrencinin okuma sevgisinin artması ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağladı diyebilirim. Eee yani genellikle yapılan çalışmaların okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum. Bunu zaten süreçte izledik ve gördük.* şeklinde görüş belirtmiştir.

Programda okuma ile ilgili etkinlikler odakta olduğu için programdan beklenen olumlu etkilerden biri de okuma becerilerinin gelişim göstermesidir. Birçok çalışmada okuma alışkanlığı ile okuma becerileri arasında çift yönlü pozitif etkileşim olduğu belirtilmiştir.

Sınıf öğretmeni, OKAGEP uygulamalarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesiyle ilgili olarak “Aah okuma becerileri aaah, evet biz sınıf öğretmenlerinin geliştirmeyi en çok sevdiğimiz ve dert ettiğimiz becerilerdir. Çünkü okuma becerisi öğrencilerin derslerde başarılı olmalarında çok önemlidir. Iuh yani okuma iyi olmayınca diğer derslerde iyi olmuyo. Bizim program öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkılar sundu. İlkokul öğrencilerinde yanlış okuma, eksik okumak, akıcı okuyamama gibi sorunlarla sık sık karşılaşabiliyoruz. Sizinle birlikte yaptığımız çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde çok ilerleme oldu. Daha akıcı, hızlı okumaya başladılar. Konuşur gibi okumaya yapan öğrencilerimin sayısı çoğaldı. Okurken yaptıkları hatalarda da baya azalma olduğunu gördüm.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulama öncesi yapılan ihtiyaç analizinde velilerin ve öğretmenin talepleri doğrultusunda programa yazma becerileri ile ilgili çalışmalar eklenmiştir. Bu bağlamda, program sürecinde yazma becerisini geliştirecek etkinlikler yapılmıştır. Yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine katkılarını “Hocam bu konuda diyeceğim, etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğidir. Hikâye tamamlama, günlük yazma, sözlük defteri gibi birçok etkinlik yaptık. Bu etkinlikler sonucunda düşünme yetenekleri, kelime dağarcıkları gelişti. Yazıda kendilerini daha iyi ifade etmeye, daha güzel yazmaya başladılar. Ama en önemlisi bu çalışmaların çocukların düşünme yeteneklerinin geliştirdiğini ve öz güvenlerini arttırdığını gördüm.” cümleleriyle açıklamıştır.

OKAGEP’ in uygulanmasından beklenen sonuçlardan biri de okuduğunu anlama becerisidir. Okumada asıl amaç zaten okunanın anlaşılmasıdır. Uygulama sonucunda öğrencilerde okuduğunu anlamada yaşanan gelişimle ilgili olarak sınıf öğretmeni “Hocam siz de öğretmenlik yapmışsınız bilirsiniz, bizim ilkokulda kazandırmaya çalıştığımız en önemli becerilerden bir tanesi okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş çocuklar sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı oluyor. Yani mesela bu program matematikte problem çözme becerilerini de geliştirdi. Yaptığımız etkinliklerle çocukların okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini gözledim. Çünkü en basitinden Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerde bunu fark ediyordum. Okuma parçalarının sorularını cevaplamada sene başına göre daha iyi olduklarını gördüm.” cümleleriyle açıklamıştır.

Bireyin bir davranışı devam ettirmesinde o davranışla ilgili motivasyonu etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmene, öğrencilerin OKAGEP sürecindeki motivasyonu hakkındaki

görüşleri sorulmuştur. Bu konuda, etkinliklerin zamanla öğrencilerdeki motivasyonu arttırdığını, sınıf öğretmeni “Hocam, ben 111 öğrencilerin genel anlamda etkinliklere yüksek motivasyonla katıldıklarını gördüm. Aslında hocam haliyle öğrencilerin motivasyonu süreçte giderek arttı. Yani etkinliklere katıldıkça okumaya ilişkin motivasyonları artıyordu.” cümleleriyle açıklamıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni, öğrencilerin motivasyonunun yükselmesinde zevkle katıldıkları ve sınıf dışı etkinliklerin etkili olduğunu “Özellikle sınıf dışı etkinlikleri, kütüphane ortamında yapılan okuma etkinliklerini çok seviyorlardı. Sanki ortam değişince, ders dışı etkinlik olunca çocuklar daha çok severek ve istekle katıldılar. Ayrıca etkinliklerde kendileri aktif olunca daha çok motive oluyorlardı. Mesela şiir okumalarına ve drama çok hoşlarına gidiyordu Tabii burada yapılan etkinliğin kalitesi de önemli. Etkinlikler çocuğun düzeyine ve ilgisine göre olunca güdülleri yüksek oluyordu.” cümleleriyle açıklamıştır.

Okuma becerilerinin gelişimi ile akademik başarı düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu literatürde birçok araştırmada tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada OKAGEP etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf öğretmeni, bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkilerine okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, problemleri anlama ve çözmede iyileşme ve diğer derslere de olumlu anlamda katkıda bulunduğunu belirten şu cümlelerle “...Hocam yapılan etkinliklerle zamanla öğrencilerimin okuduğunu anlama becerileri geliştiği için bu Türkçe ve diğer derslerdeki başarılarına doğrudan katkı sağladı. Özellikle matematik dersinde problem çözme ve anlamada becerilerinin geliştiğini fark ettim. Çocuklar artık problemleri daha rahat anlayıp çözebiliyorlardı. Zorlanmadan çözebiliyorlardı. Çocuklar, artık derslerde okuma kısımlarını rahat ve hızlı bir şekilde yapıyorlardı. Yani genel olarak tüm derslerimizde olumlu katkı sağladı diyebilirim.” açıklamıştır.

Öğretmenle görüşülen diğer bir konu velilerin sürece katılım ve sağladıkları destekti. Çünkü eylem planı hazırlanırken sürecin önemli bir paydaşı olan aile de sürece dahil edilerek eylem planı hazırlanmıştı. Sınıf öğretmeni velilerin çoğunluğunun sürece dahil olup katkı sundukları noktaları şu cümlelerle “Evet hocam, velilerimizin çoğunluğu sürece katkıda bulunmaya çalıştılar. Bize destek oldular sağ olsunlar, çünkü programın ev boyutu onlara bakıyordu. Biz programın ailede de devam etmesini istiyorduk. Evde hep birlikte okumalar yaptılar, okuma etkinliklerini takip ettiler. Onlara ekstradan kitaplar aldılar. Böylece program daha iyi oldu.” ifade etmiştir. Ancak bazı velilerin çeşitli nedenle sürece

İştirak etmediklerini ve bu nedenle etkinliklerden çok faydalanmadıkların şu cümlelerle *...Ancak bununla birlikte bazı durumlarda çeşitli nedenlerle ilgisiz davranan velilerim de vardı. Maalesef bu da onların çocuklarının okuma etkinliklerinden çok verim almalarını olumsuz etkiledi. Bu çocukların, diğer çocuklarla kıyaslandıklarında istediğim düzeyde gelişmediklerini gördüm. Sayıları az da olsa evde programı sıkı takip etmeyen ailelerin çocuklarında istediğimiz düzeyi yakalayamadık. açıklamıştır.*

Sınıf öğretmeni, sınıfında uygulanan OKAGEP etkinliklerinin genel anlamda uygulanabilirliği konusunda program amaçlarının Türkçe derslerinin kazanımlarıyla benzer olduğunu, öğrencilerin severek katıldığını ve normalde bu etkinliklerin eğitim öğretim sürecinin bir parçası olması gerektiğini şu cümlelerle *“Hocam bana göre her öğretmen bu programı sınıfta rahatlıkla uygulayabilir zaten uygulamaların çoğu Türkçe dersindeki kazanımlara uygundu. Türkçe dersinde bu kazanımlar var ve tüm etkinlikler okul ve sınıf ortamında rahatlıkla yapılabilecek etkinlikler diye düşünüyorum. Yani eee ayrıca bu etkinlikler çocuklar için değişiklik oluyor onlar da sıkılınca bu etkinliklere severek katılıyorlardı. Örneğin Serbest etkinlikler ders saatinde bu tarz etkinlikler yapılabilir. Aslında Normalde bu etkinlikleri yapmamız lazım ve ders müfredatının içine serpiştirmek lazım. Çocuklar dört gözle sizin geleceğiniz saati bekliyorlardı. İşin içine aileler de girdiği için ailede işin içine katılmış oluyordu ve daha da etkili oluyordu.”* açıklamıştır.

OKAGEP’in uygulanması sürecinde genel olarak bir aksaklık yaşanmadığı öğrencilerin etkinliklere severek ve isteyerek katıldıkları ancak okulun fiziki koşullarından ve ikili öğretim uygulamasından kaynaklı bazı problemlerin yaşandığı sınıf öğretmeni tarafından şu cümlelerle *“Çok aksaklık yaşamadık sayın hocam, daha önce söylediğim gibi çocuklar bu etkinliklere isteyerek ve severek katılıyorlardı. Ancak okulun fiziki koşullarından dolayı bazı problemler yaşadık. Sizin de yakındığınız gibi sınıfı sınırlı şekilde kullanabiliyorduk. Okulumuzda ikili öğretim uygulaması olduğu için sınıfımızı iki farklı şube ortak kullanıyorduk. Bu yüzden sınıfı istediğimiz gibi kullanamıyor ve dizayn edemiyorduk. Kitapların sergilendiği kitaplıktaki kitapları her gün toplamak zorunda kalıyorduk. Sınıfta öğrencilerin kitap okuyacakları bir köşe yapacaktık bunu yapamadık. Bi de Çocuklar sabah erkenden okula gelip altı ders saati üst üste ders işledikleri için son derslere doğru yorgun oluyorlardı. Okumayla ilgili etkinlikler bu saatlerde yapıldığı zaman çocukların performansı düşük oluyordu. Bunun dışında çok ciddi bir aksaklık yaşanmadı.”* açıklanmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, literatür çerçevesinde yapılan tartışmalar ve bu doğrultuda getirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. OKAGEP'in Okuma Alışkanlığı Kazanımına Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığı ölçeğine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde okuma alışkanlığı ölçeğinden alınan ortalama puanların uygulama sonrası arttığı ve OKAGEP kapsamından uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerde okuma alışkanlığının geliştirmek için uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerini arttırdığı ve okuma alışkanlığı konusunda öğrencilerde olumlu düşünce, tutum ve duyguları geliştirdiği söylenebilir. Dolayısıyla ilkokullarda öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için destekleyici bazı etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada, okuma alışkanlığını geliştirmek için kitabı tartışıyoruz, kahramanımı anlatıyorum, etkileşimli okumalar, farklı mekanlarda okuma, kelime içerikli oyunlar, çocuk kütüphanesi ziyaretleri, şiir dinletisi ve okunanları dramatize etme vb etkinliklerle uygulama süreci zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Altıntop (2019), ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için okumaya ilişkin çeşitli etkinliklerle gerçekleştirdiği araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Altıntop yürüttüğü araştırma sonucunda uyguladığı okuma eğilimi

anketinde okumanın önemli olduğunu söyleyen öğrenci sayısı yüzde yüz artmış ve öğrenciler uygulama sonrası okumayı eğlenceli ve ilgi çekici bulmuşlardır. Feslihan (2019), gerçekleştirdiği deneysel çalışmada uygulama sürecinde kitap okumaya dair farklı etkinlikleri ile ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna varmıştır. Nevo ve Vaknin Nusbaum (2019), birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını geliştirmek için yürüttükleri deneysel çalışmada deney grubuna okuma alışkanlığı ve motivasyonunu geliştirecek çeşitli etkinlikler uygulamışlar ve araştırma sonucunda deney grubunun lehine okuma alışkanlığı ve motivasyonunda olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer şekilde, Rodrigo, Greenberg, ve Segal (2014), tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki bir metropolde yürütülen deneysel çalışmada deney grubuna yüz saatlik Extensive Reading etkinlikleri uygulanmış; kontrol grubuna doğrudan öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okuma alışkanlığının gelişiminde deney grubunun lehine sonuçlar elde edilmiştir. Moser and Morrison (1998), Amerika'da bir ilkokul dördüncü sınıfta bir yıl boyunca günlük sessiz okuma, farklı okuma etkinlikleri, zengin okuma materyalleri ve ebeveyn katılımını içeren okuma programı uygulamışlardır. Programın sonunda öğrencilerin okuma süresinde, miktarında, okuduğunu anlamada artış ve kelime dağarcıklarının zenginleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Smith (2017) ilkokul 3. sınıflarla gerçekleştirdiği okul dışı “Okuma Kulübü” etkinlikleriyle öğrencilerin okuma başarısında ve motivasyonunda önemli derecede gelişme sağlamıştır. Söz konusu çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Bu çalışmaların sonuçları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmalardan hareketle, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilerin ilgi, gereksinimleri ve bulundukları sosyal çevrenin koşulları dikkate alınarak çeşitli etkinlikler içeren programların düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu programlarda, özellikle öğrencilerde, okuma ilgisini ve sevgisini geliştirecek etkinlikler yer almalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlayacak okuma materyalleri ve etkinlikleri ihmal edilmemelidir. Ayrıca süreçte aile, öğretmen gibi paydaşların süreçte aktif katılımı okuma alışkanlığı edinim sürecini kolaylaştırmaktadır. Nalusiba (2010), dört ilkokulda dördüncü sınıflarda okuma kültürünün gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmada, planlanmamış okuma etkinlikleri, sınırlı ve yetersiz okuma materyalleri ve imkanları, ebeveynlerin okumaya ilişkin ilgisizliklerinin öğrencilerde okuma kültürünün gelişimini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Bu çalışma, sonuçları yönüyle bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yani öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişimi için tüm paydaşların dahil olduğu planlı, okuma ile ilgili çeşitli aktivitelerin yapılması gerekmektedir.

5.1.2. OKAGEP'in Okuduğunu Anlama Düzeyi Gelişimine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testi puanları incelendiğinde uygulama sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ortalamasının uygulama öncesi okuduğunu anlama puanları ortalamalarından yüksek olduğu ortalama puanların uygulama sonrası arttığı ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerde okuma alışkanlığının geliştirmek için uygulanan OKAGEP'in öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerini arttırmakla birlikte onların okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiği söylenebilir. Düzenli Gür (2023) araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde de olsa olumlu anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yani öğrencilerin okuma alışkanlıkları arttıkça okuduğunu anlama düzeyleri artmaktadır denilebilir. Benzer şekilde Esen Aygün (2021), 4. sınıflarla yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Leppänen, Aunola ve Nurmi (2005), ilkokul 1 ve 2. Sınıflarda okuma performansı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada okuma alışkanlığının okuma becerilerini doğrudan yordadığı sonucunu bulmuşlardır. Iheakanwa, Obro and Akpochofo (2021), okuma yeteneği ile öğrencilerin performansı ile çalışma alışkanlıkları arasında önemli derecede anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Popoola vd. (2021), çalışmalarında okuma alışkanlığı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişki yönüyle bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Yıldız ve Akyol (2011), yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olmadığını ve bunun okuma alışkanlığını geliştirmek için uygulanan etkinliklerin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aslında bu çalışma, süreçte yapılan etkinliklerin niteliğinin, etkili ve verimli olmasının önemini vurgulaması yönüyle bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.3. OKAGEP'in Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden kelime tanıma ile ilgili ortalama puanların uygulama sonrası arttığı böylece OKAGEP sürecinde uygulanan etkinlik ve yapılan çalışmaların öğrencilerin kelime tanıma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin ortalama kelime tanıma yüzdelerinin yükseldiği ve ilk defa karşılaştıkları kelimeleri daha rahat okudukları görülmüştür. Uygulama süresince okuma ile ilgili etkinliklerin özellikle kelime defteri tutma, kelime ile ilgili oyunlar, bulmacalar, etkileşimli ve tartışarak okumalar, farklı türde kitapların okunmasının öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okuma etkinliklerine ayrılan süre arttıkça ve farklı türde okuma materyalleri ile okuma yapıldıkça buna bağlı olarak kelime tanıma becerisinin oransal olarak geliştiği söylenebilir. Rasinski (2012), kelime tanıma becerisini gelişimi için farklı metinlerle sınıfta tartışarak okuma etkinliklerinin yapılması gerektiğini savunmaktadır. Klauda ve Guthrie (2008), 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında çift yönlü ilişki olduğunu bulmuşlardır.

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızına ilişkin ortalama puanların uygulama sonrası arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani uygulanan program sayesinde öğrencilerin okuma hızında belirgin şekilde artış olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle uygulama sürecinde okuma alışkanlığını geliştirmek için uygulanan günlük sesli ve sessiz okuma etkinlikleri, serbest şiir okumaları, okuduğunu anlama metinleriyle yapılan tekrarlı okumalar, farklı tür ve yapıdaki kitapları okuma fırsatı, öğrencilerin kitap seçiminde özerkliklerinin desteklenmesi gibi etkinlik ve olanaklar öğrencilerin okuma hızını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Çünkü akıcı okumanın gelişiminde sürekli ve daha fazla okuma etkinliklerine katılımın temel bir ilke olduğu bilinmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; NRP, 2000). Keskin'in (2012) belirttiği gibi, okuma etkinliklerinin sıklığı ve okuma sürecinin sürekli tekrarlarla beslenmesi okuma hızını geliştirmektedir. Yani bu süreçte çok sayıda ve sürekli tekrarlar anahtar bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Logan'a (1997) göre, okuyucular yoğun okuma etkinliklerine katılınca yeni kelimeler ve yeni fikirlerle karşılaşmakta ve böylece önceden öğrendiği sözcük ve sözcük gruplarını tekrar etmesine olanak sağlamaktadır. Bu sürecin sonunda okuyucunun okuma hızı becerisi otomatikleşmektedir. Bu durum,

önceden öğrenilenlerin okuyucu tarafından yapılandırılmasını sağlarken, yeni öğrenmelere de imkan vermektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin okuma hızını geliştirmek için onlara uygulama sürecinde temel ve destekleyici etkinliklerle yoğun okuma etkinliklerine katılım olanağı sunulmuştur. Yeri geldikçe hem okuma metinleri hem de şiirlerle tekrarlı okumalar yaptırılmıştır.

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden prozodik okumaya ilişkin ortalama puanların uygulama sonrası arttığı ve prozodik okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerinin prozodik okuma becerisindeki gelişim belirgin bir şekilde artmıştır. Uygulama sürecinde sınıf ortamında, evde ve farklı mekanlarda yapılan sesli okuma çalışmaları, sesli okuma sürecindeki akran ve öz değerlendirmeler, sesli hikâye ve masal dinlemeleri, örnek sesli okumalar, tekrarlı metin okumalar, serbest şiir okumaları ve şiir dinletisi çalışmalarının prozodik okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin aktif katılım sağladıkları bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin hem öz güvenleri artmış hem de prozodik okuma becerileri gelişmiştir. M. Akyol (2020), üçüncü sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada, prozodik ve anlam üniteleriyle yapılandırılmış okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Aşıkcı (2019), ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdiği eylem araştırmasının sonucunda, öğrencilerin etkinliklere yönelik ilgileri artmış, uygulama süreci öğrenciler açısından eğlenceli ve zevkli hale gelmiş, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiş ve motivasyonları artmıştır. Polat'ın (2024) tekrarlı şiir okumalarıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışma sonunda, öğrencilerin akıcı okumaları tüm boyutlarda gelişmiştir. Bu çalışmalar, sonuçları itibarıyla bu çalışmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Benzer şekilde (Faver, 2008; Newsome, 2008; Wilfong, 2008) tarafından ilkokul öğrencileriyle yapılan uygulamalı çalışmalarda akıcı okuma becerilerini geliştirmek için şiirlerden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda, tüm çalışmalarda öğrencilerin prozodik okumaları başta olmak üzere akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

5.1.4. OKAGEP'in Okur Benlik Algısının Gelişimine Olan Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP'e katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algısı ortalama puanları incelendiğinde uygulama sonrası öğrencilerin okur benlik algısı puanları ortalamasının

uygulama öncesi okur benlik algısı puanları ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla OKAGEP kapsamında uygulanan etkinlikler öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin olumlu düşüncelerini ve akıcı okuma becerilerini geliştirmiş aynı zamanda bu etkinlikler öğrencilerde okur benlik algısının gelişmesine katkıda bulunmuştur denilebilir. Yani araştırma sonuçları bir bütün olarak düşünüldüğünde öğrencilerin okumaya dair becerileri geliştikçe, okuduğunu anlama puanları yükseldikçe ve okumaya ilişkin görüşleri pozitif yönde seyrettikçe okur benlik algılarının geliştiği söylenebilir. Bu nedenle okur benlik algısı ile okuma alışkanlığına ilişkin düşünce ve tutum, okuma etkinliklerine katılım ile okuma becerileri arasında pozitif korelasyon olduğu düşünülebilir. Okumaya dair beceriler ile okur benlik algısı arasındaki gelişim Matthew etkisi ile açıklanabilir. Matthew etkisine göre okuma gelişiminde birçok faktör katkıda bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri organizma çevre korelasyonudur. Yani çocuğun çevresinde bulunan okumaya yönelik çeşitli etkinlikler, olumlu düşünce ve tutumlar çocuğun okuma becerilerini ve alışkanlığını geliştirmektedir (Stanovich, 1986, s. 381). Bu çalışmada aile ve sınıf ortamında öğrencilerin okuma alışkanlığı ve becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle okuma çevresi oluşturulmaya çalışılmıştır. Chapman ve Tunmer'e (1997, s. 280) göre okur benlik algısı, okumayla ilgili etkinliklerde kendini yeterli görme, okumanın zorluğu ve kolaylığı hakkındaki algı ve okumaya ilişkin tutumun etkileşiminden oluşmaktadır. Katzir, Lesaux ve Kim (2008), yaptıkları araştırmada okur benlik algısının tüm boyutları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Esmer (2019) çalışmasında okur benlik algısının okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Van Kraayenoord ve Schneider (1999) ilkokul 3. ve 4. sınıftaki 140 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada okur öz benlik algısı ile bilişsel farkındalık, okuma başarıları, okumaya ayrılan süre arasında iyi okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. De Naeghel, vd. (2012), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada okur benlik algısının okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çünkü bu araştırmada uygulama sonunda, uygulama öncesine nispeten öğrencilerin okuma alışkanlıkları, akıcı okuma becerileri gelişmiş, okuduğunu anlama düzeyleri artmış ve okumaya ilişkin motivasyonları yükselmiştir. Tüm bu gelişmelere paralel olarak okur benlik algıları da yükselmiştir.

5.1.5. OKAGEP’e Katılan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Hakkındaki Düşüncelerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP’e katılan ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okumaya günlük ayırdıkları zamana dair bulgular incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerin günlük okumaya ayırdıkları zamanda artış olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama ile birlikte öğrencilerin okumaya günlük daha fazla zaman ayırmaya başladıkları ve öğrencilerin büyük çoğunluğunda okumaya günlük ayrılan sürenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle OKAGEP kapsamında yürütölen etkinliklerin öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerini arttırdığı söylenebilir. Bu süre artışının OKAGEP kapsamındaki etkinliklere katılımdan dolayı ya da öğrencilere uygun okuma fırsatları ve materyallerinin sağlanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü uygulama kapsamında öğrencilere istedikleri kitabı seçebilecekleri zengin bir kütüphane hazırlanmış, farklı mekânlarda okuma fırsatları sunulmuş, aile sürece katılmış, okuma ilgisi ve sevgisini aşılacak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Araştırmalar başarılı bir okuyucu olabilmenin düzenli olarak kitap okumaya bağı olduğunu ortaya koymuştur (Allington, 2005). Daniel ve Steres’in (2011) Amerika’da bir okulda 1356 öğrenci 85 personelin dâhil olduğu okulda okuma kültürü değişiminin öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisini araştırdığı çalışmada, okulda belirli sessiz okuma saatinin olması, sistematik yaklaşım ve okul çapında programın uygulanması okulda katılımcıları pozitif yönde etkileyen okuma iklimi ve kültürü oluşturduğu ve adeta okulu büyük bir okuyucu ailesine dönüştürdüğü sonucuna ulaşması bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Rodrigo, Greenberg, ve Segal (2014) çalışmalarında, deney grubuna Extensive Reading kapsamında uyguladıkları okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinin sonunda okuma alışkanlıklarının gelişiminde deney grubunun lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Buldukları çarpıcı sonuçlardan biri de çalışma sonuçlarının dayanıklılığıdır. Çünkü uygulamanın bitiminden altı ay sonra yine aynı sonuçlar elde edilmiştir. Yani uygulama sonrası deney grubu okumaya zaman ayırmaya devam etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, şu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Okullarda okuma alışkanlığını geliştirmek için bir plan ve program doğrultusunda hareket edilmelidir. Bu şekilde öğrenciler motive olup belirlenen amaca ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmekte. Bir program ve amaç dahilinde sistematik hareket edilmeyince gösterilen çabalar sonuçsuz kalabilmektedir. Bu araştırmada, okuma alışkanlığını geliştirmek için planlı etkinlikler düzenlenmiş ve bunların okulda ve evde takibi yapılmıştır.

OKAGEP'e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası kitap okumaktan hoşlanma düzeylerine dair veriler incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerin kitap okumaktan hoşlanma düzeylerinde pozitif yönde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama sonucunda, kitap okumaktan hoşlanma düzeylerinde, okuma lehine öğrencilerin büyük çoğunluğunda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, OKAGEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerde kitap ve okumaya dair olumlu duygu ve tutumlar geliştirdiği söylenebilir. Bu nedenle okullarda öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için sadece günlük sessiz okuma saati gibi etkinlikler yetersiz kalabilir. Özellikle ilkokullarda okuma alışkanlığını geliştirmek için farklı türde çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Altıntop (2019), okuma alışkanlığını kazandırmak için gerçekleştirdiği uygulamada, öğrenciler uygulama öncesi okumayı sıkıcı ve eğlenceli olmayan bir etkinlik olarak görürken; uygulama sonrası öğrenciler okumanın eğlenceli ve ilgi çekici bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Lester (1993), 3. sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin istedikleri kitaba ulaşabileceği bir kitaplık hazırlanmış, kütüphane ziyaretleri yapmış, okuma ve yazma ile ilgili stratejiler öğretmiş, sınıfça bir kitabı okuma ve tartışma, şiir okumaları, drama etkinlikleri ve okunan kitabı yazılı ve sözlü olarak sunma gibi etkinlikleri içeren okuma programı uygulamıştır. Programın sonunda, öğrencilerin okuma becerilerinde, okumaya ilişkin motivasyon ve tutumlarında pozitif yönde ciddi gelişim sağlanmıştır. Nasser (2013), dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada müfredat dışı okuma etkinlikleriyle deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

OKAGEP'e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okumada engel teşkil eden durumlara dair veriler incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerin "Televizyon İzlemek", "Oyun Oynamak", "Ödevlerin çok olması" ve "Büyüklerimin kitap okumamaları" gibi durumları okumaya engel teşkil eden durumlar olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında "Okuyacak kitabımın olmaması", "Okuduklarımı anlamam" ve "Kitapların eğlenceli olmaması" gibi durumları okumada engel teşkil eden durum olarak gören öğrencilerin sayısında azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle OKAGEP kapsamında öğrenciler için hazırlanan kütüphanenin öğrencilerin okuma gereksinimlerine cevap verdiği düşünülebilir. Çünkü araştırma için hazırlanan kütüphane sayesinde öğrenciler; düzeylerine, ilgilerine ve zevklerine uygun kitaplara ulaşabilme fırsatı yakalamışlardır. Bu durum öğrencilerin

gözünde okumak için engel olarak görülen bazı nedenlerin etkisini azalttığı söylenebilir. Tella ve Akande (2007) Botsvana’da ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, elde ettiği öğrencilerin yeterli okuma materyaline ulaşamaması ve ilgilerine uygun kitapların olmamasının okuma alışkanlığı gelişimini olumsuz etkilediği sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sünbül vd. (2010) yaptıkları araştırmada kitap okumayı olumsuz etkileyen faktörlerin başında televizyon izleme, ödevlerin çok olması ve bilgisayar kullanımı gibi etkenlerin olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldız, Ketenoglu Kayabaşı, Ayaz ve Aklar (2017) yaptıkları araştırmada elde ettikleri katılımcı öğrencilerin boş zamanlarında en çok televizyon izleme ve oyun oynamaya zaman ayırdıkları sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde televizyon izlemenin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğine dair tespitler birçok çalışmada belirtilmiştir (Aksoy & Öztürk, 2018; Bircan & Tekin, 1989; Huang, Capps, Blacklock & Garza, 2014; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Tella & Akande 2007; Yurtbakan, 2017; Yurtbakan & Erdoğan, 2020, s. 251). Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları çalışmada televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süresi ile okuma sıklığı arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmaya paralel olarak Demirer, Yıldız ve Sünbül (2011) yaptıkları araştırmada günde bir saatten fazla bilgisayar ve internet kullanımının okuma alışkanlığını engelleyen önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Ailenin okuma alışkanlığı kazandırmada temel bir kurum olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir (Jabbar & Warraich, 2021, s. 232; Sever, 2011, s. 37; Yıldız, 2013, s. 269). Bu çalışmada elde edilen bulgulardan “Televizyon İzlemek”, “Büyüklerimin kitap okumamaları” gibi engeller doğrudan aile ortamında bulunan engellerdir. Çünkü televizyon aile ortamında izlenmekte ve ailenin kontrolünü sağlayabileceği bir durumdur. Aynı zamanda ailenin okuma alışkanlığı kazandırmada rol model olması çok önem arz etmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçlarının literatürle örtüştüğü söylenebilir. Aynı zamanda ödevlerin çokluğu ve derslerin yoğunluğunun okuma alışkanlığı edinmeye engel olduğunu belirleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur (Altıntop, 2019; Deniz, 2015; Öztürk & Aksoy, 2016; Sünbül vd., 2010; Yurtbakan, 2017). Bu çalışmada da öğrenciler ödevlerin çokluğunu okumaya engel teşkil eden bir durum olduğunu belirlemişlerdir. Sünbül vd.’ne (2010) göre ilkokul çağındaki çocuklar yaşları ve gelişim özellikleri gereği yoğun enerji gerektiren fiziksel aktivitelere ilgi duymaya başlarlar ve çok hareketlidirler. Dolayısıyla çocuklar bu yoğun fiziksel enerjiyi boşaltmak için oyun oynamaya ilgi ve istek duyarlar. Bu durum öğrencilerin okumaya olan ilgilerini azaltabilmekte ve oyun oynamaya daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Bu durum, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada da

öğrenciler oyun oynamayı okumaya engel teşkil eden önemli bir durum olarak görmüşlerdir. Benzer şekilde Mosher'in (2015) yaptığı araştırmada, öğrenciler dışarıda oynamak istediklerini, aktif ve hareketli olmak istediklerini ve uzun süre hareketsiz oturmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, okuma alışkanlığı kazandırmak için düzenlenen çalışmalarda değişik farklı türde etkinliklerin olmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü hem dijital araçların sunduğu renkli cazip dünyanın olanakları hem öğrencilerin yaşları gereği oyun oynamaya ve fiziksel aktivitelere olan ilgilerinden dolayı okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılan programlarda öğrencilerin aktif rol aldığı etkinliklerin çoğunlukta olması gerekmektedir. Bir başka deyişle, özellikle küçük yaşlarda öğrencilerin eline kitapları verip sesli ve sessiz okuma yaptırmakla, okumayı bir ödev olarak vermekle ya da okumanın önemi ile ilgili telkinlerde bulunmakla okuma alışkanlığı kazandırmak güçleşmektedir. Planlanacak etkinlik ve programlar, öncelikle öğrencilerde kitap ve okumaya dair ilgi ve sevgi oluşturmali daha sonra öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ve okuduğunu anlamaya yoğunlaşmalıdır. Çünkü okuduğunu anlamayan öğrenci zamanla okumaktan sıkılıp okumaya dair olumsuz görüş ve tutumlar geliştirebilir.

OKAGEP'e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okumak istedikleri kitap türüne dair veriler incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerin macera, komik, savaş ve kahramanlık, hayvanlarla ilgili, şiir, geçmiş zamanlarla ilgili ve dini konularda yazılmış kitapları okumayı sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. OKAGEP sürecinde ayrıca uygulama sonunda bilimsel türde yazılmış kitapları tercih edenlerin sayısında azalma; şiir ve geçmiş zamanlarla ilgili kitap türünde yazılan kitapları tercih eden öğrencilerin sayısında artış olduğu; spor, değerlerle ilgili kitap türlerini tercih eden öğrenci sayılarında herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Taş (2018), dördüncü sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmada öğrenciler sırasıyla en çok macera, komedi ve korku gerilim türünde kitapları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Clark ve Foster (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin sırasıyla macera, komedi ve korku türünü tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldız (2009) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin macera, kahramanlık, mizah ve aile konulu kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Majid'in (2018) 6-12 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada en çok tercih edilen kitaplar macera, gizem- dedektif, komik ve hayvan konularını içeren kitaplar olmuştur. Maden ve Önal (2020) Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarını öğrenci eğilimlerine göre değerlendirdikleri çalışmada macera konulu metinlerin öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu

çalışmalar, sonuçları itibarıyla bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buradan hareketle ilkökul çağındaki çocukların okuyacakları kitaplarda hareket, aksiyon, şaşırtıcı ve heyecan unsurlarını barındıran kitapları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte mizahi öğeleri barındıran, eğitirken güldüren kitaplar da öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bir başka deyişle, sadece öğüt vermek için yazılmış, monoton, hareketlilik içermeyen iyi kurgulanmamış kitaplar okumayı sevdirmede zayıf kalabilir. Yıldız vd.nin (2017) yaptığı çalışmada, öğrencilerin resimsiz, uzun ve küçük yazılı özelliklere sahip kitapları sevmeyişi sonucu bu düşüncüyü desteklemektedir. Günümüzde okuma alışkanlığı, motivasyonu ve okumaya adanmışlığı geliştirmede öğrenci tercihleri çok önem arz etmektedir. Bu nedenle çocuklar için evde ya da okulda kitaplık oluşturulurken çocukların ilgi, gereksinim ve tercihleri göz önüne alınmalıdır. Kartal ve Beşer (2023) ilkökul 2 ve 4. sınıflarla gerçekleştirdiği öğrencilerin sevdikleri- sevmedikleri kitaplar ve nedenleri konulu boylamsal çalışmada öğrencilerin sevdiği kitapların ortak özellikleri “komik, maceralı ve eğlenceli olmalı” bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan birisi de bilimsel konulu kitapları tercih eden öğrencilerin sayısındaki düşüştür. Bu sonuç diğer sonuçlarla birlikte düşünüldüğünde aslında birbirini desteklemektedir. Çünkü bilimsel konulu kitaplarda, macera, hareketlilik, olay örgüsü, mizahi öğeler olmadığından ve nispeten akademik, alana özgü dil ve sözcükler kullanıldığından öğrenciler tarafından daha az tercih edilmiş olabilir. İlkokul çağında bilimsel konulu kitapların, genelde herhangi bir bilim dalına özel ilgisi olan öğrenciler tarafından tercih edildiği söylenebilir.

OKAGEP’e katılan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okulda okuma ile ilgili yapılması istenilen etkinliklere dair veriler incelendiğinde uygulama sonunda “kütüphanede okuma” yapılmasının tüm öğrenciler tarafından istendiği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun “Sınıfça sessiz okuma”, “Ödüllü okuma yarışması” ve “Sesli kitapları dinlemek” gibi etkinliklerin yapılmasını istedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca “Öğretmenin sesli hikâye okuması”, “Okuma içerikli oyunlar”, “Hikâye kitabı yazma”, “Okuma saati olması” ve “Sesli kitapları dinlemek” etkinliklerini tercih eden öğrenci sayılarında azalma görülürken; “Ödüllü okuma yarışması”, “Okunan kitabı tanıtmak”, “Okuduklarımızı sınıfta anlatmak” ve “Sınıfça bir kitabı tartışarak okuma” gibi etkinlikleri tercih eden öğrenci sayılarında artış olduğu araştırmada elde edilen diğer bir sonuçtur. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin genelde kendilerinin aktif olarak katılım sağladığı okuma etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir. Tüm sınıf tarafından

tercih edilen “Kütüphanede okuma”nın iki yönüyle tercih edildiği anlaşılmaktadır. Kütüphane, farklı bir ortam olması, zengin okuma kaynaklarına sahip olması, oturma düzeni ve şekliyle sınıftan daha rahat imkanlar sunması yönüyle ya da tüm etkileşimli okumalar kütüphanede yapıldığı için “kütüphanede okuma” etkileşimli okuma ile özdeşleştirildiğinden tüm öğrenciler tarafından tercih edilmiş olabilir. Çünkü öğrenciler etkileşimli okuma etkinliklerinde aktif katılımcı oldukları için heyecan ve istekle katılım sağlıyorlardı. Özışık (2024) yaratıcı etkinliklerle 3. sınıf öğrencilerinin okuma anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, uygulama sonrası öğrencilerin kitap ve okuma sevgisinin arttığını, etkinlikleri heyecanlı ve eğlenceli bulduğunu ve etkinliklere istek ve yüksek motivasyonla katıldığı sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Lester (1993), ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yetkin bağımsız birer okur ve yazar olabilmeleri için geliştirdiği, bireyselleştirilmiş okuma, kütüphanede okuma, sınıfça bir kitabı tartışarak okuma, serbest şiir okuma, şiir ve hikâye yazma ve drama gibi etkinlikleri içeren okuma programını, uyguladıktan sonra programın öğrencilerde kelime hazinesini, anlama becerisini geliştirdiğini, başarılı birer okur ve yazar olma konusunda onları motive ettiğini ve öğrencileri sınıf içi etkinliklere daha coşkulu ve güçlü bir şekilde katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Katrancı (2019) beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada öğrenciler; kitap özeti sunma, öğretmenle okuma, tartışma havasında kitap eleştirisi ve bahçede kitap okuma gibi etkinlikleri yeterli bulmuşlardır. Bu çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Guo (2023) özellikle ilkokullarda, öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için bireysel farklılıkları göz önüne alarak tüm öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmiş onların aktif katılımını sağlayan okuma etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrencilerin benimsediği, katılım sağladığı ve istediği etkinlikler farklılaşabilmektedir. Araştırma sürecinde bu durum katılımcı öğrencilerde gözlenmiştir. Bu nedenle okuma alışkanlığı gibi zaman, çaba, ilgi ve istek gerektiren bir davranışın kazandırılması sürecinde öğrencilerin ilgileri, bireysel farklılıkları, çevresel imkanları ve sosyal çevreleri gözetilerek değişik türde etkinlikler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır..

OKAGEP’e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası telefon ve tableten okuma yapan öğrenci sayısına dair veriler incelendiğinde uygulama sonunda telefon ve tableten okuma yapan öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle OKAGEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilere telefon ve tableti amaca uygun kullanma konusunda destek sağladığı söylenebilir. Çünkü uygulama

öncesi velilerin büyük çoğunluğu telefon ve tablet kullanımını okuma alışkanlığı kazanma önündeki büyük engellerden biri olarak görüyorlardı. Ancak yaşamın neredeyse her alanına dâhil olan bu araçların kullanımını yasaklamaktansa amaca uygun kullanımının daha verimli olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda uygulama planına telefon ve tableten sesli hikâye dinleme ve kitap okuma gibi etkinlikler dâhil edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin uygulama sırasında telefon ve tableti sesli hikâye dinleme ve kitap okuma gibi amaçlarla kullandığı söylenebilir.

OKAGEP’e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası “Eğer.....olsaydı. Daha çok kitap okurdum” ifadesine verdikleri yanıtlara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonunda “Evimizde yeterince kitap olsaydı”, “Kitaplar çok resimli olsaydı”, “Ailem beni çok teşvik etseydi”, “Okumanın önemini bilseydim”, “Kütüphane bize yakın olsaydı”, “Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım.”, “Okumadan zevk alsaydım.” gibi nedenlerle okuyamadığını belirten öğrencilerin sayısında ciddi oranda azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için engelleyici durumların ortadan kaldırılmasının süreci kolaylaştıracağı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin farklı tür ve konularda çeşitli okuma materyallerine erişim imkânlarına kavuşması “Evimizde yeterince kitap olsaydı”, “Kitaplar çok resimli olsaydı” ve “ Kütüphane bize yakın olsaydı” gibi nedenlerle kitap okuyamadığını ifade eden öğrencilerin sayısını azalttığı düşünülebilir. Etkileşimli okuma, farklı mekanlarda okuma, okuduğunu anlama etkinlikleri, farklı türde okuma materyallerinden okuma gibi etkinlikler “Okumadan zevk alsaydım.” nedeniyle okuyamayan öğrenci sayısını azalttığı söylenebilir. Telefon ve tableten sesli hikâyeler dinleme ve okumalar yapma “Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım.” daha çok kitap okurdum diyen öğrencilerin sayısını azalttığı düşünülebilir. Buradan hareketle OKAGEP kapsamında uygulanan eylem planının öğrencilere göre okuma koşulları ve fırsatlarını sağlamada ve iyileştirmede çok katkıda bulunduğu söylenebilir. Çünkü yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere OKAGEP sayesinde öğrenciler farklı türde, isteklerine uygun kitaplara ulaşabilmiş, okumanın önemine dair araştırmacı, öğretmen ve ebeveynleri tarafından gerekli teşvik ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Benzer şekilde Taş’ın (2018) 4. sınıflarla yaptığı çalışmada katılımcılar, “Hangi şartlarda daha çok kitap okurdunuz?” sorusuna, zamanım çok olsaydı, kütüphane yakın olsaydı, kitaplar ilginç konular içerseydi, ailem beni teşvik etseydi ve okumayı çok sevseydim gibi bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen cevaplar vermişlerdir.

OKAGEP'e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası "Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin?" sorusuna verdikleri yanıtlara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerin okumak için kitap seçerken sırasıyla kitabın adına, konusuna, kapağına, resimli olup olmasına ve sayfa sayısına öncelikle dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin kitap seçiminde ilgilerinin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Çünkü öğrencilerin kitap seçiminde öncelikle kitabın konusu, adı ve kapağı gibi özelliklerine odaklanmaları kitap seçiminde ilgilerine göre hareket ettiklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu yaştaki öğrencilerin yaşları gereği kitabın fiziksel özelliklerine daha çok odaklandıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle ilkokullarda sınıf kitaplığı oluşturulurken öğrencilerin ilgilerinin ve kitapların fiziksel özelliklerinin çocukların dikkatini çeken önemli bir unsur olduğu göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla araştırma kapsamında uygulama yapılan sınıfta kitapların teşhir edileceği, öğrencilerin kitapların ön yüzünü görebileceği bir kitaplık yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuyacakları kitapları seçme konusunda aile ve öğretmen tavsiyesini, kitabın rengini ve yazarını daha az önemsedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç okumaya adanmışlık teorisinin özerklik ilkesi ile paralellik göstermektedir. Yani öğrenciler başkasının önerdiği değil kendi seçtikleri kitabı okumaktan daha çok hoşlanmaktalar. Çünkü bu ilkeye göre, öğrenciye geniş bir kitap yelpazesi sunularak bunlardan istediğini seçme hakkı tanınmalıdır. Memiş ve Bozkurt (2014) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenciler okumak için kitap seçerken öncelikle sırasıyla kitabın adına, yazarına, kapağına, kalın-ince oluşuna ve rengine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yurtbakan ve Engin (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kitap tercih ederken en çok konusuna sonra sırasıyla fiyatına, resimli olmasına, kitabın kalınlığına, yazarına ve kapağına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir.

5.1.5.1. OKAGEP'e Katılan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kitap ve Okuma ile İlgili Evet- Hayır Cevaplı İfadelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul dışında okuma yapar mısınız? Sorusuna verilen cevaplara dair sonuçlar incelendiğinde uygulama sonrasında okul dışında okuma yapan öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç OKAGEP'in çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla öğrencilere okuma

alışkanlığı kazandırmak için bir program dâhilinde sosyal çevresiyle birlikte hareket etmelerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında kolaylaştırıcı rol üstlendiği söylenebilir.

Evde ailece okuma yapar mısınız? Sorusuna verilen cevaplara dair veriler incelendiğinde uygulama sonrasında evde ailece okuma yapan öğrenci sayısında değişim olmamıştır. Bu sonuç bazı aileleri evde ailece okuma davranışlarının değişmediğini göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim durumu, okumaya bakış açıları, sosyoekonomik durumları vb. etkenlere bağlı olduğu için ailelerin bu konudaki tutumlarının geliştirilmesi ayrıca bir çalışma konusudur.

Kütüphane üyeliğiniz var mıdır? Sorusuna verilen cevaplara dair veriler incelendiğinde uygulama sonrasında kütüphane üyeliği olan öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır. OKAGEP kapsamında iki ayrı çocuk kütüphanesi ziyaret edilmiş ve kütüphanede okuma ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Burada öğrencilere bu kütüphanelere üye olabilecekleri ve kütüphane imkanlarından ücretsiz olarak yararlanabilecekleri söylenerek kütüphane üyeliği konusunda gerekli teşvikler yapılmıştır.

Evde kitaplığınız var mı? ve Biriktirdiğin paralarla kitap almak ister misin? Sorularına verilen yanıtlara dair veriler incelendiğinde uygulama öncesinde ve sonrasında evde kitaplığı olan ve biriktirdikleri paralarla kitap almak isteyen öğrencilerin sayısında değişim olmamıştır. Bu iki soruyu öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama öncesinde zaten olumlu yanıtlamıştı.

Kitap fuarına gittin mi? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında Kitap fuarına giden öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü araştırma sürecinde araştırmanın yürütüldüğü şehirde bir hafta süreli ulusal kitap fuarı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencileri sınıfça kitap fuarına götürmek için çok uğraşmasına rağmen elinde olmayan bazı nedenlerden dolayı başarılı olamamıştır. Bu nedenle aileler bilgilendirilerek müsait olanların çocukları kitap fuarına götürmeleri istenmiştir. Bu konuda birçok aile duyarlı davranarak çocuklarını kitap fuarına götürmüşlerdir.

Okuduğun kitapları başkalarına anlatır mısın? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında okuduğu kitabı başkalarına anlatan öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle OKAGEP kapsamında yürütülen etkinliklerin bu konuda öğrencileri teşvik ettiği ve cesaretlendirdiği söylenebilir. Çünkü

OKAGEP’te yer alan “okuduğum kitabı tanıtıyorum”, “kahramanımı tanıtıyorum” vb. etkinlikler öğrencilerin okuduğu kitabı anlatmalarına katkıda bulunmuş olabilir.

İlgini çeken kitapları bulabiliyor musun? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında ilgini çeken kitapları bulabilen öğrenci sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle OKAGEP kapsamında hazırlanan sınıf kitaplığının ve öğrencilere sunulan diğer okuma materyallerinin öğrencilerin ilgilerine cevap verdiği şekilde düşünülebilir. Bununla birlikte kitaplıktaki kitap türü ve sayısı daha fazla olsaydı bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilirdi.

Kitap okuma ile yeni bilgiler öğreniyor musun? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında tüm öğrencilerin okuma ile yeni bilgiler öğrendikleri sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla OKAGEP’in öğrencilerin okuma alışkanlığını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin okuduklarından yeni bilgiler öğrenebilmeleri için okuduklarını anlaması gerekir. Zaten uygulama sonrası öğrencilerin ortalama okuduğunu anlama puanları yüksek çıkmış ve anlamlı derecede son test lehine farklılaşmıştı.

Yeterince kitap okuduğunu düşünüyor musun? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında yeterince kitap okuduğunu düşünen öğrenci sayısında ciddi bir değişim olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma miktarları ve süresi artmasına rağmen öğrencilerin kendilerini yeterince kitap okumadıklarını düşünmesi öğrencilerin kitap okudukça okumaya olan isteklerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Abone olduğun çocuk dergisi var mı? Sorusuna verilen cevaplara dair bulgular incelendiğinde uygulama sonrasında çocuk dergisine abone olan öğrenci sayısında ciddi bir değişim olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ayrıca OKAGEP’e katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okumaktan hoşlanma düzeyleri ile günlük okumaya ayırdıkları zaman arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler okumadan ne kadar hoşlanıyorsa o kadar çok kitap okuduğu sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için onların kitap okumadan hoşlanacağı etkinlikler tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Yani öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için öncelikle onlarda kitap ve okuma sevgisini aşılayıp bunu alışkanlığa dönüştürmeye çalışmalıyız.

5.1.6. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Veli Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, okuma alışkanlığı geliştirme uygulamalarının çocuklarda düzenli bir okuma alışkanlığı geliştirdiğini ve kitaplara ve okumaya olan ilgiyi arttırdığını göstermektedir. Katılımcılar, uygulamalar sayesinde çocuklarının daha düzenli okuma yapmaya başladığını ve kitap okumayı eğlenceli bir etkinlik olarak görmeye başladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrencilerin neredeyse tamamı bu program aracılığıyla okuma alışkanlığı edindiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu program sayesinde okuma miktarlarında artış yaşadıklarını, akıcı okumalarının geliştiğini ve okumanın önemini anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenle yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmeni öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştiğini, motivasyonlarının yükseldiğini, okumanın önemini kavradıklarını ve okuma miktarı ve sürelerinde artış olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın nicel bulguları da nitel bulguları desteklemektedir. Uygulama öncesi ve sonrası okuma alışkanlığı ölçeğinin uygulanması sonucu öğrencilerin okuma alışkanlığı gelişiminde uygulama sonrası lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum, çocukların bireysel okuma alışkanlıklarını kazanmasında OKAGEP kapsamında yapılan etkinlik ve çalışmaların kritik rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, uygulamaların çocukların bağımsız okuma becerileri kazanmalarına ve okuma alışkanlığı kazanımının içsel motivasyon, okuma ilgisi ve sevgisi, farklı okuma materyalleri okuma ve okuma miktarı ve süresinde artış gibi bileşenlerinin gelişimini de katkıda bulunduğu söylenebilir. Smith (2017), ilkokul 3. sınıflarla yürüttüğü okul dışı “Okuma Kulübü” etkinlikleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonunda ve başarısında önemli gelişmeler yaşandığını belirtmiştir. Katrancı (2019), beşinci sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığı geliştirmek için çeşitli okuma etkinlikleriyle zenginleştirdiği çalışmasında yapılan etkinliklerin öğrencilerde okuma alışkanlığını önemli ölçüde geliştirdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Karaduman (2024), beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için ihtiyaç analizi doğrultusunda tasarladığı etkinliklerle yürüttüğü eylem araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandıklarını tespit etmiştir. Moser and Morrison (1998), ilkokul dördüncü sınıflarla bir yıl süreli çeşitli okuma uygulamaları ve ebeveyn katılımını içeren bir okuma alışkanlığı geliştirme çalışmasında, bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Literatürdeki bu sonuçlar öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için okuldaki etkinlikleri desteklemek için çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının

gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir deyişle küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırmak için süreci destekleyecek, öğrencilerin aktif olduğu, yaş ve ilgilerine uygun etkinliklerle öğrencileri özellikle okumaya yönelik duyuşsal yönden geliştirecek çalışmaların yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Yani günümüzde öğrencilere sınırlı okuma kaynakları ve etkinliklerle, okuma ve okumanın önemine ilişkin telkinlerle ve yüzeysel bazı çalışmalarla okuma alışkanlığı kazandırmak güçleşmiştir.

Velilerle yapılan görüşmelerde öne çıkan bir diğer tema, çocukların OKAGEP kapsamında evde yaptıkları okuma uygulamalarının çocukların evdeki okuma davranışlarını etkilediğidir. Çocuklar başta program kapsamındaki temel etkinlikler olmak üzere destekleyici etkinlikleri de evde yapmışlardır. Çocukların sesli ve sessiz okuma etkinliklerini günlük olarak takip ettikleri ve aileleriyle birlikte ailece okuma gibi aktivitelerde bulundukları tespit edilmiştir. Ayrıca program kapsamında verilen okuma çalışmaları, şiir okuma, okuduğunu anlatma, okuduğunu anlama, hikâye yazma ve kitap okuma formunu doldurma gibi destekleyici etkinliklerin çocukların okuma alışkanlıklarını desteklediği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, okuma alışkanlığı geliştirme uygulamalarının yalnızca okulda değil ev ortamında da etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen, program sürecinde okul- aile iş birliği sağlanmasının ve velilerin süreçte aktif olarak yer almalarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu ve çeşitli nedenlerle programa yeterince ilgi gösteremeyen velilerin öğrencilerinde okuma alışkanlığı bakımından istenilen düzeyin yakalanamadığı sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Ailelerin de bu sürece dâhil olması, çocukların okuma alışkanlıklarını kazanabilmesi ve sürdürebilmesi için önemli bir destek mekanizması oluşturduğu söylenebilir. Kim ve Quinn (2013) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında, okul öncesi ile sekizinci sınıfa kadar olan sınıflarda kırk bir farklı sınıfta yürütülmüş okul ve aile tabanlı müdahale programlarını inceledikleri araştırmada, uygulanan müdahale programlarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu desteklemektedir. Keleş (2020) ebeveyn destekli okuma müdahale programı ile ikinci sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada, yeterli düzeyde performans sergileyemeyen öğrencilerin aile ortamında yeterince desteklenmediği ve ebeveynlerinin bu konuda deneyim eksikliğine sahip ve ilgisiz olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Demirtaş ve Baştuğ (2020), yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci velilerinin okul ve öğretmenle iletişimlerinin zayıf olduğu ve okula karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını

belirlemişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları dolaylı olarak bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Velilerle yapılan görüşmelerde OKAGEP kapsamında yapılan etkinlikler öğrencilerin okuma becerilerine etkisi açısından değerlendirildiğinde, bu etkinin okuma becerilerinin gelişimi ve akademik başarıya etkisi temalarında öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni, OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, problemleri anlama ve çözmede iyileşme ve diğer derslere de olumlu anlamda katkıda bulunduğunu belirterek programın öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Benzer şekilde öğrenciler, uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin okumaya ilişkin akademik becerilerinin gelişimi yönünden çok fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın nicel kısmından elde edilen sonuçlar da bu sonuçları desteklemektedir. Çünkü yapılan analizlerde katılımcı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama sonrası lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu yönüyle OKAGEP uygulamalarının çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yanıtlarında okuma alışkanlığı geliştiren çocukların diğer derslerde de daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, okuma alışkanlığının genel akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisini gözler önüne sermektedir. Anlama becerilerindeki artış, çocukların daha karmaşık metinlerle başa çıkmasını kolaylaştırmış ve farklı alanlardaki öğrenim süreçlerini desteklemiştir denilebilir. Buradan hareketle okul ve aile ortamında belli amaç ve hedefler doğrultusunda öğrencilerin ilgilerine ve düzeylerine uygun şekilde planlanmış resmi programdaki kazanımları destekleyecek etkinlik ve çalışmaların öğrencilerin okuma becerilerinde, motivasyonlarında ve okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Sezgin ve Akyol (2018), 4. sınıf öğrencileriyle on iki hafta süreli yaptıkları deneysel çalışmada “kavram odaklı okuma öğretiminin” deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Diem ve Atmanegara (2015), yaptıkları çalışmada çok kültürlü materyallerle Okuma Çemberleri Stratejisini kullanarak çocukların okuma alışkanlığını geliştirmeyi amaçladılar. Araştırma deneysel yöntemle dezavantajlı bölgeden seçilmiş 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda etkinliklere katılan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının önemli ölçüde geliştiği tespit edilmiştir. Şahinli (2008), ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü sekiz hafta süreli deneysel çalışmada, hikâye okuma kampanyasının öğrencilerin okuma tutumuna ve okuma başarıları puanlarına etkisini

incelemiştir. Araştırmada yapılan etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma alışkanlığını geliştirdiği sonuçları elde edilmiştir. Özer (2023), ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği altı haftalık deneysel çalışmada okumaya adanmışlık modelini kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanımına, okumaya ilişkin tutum ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar sonuçları itibarıyla, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir denilebilir.

Velilerle yapılan görüşmelerde, OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğu ve çocuklar üzerinde olumlu bir iz bıraktığı da neredeyse velilerin tamamı tarafından dile getirildiği sonucu elde edilmiştir. Etkinliklerin öğrencilerde okuma sevgisi ve ilgisini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca programın çeşitli etkinlikler içermesi, sınıfça ve programlı olması ve okul aile iş birliği gibi etkenler programın etkililiğini arttırdığı elde edilen başka bir sonuçtur. Sınıf öğretmeni de benzer şekilde uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen- aile iş birliği, ilgi çekici etkinlikler ve etkinliklerin sınıfça yapılmasının bu etkililiği artırdığı elde edilen diğer sonuçlardan biridir. Etkinliklerin çocukların yalnızca okuma alışkanlıklarını değil, aynı zamanda sosyalleşme becerilerini de geliştirdiği ifade edilebilir. Bu bulgu, uygulamaların sadece bireysel becerileri değil, aynı zamanda sosyal bağları da güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle okuma sevgisinin artırılması ve grup etkinliklerine katılım, çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlamıştır. Nasser (2013), 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Katar okullarında ders dışı bir okuma etkinliğinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada sesli okuma, hikâye haritası hazırlama, okuma tartışmaları, drama, grupla okuma, hikâye kahramanına mektup yazma, kütüphane araştırmaları ve bir oyun tasarlama yada kısa film hazırlama gibi etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıkları artmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Bu araştırmada, nitel bulgulardan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında okul (öğretmen)- aile iş birliğinin önemi vurgulanmaktadır. Ercan (2013), deneysel olarak tasarladığı çalışmada öğretmen-aile iş birliğinin, okuma alışkanlığı gelişimi ve okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubuna öğretmen-Aile iş birliğini içeren etkinlikler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara

göre, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde deney grubundaki öğrenciler lehine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Körkuyu (2014), gerçekleştirdiği çalışmada okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olan değişkenlerden aile ve okul değişkenini incelemiştir. Araştırma sonucunda aile ve okulun bireyin okuma kültürünü kazanma sürecinde çok etkili olduğu; aile ve okul ortamında bulunan uyaran ve rol modellerin bireyin okuma kültürü kazanma sürecinin niteliğini etkilediğini belirtmiştir. Batur (2021), yaptığı çalışmada çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında velilerin önemli bir rolünün olduğunu, ailenin kitap ve okumaya ilişkin tutum ve düşüncelerinin etkili olduğunu ve veli öğretmen iş birliğinin bu süreçte büyük öneme sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle özellikle ilkokul döneminde yapılacak okuma alışkanlığı geliştirme çalışma ve uygulamalarında aile vazgeçilmez bir paydaş olarak karşımıza çıkmaktadır denilebilir. Çünkü çocuklar hem günlük olarak evde daha fazla zaman geçirmekte hem de evde geçirilen bu süre içerisinde okulda öğrenilen ve uygulanan etkinlikleri aile ortamında uygulayarak pekişmesini sağlayabilmektedir

Velilerle yapılan görüşmelerde, son olarak OKAGEP benzeri bir programa çocuklarının tekrar katılıp katılmamasını isteme durumları sorulmuştur. Katılımcılar programdan duydukları memnuniyeti dile getirerek bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasını talep ettikleri sonucu elde edilmiştir. Çünkü programın okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, çocukları çeşitli yönlerden geliştirdiği ve farklı etkinlikler sunduğu dile getirilmiştir. Aynı zamanda OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin, görüşme yanıtlarında programın devam etmesi ve daha fazla çocuğa ulaşması gerektiği konusunda güçlü bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Ayrıca programın eğitime ve çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimine olan katkılarının altı çizilmiş ve tekrar uygulanmasının çocukların gelişimi için faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, OKAGEP'in çocuklara sağladığı yararların süreçte veliler tarafından izlendiği ve görüldüğü için velilerde böyle bir kanaat oluştuğu söylenebilir. Ayrıca velilerin aile ortamında çeşitli nedenlerden dolayı isteyip de yapamadıkları etkinliklerin programlı ve verimli bir şekilde uygulanması da velilerin böyle düşünmeye yönelttiği söylenebilir. Çünkü Öztürk ve Aksoy (2016) yaptıkları araştırmada, velilerin sadece (%40,7)'si çocuklarıyla birlikte evde kitap, gazete, dergi, internet vb. yayınları okuduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda velilerin genelde çocuklarıyla birlikte televizyon izleme, akraba ziyaretleri ve alışverişe çıkma gibi aktivitelerle çok vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucunu

doğrular niteliktedir. Topçuoğlu Ünal ve Yiğit (2014) yaptıkları çalışmada, velilerin çocuklara okuma kültürü kazandırmada, televizyon izleme, internet ve bilgisayar kullanımı, çabuk sıkılma, sokak alışkanlığı ve ailenin bilgisizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

5.1.7. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama kapsamında tüm etkinliklere severek katıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte özellikle “şiiir dinletisi” “kütüphane ziyareti” “etkileşimli okuma” “hikâye çalışmaları” “tiyatro ve canlandırmalar”, “dergi okuma” “okuduğunu anlama çalışmaları” ve “bulmaca etkinlikleri” gibi çalışmaları daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sevdikleri etkinlikler incelendiğinde öğrencilerin çalışma kapsamında destekleyici olarak adlandırılan değişik türde, kendilerinin aktif olduğu ve eğlenceli etkinlikleri daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığı geliştirme sürecinde, süreci monotonluktan kurtarmak, eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin katılımını artırmak ve öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal becerilerini geliştirmek için destekleyici etkinliklere yer verilmelidir. Destekleyici etkinlikler süreci zenginleştirmeli, okumayla ilgili ilgi çekici biçim ve içeriklere sahip olmalı, eğlendirmeli, okumaya dair farklı bakış açıları sunmalı, bireysel farklılıkları göz önüne almalı ve tüm paydaşları süreçte aktif kılacak nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde sınırlı okuma etkinlikleri ve sadece sessiz okuma yapılması öğrencilerin çabuk sıkılmasına neden olmakta ve okumaya ilişkin olumsuz tutum ve duygular geliştirmelerine neden olabilmektedir. Örneğin, okumaya adanmışlık modeli kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin okumaya ilişkin içsel motivasyonlarını, okuma becerilerini ve okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği belirlenmiştir (Guthrie vd., 1998). Karaduman’ın (2024) öğrencilerinde okuma alışkanlığını geliştirmek için gerçekleştirdiği eylem araştırmasında elde ettiği önemli sonuçlardan biri de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma sürecinde süreci destekleyecek farklı etkinlikler talep etmeleridir. Guo (2023) ilkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada üç temel stratejinin önemini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, nitelikli bir okuma çevresinin oluşturulması, okuma deneyimlerini zenginleştirmek için renkli etkinlikler gerçekleştirilmesi ve öğrencilere doğru okuma alışkanlıkları kazandırmada rehberlik edilmesidir. Katrancı’nın (2019) yaptığı okuma alışkanlığı kazandırma çalışmasında

öğrenciler; bahçede kitap okuma, kitap özeti sunma, öğretmenle kitap okuma ve tartışma havasında yapılan kitap eleştirisi etkinliklerini daha çok beğenmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Uygulama sonrası görüşülen öğrencilerden tamamına yakını, OKAGEP benzeri bir programa tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, programın kendilerine fayda sağladığını ve eğlenceli olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Sadece bir öğrenci uygulamaya tekrar katılım konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin OKAGEP etkinliklerine seyerek ve yüksek motivasyonla katıldıklarını ispatlar niteliktedir. Aynı zamanda OHDA anketinde “Kitap okuma ile yeni bilgiler öğreniyor musun?” sorusuna verilen cevaplara dair sonuçlar incelendiğinde uygulama sonrasında tüm öğrenciler bu soruyu “evet” ile cevaplandırmışlardır. Böylece öğrencilerin okuma ile yeni bilgiler öğrenerek, okuma becerilerini geliştirerek ve okuma alışkanlığı kazanarak okumadan yarar sağladıkları söylenebilir. Buradan hareketle araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin genelde hoşlandıkları için okudukları, okumayı iyi bir boş zaman etkinliği olarak gördükleri ve derslere ilişkin yararlar sağladığı için okumayı tercih ettikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Calp (2018) yaptığı çalışmada, öğrenciler, kitap okuma amaçları arasında en çok bilgi almak ve keyif almak amacıyla okuduklarını belirtmişlerdir. Bayat ve Çetinkaya’nın (2018) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okumanın huzur verme, eğlendirme ve kendilerini anlamalarına yardımcı olduğu yönleriyle okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre, OKAGEP sürecinde edindikleri kazanımlar değerlendirildiğinde iki ana tema altında gruplandırılmıştır. Bunlar, okuma becerilerine ilişkin akademik gelişim ve okumaya ilişkin duyuşsal yönden gelişim olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, OKAGEP aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin, okuduğunu anlamının, okul başarılarının, kelime hazinelerinin, hikâye yazmalarının ve hayal dünyalarının geliştiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kitap ve okuma sevgilerinde ve motivasyonlarında artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma sürecinde elde edilen nicel sonuçlar ile desteklenmektedir. Çünkü OKAGEP’in uygulanması sonucunda öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okur benlik algısı ve okuma alışkanlığı ölçeği puan ortalamaları yükselmiştir. Bu sonuçlar, uygulama sürecinde

gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri hem duyuşsal hem de bilişsel kazanım ve beceriler yönünden geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak denilebilir ki okuma becerilerinin ve okuma alışkanlığının gelişimi için uygulamada planlı, amaçlı, hedefe uygun ve dil becerilerine ilişkin tüm öğrenme alanlarını geliştirecek etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Aynı zamanda bu konuda hedeflenen amaçlara yönelik özel çaba sarf etmeye gereksinim vardır. Bu çabalar, tüm paydaşlar tarafından gösterildiği oranda uygulamalardan alınan verim artmaktadır. Bununla birlikte okuma becerilerinin gelişimi bütünsellik arz etmektedir. Yani okuma becerilerinden birinin gelişimi diğer okuma becerilerinin gelişimini etkilemekte ve onların gelişiminden etkilenmektedir denilebilir (Bamberger, 1990; Dökmen, 1994). Bu çalışmada da anlaşıldığı üzere, öğrenciler OKAGEP aracılığıyla okumaya dair farklı öğrenme alanlarına ilişkin becerilerinin bir arada geliştiğini vurgulamışlardır. Literatürde benzer sonuçlarla çokça karşılaşmak mümkündür. Ceyhan (2019), çalışmasında etkileşimli sesli okumayla katılımcı öğrencilerin, okuduklarını anlama, kelime hazinelerini geliştirme ve akıcı okuma becerilerinde gelişim gösterdiklerini belirlemiş ve aynı zamanda öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi ve meraklarında artış olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre OKAGEP sürecinde hazırlanan kitaplıkların öğrencilerin geniş yelpazede ihtiyaçlarına cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama için temin edilen kitapların nicelik ve nitelik olarak gereksinim ve ilgilerine yüksek oranda cevap verdiğini belirtmiştir. OKAGEP sürecinde öğrencilerin yaş, ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak iki farklı kitaplık oluşturulmuş ve farklı tür ve konuda yazılmış okuma materyallerinin temin edilmesine çalışılmıştır. Bireysel farklılıklardan dolayı bireyin ilgi, merak ve gereksinimleri kişiselleşmektedir. Bu nedenle okumaya dair ilgi ve gereksinimlere hitap edebilmek için zengin içerikli bir kütüphanenin varlığı büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğrencilere okuyacakları kitabı seçme imkânı verilmiştir. Yani öğrenciler kitap seçerken herhangi bir şart ve kurala bağlı kalmadan ilgi ve merakları doğrultusunda istedikleri kitabı seçerek okumuşlardır. Bu durum, öğrencilerin okumaya olan ilgilerini arttırmış ve okuma miktarı ve süresinde artış yaşanmasını sağlamıştır. Çünkü öğrenciler sevmedikleri bir kitabı okuduklarında okumaktan sıkılmakta ve okumaya karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) yaptıkları çalışmada sahip olunan kitap sayısının öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmelerinde etkili bir etken

olduğunu aynı zamanda ulaşılabilen kitap sayısı ile okumaya ilişkin tutum arasında doğru orantılı bir artış olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilere OKAGEP sürecinde yaptıkları etkinliklerin dışında neler yapmak istedikleri sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerden biri, yapılan etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer öğrencilerin verdikleri yanıtlar sınıf ve okul dışı etkinlikler ile sınıf içi etkinlikler temalarında gruplandırılmıştır. Öğrencilerin yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde sınıf dışı etkinliklere olan talebin daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kütüphane ziyaretlerinin, farklı ortamlarda okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve kitap fuarı ziyaretlerinin yapılması öğrenciler tarafından talep edilen diğer etkinliklerdir. Sınıf içi etkinliklerden de zeka oyunları, mangala, şiir etkinlikleri, okuma yarışmaları, tiyatro, drama, hikâye ve mektup yazma etkinliklerinin tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki yanıtları dikkate alındığında mekansal olarak öğrencilerin sınıf dışı; katılım şekli olarak grupla ya da sınıfça yapılan, öğrenci merkezli ve okuma içerikli etkinlikleri daha çok istedikleri görülmektedir. Yazma becerilerine dönük etkinliklerden sadece hikâye ve mektup yazma tercih edilmiştir. Çalışma yapılan grup, Sünbül vd.nin (2010) belirttiği gibi yaş ve gelişim özellikleri açısından fiziksel hareket ve enerjinin yoğun olduğu bir dönemde olduklarından sınıf dışı etkinlikleri istemiş oldukları düşünülebilir. Bu durum araştırmacı tarafından süreçte izlenmiştir. Araştırma sürecinde sınıf dışı etkinlikler söz konusu olduğunda çocukların daha istekli, heyecanlı ve yüksek motivasyonla katılım sağladıkları görülmüştür. Ayrıca diğer şubeler sınıfta ders işlerken onların sınıf dışı okuma etkinliklerine katılımı kendilerini ayrıcalıklı hissetmelerini sağlamıştır. Bu da onları motive ediyordu. Benzer şekilde Mosher'in (2015) yaptığı araştırmada öğrenciler; dışarıdaki etkinliklere katılmak istediklerini, aktif ve hareketli olmak istediklerini ve uzun süre hareketsiz oturmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler okuma etkinliklerinde ortam değişikliği, hareketlilik ve aktivite içeren faaliyetlerden daha çok hoşlanıyorlardı. Örnek olarak araştırma kapsamında okul bahçesinde, okul kütüphanesinde ya da parkta yapılan okuma etkinliklerine öğrenciler zevkle ve isteyerek katılmışlardır. Benzer sonuçlar Altuntop (2019) ve Katrancı (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Öğrencilerin tercihen istedikleri sınıf içi etkinlikler incelendiğinde yine öğrenci merkezli, aktivite içeren, ve grupça yapılan etkinliklerin ağır bastığı görülmektedir. Yani öğrenciler süreçte bizzat işin içerisinde olmak istemekte ve bunu arkadaşlarıyla birlikte yapmak istemektedirler. Araştırma kapsamında yapılan şiir dinletisi, drama ve canlandırmalar, grupça hikâye yazma ve farklı niteliklere

sahip bulmaca etkinliklerinin öğrencileri sürece dahil ettiği ve yüksek düzeyde katılım ve verim almalarını sağlamış olduğu söylenebilir. Zeka oyunları, mangala ve okuma yarışması gibi dışsal motivasyon kaynaklı etkinlikler de öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Literatürde içsel ve dışsal motivasyonun okuma sıklığı ve miktarıyla ilişkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Guthrie vd., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Yıldız'ın (2010a) yaptığı çalışmada dışsal motivasyonun bazı boyutlarda okuldan kaynaklanan okuma üzerinde etkili olduğunu belirtmesi bu sonuçla örtüşmektedir.

5.1.8. OKAGEP Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

OKAGEP kapsamında yapılan uygulamanın farklı boyutlarda etkilere sahip olması beklenmektedir. Yani OKAGEP aracılığıyla öğrencilerin okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta pozitif yönde gelişmelerin olması umulmaktadır. Araştırmacı, sınırlı sürede uygulama yapılan sınıf ile bir arada bulunmuştur. Ancak sınıf öğretmeni, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerle sürekli birlikte olup velilerle daima iletişim halinde bulunduğundan programın ve sürecin öğrenciler üzerindeki etkilerini doğrudan ve dolaylı olarak gözlemlene olanağına sahip olmuştur. Araştırmanın yapısı ve amaçları gereği bu gözlemlene çok boyutlu olması gerektiğinden sınıf öğretmeni, programın etkilerini detaylı olarak gözlemleyebilmiştir. Bu nedenle bu konuda öğretmenin görüş ve gözlemleri büyük öneme sahiptir.

Öğretmenin görüşüne göre OKAGEP aracılığıyla öğrencilerin uygulama süreci sonunda okuma alışkanlıkları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerinin okumanın önemini anladıklarını, farklı türde okuma materyalleri sağlanmasından dolayı ilgilerine göre istedikleri kitaba ulaşabilmelerinin onların okumaya ilişkin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Aynı zamanda okuma etkinliklerinin aile ortamında sürdürülmesinin etkinliklerin sürekliliğini ve kalıcılığını güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu süreç sonunda öğrencilerde okuma miktarında, süresinde ve motivasyonlarında artışın zamanla alışkanlığa dönüştüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Leppanen vd. (2005), yaptıkları çalışmada temel okuryazarlık becerileri iyi olan ve okul dışı zamanlarda da kitap okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları geliştiğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte okuma alışkanlığı ve okuma becerisi arasında doğru orantılı bir etkileşim olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Moser ve Morrison (1998) yaptıkları çalışmada, için kullanılan okuma için zaman ayırma, öğrencilere kitapları

seçme fırsatı, yetişkinlerin okuma konusunda rol model olması ve okuduklarını paylaşma benzeri etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerinin ve motivasyonlarının gelişimine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma oranlarında, kelime dağarcıklarında, okuma miktarlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde artış yaşanmıştır.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin etkililik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte uygulamanın etkililiğini üç faktörün etkilediği ulaşılan diğer bir sonuçtur. Öğretmen görüşüne göre uygulama sürecinde öğretmen- aile iş birliği, programın sınıfça yapılması ve ilgi çekici değişik etkinliklerin bulunması programın etkililiğini artırmıştır.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre, OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerilerindeki gelişimin akıcı okuma becerilerindeki gelişim olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü uygulama sonunda öğrencilerin okuma hızları artmış, okuma esnasındaki hataları azalmış ve konuşur gibi okuma yapmaya başladıkları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin gelişimini sağlayacak hikâye yazma, yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama, günlük yazma, akrostiş çalışmaları ve kelime defteri tutma gibi etkinliklerin bu süreçte etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen görüşüne göre, elde edilen diğer bir sonuçta bunların öğrencilerin öz güvenlerini geliştirdiğidir. Çünkü öğrencilerin çoğu uygulama başında bu etkinliklere katılmaktan kaçınmalarına ve gönülsüz olarak katılmalarına rağmen süreç içinde kendilerini bu konuda geliştirdikçe kendilerine olan güvenleri artmış ve bu etkinliklere seyerek katılmışlardır.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde okunanları anlama buna bağlı olarak ilgili derste etkinlikleri anlayıp çözmede etkili olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur. Benzer şekilde, Özışık (2024) ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma anlama stratejilerinin yaratıcı etkinlikler aracılığıyla gelişimini sağlamayı amaçladığı on altı haftalık eylem araştırmasının sonucunda, öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı yönünden olumlu gelişmeler göstermiştir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde motivasyon artışı süreç içerisinde etkinliklere katılım sağladıkça artmıştır. Öğretmen görüşüne göre, sınıf dışı etkinlikler, farklı ortamda yapılan okumalar, öğrencinin aktif olarak katılım sağladığı etkinlikler, şiir, drama gibi etkinliklerin motivasyon gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin niteliği ve öğrencinin yaş ve düzeyine uygulduğu motivasyon gelişimini pozitif yönde etkilemiştir. Benzer şekilde, Katrancı (2019) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile okuma alışkanlıklarını geliştirmek için farklı ortamlarda kitap okuma, okunan kitapların anlatılması, kütüphanede okuma, özet formları, sınıfta okuma, çocuk dergileri vb. okuma materyalleri okuma, kitap özetini yazma etkinliği ve ailece kitap okuma gibi etkinlikleri içeren deneysel olarak yürüttüğü çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutumlarının yükseldiğini ve okumaya ilişkin olumlu düşüncelerinin geliştiğini belirlemiştir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni bu konuda, uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarının gelişiminde okuduğunu anlama becerisinde iyileşme, matematik dersinde problemleri anlama ve çözmede gelişme ve diğer derslere de akademik yönden olumlu anlamda katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinlikler velileri sürece dahil etmiş ve velilerin bu süreçte destekte bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü uygulama sürecine evde yapılacak ve ailenin katılım sağlayacağı etkinlikler dahil edilmiştir. Bu bağlamda velilerden ailece okuma saati, öğrencilerin sesli okumalarını dinleme, onlarla okudukları ve okuma materyalleri hakkında konuşma ve diğer okuma etkinliklerini takip etme gibi aktiviteleri takip etmeleri istenmiştir. Bu etkinlikler, aileyi sürece katmış ve aile katılımının uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin verimliliğini arttırdığı gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni, bu etkiyi, programa etkin katılım sağlayan ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin ve okuma alışkanlıklarının çok geliştiğini bunun aksine programa yeterince katılım sağlayamayan ailelerin çocuklarında istenilen düzeyde gelişim sağlanamadığı şeklinde ifade etmiştir. McMahon (2010) aile ilgisinin çocukların okuma becerilerinin gelişimi üzerine etkisini incelediği çalışmada, aile ilgisinin çocukların okuma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre, OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin her öğretmenin sınıfında kolaylıkla ve rahat bir şekilde uygulayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni, bu sonucu, uygulama kapsamında yapılan etkinliklerin Türkçe dersi kazanımlarıyla uyumlu olduğunu, sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabileceğini ve öğrencilere farklı deneyimler sunduğu görüşleriyle desteklemiştir.

Aynı zamanda öğrenciler bu etkinlikleri ders dışı etkinlik olarak değerlendirip etkinliklere severek ve isteyerek katılım sağlamışlardır. Bununla birlikte, ilkokullarda serbest etkinlikler dersinde bu etkinliklerin rahatlıkla uygulanabileceği ve diğer ders müfredatlarının içine serpiştirilebileceği sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde, Nevo ve Vaknin-Nusbaum (2019), birinci sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek ve artırmak için uyguladıkları deneysel çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için okuma müfredatlarına düzenli olarak okuma motivasyonu programı eklenmesi gerektiği sonucunu elde etmiştir.

Sınıf öğretmeninin görüşüne göre OKAGEP kapsamında yapılan etkinliklerin uygulanmasında program kaynaklı bir aksaklık yaşanmadığı ancak okulun fiziki koşulları, donanım eksikliği ve ikili öğretimden kaynaklanan bazı aksaklıkların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında, OKAGEP'in öğrencilerin okuma alışkanlığını ve becerilerini bazı olumsuz durumlara rağmen geliştirmede yine de başarılı olduğu ve okulun fiziki koşulları ve öğretim şekli uygun olduğunda elde edilen başarı oranının daha yüksek olabileceği ihtimalini desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle denilebilir ki araştırma kapsamında literatür taraması, ihtiyaç analizi, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak hazırlanıp uygulanan OKAGEP kapsamındaki etkinliklerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, akıcı okuma becerilerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okur benlik algılarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, araştırma sürecinde ve sonunda elde edilen nitel ve nicel sonuçlar tarafından desteklenmektedir. Ayrıca nitel sonuçlar ile nicel sonuçlar birbirini desteklemekte ve paralellik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve literatürde yer alan bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki yer alan önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Okuma alışkanlığı geliştirmek bir süreç gerektirmektedir. Bu süreç tasarlanırken katılımcı öğrencilerin ilgi, yaş, olanak, gereksinim, okuma beceri düzeyleri ve sosyal çevreleri dikkate alınarak programlar hazırlanmalıdır.
2. Okuma alışkanlığı geliştirilirken bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Bunun için mümkün oldukça okuma alışkanlığı geliştirme programları çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.
3. Sınıflarda kitapların teşhir edilebileceği sınıf kitaplığı düzenlenmelidir. Sınıf kitaplığında dergi, kitap, gazete, çizgi romanlar, şiir, fıkra, bilmece kitapları ve süreli yayınlar gibi çeşitli okuma materyalleri bulunmalıdır.
4. Okuma alışkanlığı geliştirmek için geliştirilen programlarda tüm paydaşlar sürece dâhil edilerek programın verimliliği artırılmaya çalışılmalıdır. Özellikle aile bu süreçte aktif olarak işe katılmalıdır.
5. İlkokul döneminde, öğrenciler yetişkinleri rol model aldıkları için öğrencilerin yaşam alanlarında bulunan rol modeller kitap okuma konusunda örnek davranışlar sergilemelidir.
6. Okuma etkinliklerine katılımı zorlayıcı tavır ve davranışlar sergilenmemelidir. Öğrencilere okumayı sevdirecek, eğlenceli hale getirecek okuma içerikli etkinliklerle süreç eğlenceli hale getirilmelidir. Yani okumaya ilişkin temel etkinlikler, destekleyici etkinliklerle zenginleştirilerek öğrencilerin etkinliklere zevkle katılmaları sağlanmalıdır.
7. Okuma etkinlikleri bazen sınıf dışı mekanlarda yapılmalıdır. Mekan değişikliği ve farklı türde etkinlikler ortama heyecan katmaktadır.
8. Okuma alışkanlığı geliştirme programlarında öğrencinin aktif katılım sağladığı etkinliklere çoğunlukla yer verilmelidir. Bu tarz etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını ve aktiviteleri benimsemelerini sağlamakla birlikte
9. okumaya ilişkin motivasyonlarını yükseltmektedir.
10. Kütüphane kullanımı ve kütüphaneden yararlanma konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Çünkü özellikle çocuk kütüphaneleri okuma alışkanlığı kazandırmada ve geliştirmede çeşitli imkan ve ortamlara sahiptirler.

11. Okuma alışkanlığı programı geliştirilirken ihtiyaç analizi için tüm paydaşların görüşlerine başvurulmalı ve program oluşturulurken bu görüşler dikkate alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada planlanan ve uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme eylem planı farklı sınıf düzeyinde ve sürede uygulanarak etkileri farklı yönlerden incelenebilir.
2. Bu çalışmada planlanan ve uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme eylem planının okuma tutumu ve motivasyonunun gelişimine etkisi incelenebilir.
3. Gönüllü velilerin katılım sağladığı okul içi etkinliklere dayalı oluşturulacak geliştirilmiş bir okuma programının okuma alışkanlığı kazandırmada etkililiği incelenebilir.

5.2.3. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Okulda okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik öğretmenlerle birlikte alınacak kararlar doğrultusunda okulca okumaya ilişkin okuma saati, öykü, şiir yazma, okunan kitabı tanıtmaya, veli katılımlı okumalar, kütüphane ziyaretleri vb. yapılabilir.
2. Okul kütüphaneleri zenginleştirilerek program dahilinde tüm öğrencilerin ulaşabileceği ve kullanabileceği şekilde aktifleştirilebilir.
3. Okul koridorlarında uygun yerlerde farklı okuma materyallerini barındıran küçük kitaplık ve okuma köşeleri yapılabilir.
4. Dışsal motivasyonu çok teşvik etmeden okul içi özendirici “okuma kurdu”, “ayın okuyan öğrencisi”, “şiir dinletisi” ve “kitap tanıtımı” gibi etkinlikler düzenlenebilir.
5. Okul koridorlarında okumanın önemini ve yararlarını anlatan ve okumaya ilişkin farkındalık oluşturabilecek pano ve görseller hazırlanabilir.

5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynler, çocukların ileriki yıllarda okuma alışkanlığını kolay edinebilmeleri için aile ortamında küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilir.
2. Ebeveynler, çocuğun düzeyine ve ilgisine uygun şekilde evde kitaplık oluşturulabilir.

3. Ebeveynler, rol model olarak evde çocuklarla birlikte kitap okuyabilirler.
4. Ebeveynler, çocuklarla birlikte çocuk kütüphanelerini ziyaret edip onları kütüphanelere üye edebilirler.
5. Ebeveynler, evde küçük yaşlarda sesli kitap okuma, tekerleme ve ninni ezberleme gibi dil becerilerini geliştiren etkinlikler yapabilirler.

5.2.5. MEB'e Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenim alanlarına okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kazanımlar ekleyebilir.
2. İlkokullarda okuma alışkanlığı kazandırmada farkındalık oluşturmak okul ve sınıf düzeyinde yapılacak çalışmalar için idareci ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
3. Okullarda bulunan kütüphanelerin zenginleştirilmesi ve aktif olarak kullanılması için gerekli tedbirler alınabilir.
4. Bakanlıkça okuma alışkanlığı ve motivasyonu geliştirme eylem planı hazırlanarak uygulama sürecinde yerel yönetim birimlerince takibi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, N., Cooper, G., Jonhson, L., & Wojtysiak, K. (1996). *Improving students engagement in learning activities*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED400076>
- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of parent volunteer program upon students' selfperception as readers*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED404617>
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. (2013). The Importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 735-754.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 266-290.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aksoy, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aksoy, E., & Yıldız, M. (2024). Dünyada okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik uygulamalar. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(1), 16-32.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirme için kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (36), 474-489.
- Aksoy, T. (2018). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, N., Çetinkaya Özdemir, E., & Kaya Özgül, B. (2023). The relationship between reading comprehension and writing skills of fourth grade students and their motivation to read and write. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 122-136.
- Akyol, H. (2007, Nisan). Vygotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Akyol, H. (2016). Programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). Metinler arası öğretim ve anlam kurma. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretim öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 182 -211). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 555-561.
- Allington, R. L. (2005). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs. What really matters series*. Boston: Bacon.
- Alpay Aslan, S. (2004). Çocuklar ve okullar için halk kütüphanesi hizmetleri. S. A. Aslan, (Ed.), *Pulman ilkeleri el kitabı: Halk kütüphaneleri için kılavuz içinde* (S. A. Aslan, Çev., s. 68-83). İstanbul: TKD.
- Altuntop, P. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
- Alvermann, D. E., & Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research volume II*. New Jersey: Lawrence.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 47-58.
- Arıcı, A., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194 .
- Arıcı, F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.

- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler 162 açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yüksek lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aslan, Y., & Harput, M. B. (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: Susanna Tamaro “Kitaplardan Korkan Çocuk” örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1), 17-30.
- Aslan, Y., & Harput, M. B. (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: Susanna Tamaro “Kitaplardan Korkan Çocuk” örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 17-30.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aşıloğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Science*, 4(2), 377-394.
- Ateş, V., & Şahin, S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 225, 201-226.
- Aygün Esen, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 683-707.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlama psikolojisi*. İstanbul: MEB.
- Bacanlı, H., (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELJ Journal*, 35, 299-328.
- Balcı, A. (2009a). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. (2009b). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K.(2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(4), 965-985.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barberg, J. (2022). *The effect of choice in reading: motivation, engagement, and enjoyment*. Master's Thesis, Minnesota State University, Minnesota.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Batur, Z. (2021). Okuma alışkanlığını kazandır(ama)ma sorunsalı: Veli. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 74-87.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Balcı, S. (2013). Müzakereli okumanın üst düzey zihinsel becerileri kullanmadaki etkisinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1033-1042.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-iş Dergisi*, 7(2), 1-11.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bayrakçıken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bayram, Z. T. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın Çev.). Konya: Eğitim.

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlıklarının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723–731.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University.
- Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individual creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal*, 11(2), 123–150.
- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304–315.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teacher's leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Büyük Larousse, I. (1986). *Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi* (1. Cilt). İstanbul: Milliyet.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement in variance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Cavkaytar, S. (2013). Tüm dil yaklaşımı (Whole language). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 95-100). Ankara: Grafiker.

- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self concepts: An examination emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chettri, M. K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits - an overview. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 14(6), 13-17.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific studies of reading*, 10(4), 331-362.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences the who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clear, J. (2021). *Atomik alışkanlıklar* (S. S. Tezcan Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Coats, M. (2005). *Action research; a guide for associate lecturers. centre for outcomes-based education*. Milton Keynes: Open University.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations forgetting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve deseni* (M. Bütün & S. B. Demir Çev.). Ankara: Siyasal.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. In S. R. Graubard (Ed.), *Literacy* (pp. 115-144). New York: Noonday.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(2), 26-43.
- Çelik, E., & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- Çelik, Y. (2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1027-1037.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çevik, İ. (2021). *Din eğitiminde alışkanlık kavramı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü*. Uşak: Elik.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çocuk Vakfı. (2009). *100 temel eser raporu*. www.cocukvakfi.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 137-161.
- Daniel, O. C., Esoname, S. R., Chima, O. O. D., & Udoaku, O. S. (2017). Effect of reading habits on the academic performance of students: a case study of the students of Afe Babalola University, Ado-Ekiti, Ekiti State. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 2(5), 74-80.
- Daniels, E., & Steres, M. (2011) Examining the effects of a schoolwide reading culture on the engagement of middle school students. *Research in Middle Level Education RMLE Online*. 35(2), 1-11.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006- 1021.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1–27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106 .
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M., & Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Demirtaş Şenel, G., & Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin derinlemesine incelenmesi: Bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 68-88.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diem, C. D., & Atmanegara, Y. (2015). Cultivating children's reading habit: Literacy learning enhancement in the destination era. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 3(1&2), 1-11.
- Dikmen, N. (2019). *Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dikmen, N., & Kartal, H. (2021). Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 45-66.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239-267.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Duhigg, C. (2012). *Alışkanlıkların gücü*. (H. Balkara Çevikus Çev.). İstanbul: Boyner.

- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4-II), 1649–1662.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. New Jersey: Allyn and Bacon.
- Duros, I., & Papadopoulos, C. (2009). *Effects of a book club intervention on fifth graders' vocabulary, reading habit and attitude*. Doctoral Dissertation, Boston University, Boston.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Düzenli Gür, F. (2023). *Öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri ile okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1017– 1095). New Jersey: John Wiley.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connection*. New York: Macmillan.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: MEB.
- Eğitimde Reform Geliştirme. (2010). *Milli Eğitimin Şurası'nın işlevi*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Milli-E%C4%9Fitim-%C5%9Euras%C4%B1-Bilgi-Notu_V4_YD.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, S., & Patterson, L. E. (1979). *Helping clients with special concerns*. Boston: Houghton Mifflin.

- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do student read*. Hamburg: IRA.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University.
- Elliott J. G., & Gibbs, S.(2008). Does dyslexia exist?. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 3-4.
- Er, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdemir, E. (2007). *İşe almada aday odaklılık: kavramsal çerçeve ve ölçek geliştirme*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, D. G., & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Esen-aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 683-707.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 türkçe programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 4, 350-352.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: Themes in education*. Florida: Island.
- Feslikan, O. (2019). *Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 189–214). Cambridge: Cambridge University.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L. B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. In E. H. Hiebert (Ed.), *Read more, read better* (pp. 251–266). New York: Guilford.
- Gambrell, L. B. (2011) Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* 65(3), 172–178.
- Gambrell, L. B., & Marniak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Newark: IRA.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference 17.0 update*. Boston: Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. New Jersey: Allyn And Bacon.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.

- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946-962.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (pp. 23–34). Geelong: Deakin University.
- Guo, L. (2023). Effective strategies for developing reading habits in elementary school students. *Journal of Education and Educational Research*, 3(1), 175-178.
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8), n8.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of concept-oriented reading instruction for diverse students. In K. Harris (Ed.), *Teaching every child every day; Learning in diverse schools and classrooms* (pp. 70-130), Cambridge: Brookline.
- Guthrie, J. T., Mcrae, A., & Klauda, S. L. (2007) Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C.-W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145–162.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.

- Gül Özdil, B., & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 10-23.
- Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen Dergisi*, (2), 43-45.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.

- Güneş, F. (2017a). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Güneş, F. (2017b). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Güneş, F. (2017c, Nisan). *Okuma ve anlama etkinliklerinde nitelik sorunu*. I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Gür Erdoğan, D., & Demir, Y. E. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Gür, T. (2014). Öğretmen adaylarının okuma ve boş zaman değerlendirme alışkanlıkları. *Zeitschrift für die Welt Der Türken Journal Of World of Turks*, 6(1), 161-180.
- Gürbüz, M. (2015). İlk kitabım ve hazine sandığım projesi ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 170-178.
- Gürçan, H. İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hanedar, R. T. (2011). 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA.
- Harrison, B. (2012). Reading for pleasure among year 13 boys: What are the possibilities and problems?. *Kairsranga*, 13(2), 41-48.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Heinzmann, S. (2009). "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 19-36.

- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation. In C. Sansoe & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). San Diego: Academic.
- Hicks, C. P. (2010). A lesson on reading fluency learned from the Tortoise and the Hare. *The Reading Teacher*, 63, 319-323.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993) Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University.
- Huang, S., & Reynolds, M. (2022). Facts that influence college students' reading motivation. *Athens Journal of Education*, 9(2), 187-210.
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J., & Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35, 437-467.
- Huck, S., Kiefer, B. Z., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school*. New York: McGraw Hill.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.

- Iheakanwa, J. U., Obro, S., & Akpochofo, W. P. (2021). Reading ability, study habits and students' academic performance in social studies. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5675, 1-23.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255–275.
- İlhan, C. (2014). *Sq3r akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.
- İnan, D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnce Samur, Ö. (2014a). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: İmaj.
- İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma, (Trabzon ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jabbar, A., & Warraich, N. F. (2021). Factors related to children, parents and school teachers influencing children reading habits. *Orient Research Journal of Social Sciences*, 6(1), 228-244.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Johnson, A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Ö. Anay Çev.). Ankara: Anı.
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems, complexity, and student achievement: Towards an alternative model of accountability in education. *An International Journal of Complexity and Education*, 5, 1-10.
- Kakırman Yıldız A. (2015). Türkiye’de okuma alışkanlığı kültürü için okul öncesi eğitim kurumlarında anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *Milli Eğitim*, (208), 90–105.

- Kakırman Yıldız, A. (2019). *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri*. İstanbul: Hiper.
- Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü &lere dayalı analizi: YÖK proquest veri tabanı örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 1-17.
- Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaduman, M. (2024). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karakullukcu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karatay, H. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Kartal, H., & Beşer, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin sevdikleri/sevmedikleri kitaplar ve bunları sevme/sevmeme nedenleri üzerine boylamsal bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 1-24.
- Katrancı, F. (2019). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Keleş, C. (2020). *Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208
- Kılıç, İ. (2021). *Yazar alışkanlıkları eğitim ilişkisi*. <http://www.nehir.net/yazar-aliskanliklar-egitim-iliskisi-214.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kırçıl, R. (2022). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: a meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), 325-363.

- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kocaarslan, M., Öntaş, T., & Atmaca, T. (2018). Eğitimin ve okuma-yazmanın sosyo-politik bağlantısı ve çocukluğun inşası. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 23-33.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). *Dijital çağın okuryazar bireyleri "Dijital araçlarla donanmış yeni bir çağa hazır mısınız?"*. Konya: İl Milli Eğitim.
- Köhler, A. (2015). *How choice affects reading motivation in fourth grade elementary students*. Master's Thesis, Eastern Oregon University, Oregon.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kragler, S., & Nolley, C. (1996). Student choices: book selection strategies of fourth graders. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36(4), 354-365.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuzgun Y. (1983). *Psikolojik danışma ve psikoloji teorileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: KYGM.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005) Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257–307). San Diego: Academic.
- Lester, C., L. (1993). *A literature-based approach to reading*. Master's Thesis, Grand Valley State University, Michigan.
- Liu, Z. (2005). Dijital ortamda okuma davranışı: Son on yılda okuma davranışındaki değişiklikler. *Documentation Journal*, 61(6), 700-712.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558.
- Maden, A., & Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3, 1-16.
- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 1-17.
- Majid, S. (2018). Leisure reading behaviour of young children in Singapore. *Reading Horizons*, 57(2), 56-81.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habit of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187-198.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 597-625.

- Maraşlı, A. (2007). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge.
- Marshall, M. (2009). Discipline need to be stressful. discipline need not be negative. *Educational Research*, 1(2), 1-5.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy* 2(2), 130-136.
- Maydeu-Olivares, A., & Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McLoyd, C. V. (1979). The effects of extrinsic rewards of differential value on high and low interest. *Research in Child Development*, 50, 1010-1019.
- McMahon, A. (2010). *The impact of parent involvement on children's reading achievement and effective methods of increasing parent involvement*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina, North Carolina.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Mesleki Yeterlik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mete, G. (2018). Okumaya adanmış ol(a)mamanın nedenleri (eyvah kitap örneği). *International Journal of Language Academy*, 6(1), 379-393.

- Mete, G., & Sis, N. (2016). Okumaya adanmışlık modeli ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 457-478.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *İlkokullarda yetiştirme programı türkçe etkinlik kitabı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)*. <https://tymm.meb.gov.tr/olcme-degerlendirme> sayfasından erişilmiştir.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2(7), 609-619.
- Morgan P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Council for Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Moser, G. P., & Morrison, T. G. (1998). Increasing students' achievement and interest in reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 38(4), 233-245.
- Mosher, A. M. (2015). *Motivations behind children's recreational reading habits*. Oregon: Eastern Oregon University.
- Mutlu, E. (2013). Madde bağımlılığında ailenin rolü. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 2, 13-17.
- Nalusiba, P. (2010). *Strategies for the development of a reading culture in Uganda primary schools: case studies of four selected universal primary education schools in Kampala District*. Master's Thesis, Makerere University, Kampala.

- Nasser, R. (2013). A literacy exercise: an extracurricular reading program as an intervention to enrich student reading habits in qatar. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 61-71.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Neste dor net worked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guide book*. California: Sage.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2019). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22-41.
- Newsome, K. E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Researcher*, 6(1), 1.
- O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkındaki öğrenci görüşleri (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 34(170), 217-230.
- Odabaş, H., Odabaş Z. Y., & Polat, Ç. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A., & Arı, G. (2014). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 307-328.
- Okutan, M. (2020). PISA ve Türk eğitim sisteminin çıktıları üzerine. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16(49), 55-60.
- Oldfather, P., & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 3, 1-25.

- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-316.
- Orijji, A., & Uzoagu, I. (2019). Lifelong learning in a technology-driven society: the needs, the benefits, and the challenges. *European Journal of Education Studies*, 6(9), 291-305.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eorussian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, O., & Baş, Ö. (2019). Okuma eğitimi: Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretim öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 29-53). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408-424.
- Özer, Y. (2023). *Okumaya adanmışlık modelinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına, okuma tutum ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Özişik, E. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuma anlama stratejilerini yaratıcı etkinliklerle geliştirmeye yönelik eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Öztemiz, S., & Önal, H. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.

- Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Pachtman, A., & Wilson, K. (2006). What do the kids think?. *The Reading Teacher*, 59(7), 680-684.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Patzelt, K. E. (1995). *Principles of whole language and implications for ESL Learners*. <http://files.eric.ed.gov> sayfasından erişilmiştir.
- Pearson, P. D. (Ed.). (1984). *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pecjak, S., & Kosir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50, 147-168.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd Ed.). New Jersey: Merrill.
- Pobi, E. K. (2016). *Reading habits and its effect on academic performance of the students of St. John's Grammar Senior High Secondary School, Accra*. Doctoral Dissertation, University of Ghana, Accra.
- Popoola, G. A., Amoo, O. K., Umar, O. G., Popoola, A. A., & Olatunji, O. M. (2021). Influence of reading habit on student academic performance in a senior second school in Ibadan. In C. McCray (Ed.), *Advances in early childhood and K-12 education* (pp. 141-162). Hershey: IGI.
- Powell, R., Taylor, M. T., & Mcmillan, D. L. (1984). Childhood socialization: Its effect on adult library use and adult reading. *Library Quarterly*, 54(3), 245-264.

- Purnamasari, U. D., & Hamidah, N. (2018, April). *How to instill reading habits for early childhood*. Paper presented at the Proceeding of International Conference On Child-Friendly Education, Universitas Muhammadiyah Surakarta, Surakarta.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Rasinski T. (2005). The role of the teacher in effective fluency instruction. *New England Reading Association Journal*, 41(1), 9-12.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2nd Ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. C. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works!. *The Reading Teacher*, 62, 194–207.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. M. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73–91.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7, 19-23.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Samsuddin, S. F., & Yanti Idaya Aspura, M. K. (2021). Understandings the reading habit and reading attitudes among students in Research University Library in Malaysia. *Journal of Academic Library Management (AcLiM)*, 1(1), 12–23.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299–323.

- Schofield, H. L. (1980). Reading attitude and achievement: teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research*, 74(2), 111-119.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin Çev.). Ankara: Nobel.
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5), 1-26.
- Scraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Source of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27, 1-17.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem.
- Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. <http://www.egitimsenistanbul7.org/media/1321394190.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory Into Practice*, 38(3), 120-129.
- Smith, L. M. (2017). *Book club rules, and tutoring drools: an intervention mixed methods study of the effects of an after-school book club on third-grade boys' reading achievement, attitudes, and preferences*. Doctoral Dissertation, Sam Houston State University, Texas.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Sönmez, B., & Kantar, A. (2022). Gönüllü bekarlara yönelik kalıp yargılar ölçeği: Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne*, 10(25), 523-539.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 137–146.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Strommen, L., & Mates, B. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünbül, M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V., & Ceran, D. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Sweet, A., Guthrie, J. T., & Ng. M. (1998). Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahiner Y. (2005). *İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler. "Elmadağ İlçesi örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
- Tatar, D. (2022). *Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okuma alışkanlıkları üzerine etkisi: Ankara'daki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıoğlu, S.,S. (2021). Öğrenmeye sosyal bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 5(1), 15-30.

- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, C., & Wright, J. (2019). *Building home reading habits behavioral insights for creating and strengthening literacy programs*. Retrieved from https://www.ideas42.org/wp-content/uploads/2019/04/I42-1089_At-Home-Reading_Jan11.pdf
- Tella, A., & Akande, S. (2007). children reading habits and availability of books in Botswana Primary Schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7(2), 117-142.
- Thomas, M. M. (2001). *Proficient reader characteristics: Relationships among textdependent and higher-order literacy variables with reference to stage theories of intellectual development*. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Kansas City, Missouri-Kansas.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(5), 1197-1218.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Turan, F. & Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43.
- Turan, M., & Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2024a). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2024b). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2024c). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2022). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. <http://terim.tuba.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Uludağ Kırçıl, R. (2018). *Okuma kültürünün geliştirilmesi çalıştay sonuç raporu*. <http://www.okumakulturu.org/calistay-raporu/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Uzunoğlu, D., Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506.
- Ülper, H., & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.

- Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Ünlü, İ. (2015). Okuma kültürü ve Z- kütüphane çalıştayı'ndan çıkan sonuçlar. *Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi*, 13, 52-57.
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305–324.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P. A., & Umut, M. Ö. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Vera, O. M. (2014). *The effect of free choice on student reading engagement and comprehension*. Doctoral Dissertation, Sain Mary's College, California.
- Walker, G., & Pattison, E. (2016). Using Bronfenbrenner's ecological framework to design support systems for education and special education: Learning about thought systems. In *Special and gift education: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 11-31). Hershey: IGI.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (1984). Social and motivational influences on reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 423-452). New York: Longman.
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (2002). Social and motivational influences on reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57–58.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299–310.
- Wilfong, L. G. (2008). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: The poetry academy. *The Reading Teacher*, 62(1), 4-13.
- Wilson, M. G., Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Early reading difficulties and reading self concept. *Journal of Cognitive Education*, 4, 33-45.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263–281.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, Ç. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R., & Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 2-22.
- Yıldız, M. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010b, Mayıs). *Okumaya adanmışlık (reading engagement) ve okuduğunu anlama*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260 - 271.

- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 1- 28). Ankara: Pegem.
- Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., & Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 311-326.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, M., Ketenoğlu, K. E. Z., Ayaz, E., & Aklar, S. (2017). Bazı çocukların kitap okumayı sevmeme nedenleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (55), 507-524.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 2, 115-136.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/the developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2022). *Çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M., & Darıcan, A. M. (2015). Okumaya hazırooluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 97-110.
- Yılmaz, M., & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219.
- Yılmaz, O. (2014). 100 temel eser listesi ve bu listenin etkileri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı*, 107(56), 725-735.
- Yöndem, Z. D., & Taylı, A. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 73-118). Ankara: Pegem.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A., & Şimşek. Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229.
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. Doctoral Dissertation, University of Delaware, Newark.
- Zeni, J. (1998). *Ethical issues in practitioner research*. New York: Teachers College.



EKLER



Ek 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.08.2023-E.711227



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-711227
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

02.08.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ebumüslüm AKSOY'un, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **11.07.2023** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 909

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Enstitü İzin Başvuru



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-724824
Konu : Bilimsel ve Eğitim
Amaçlı(Ebumüslüm AKSOY)

16.08.2023

GAZİANTEP VALİLİĞİNE
Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Ebumüslüm AKSOY**, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehitkamil İlçesindeki Edebali İlkokulu ve diğer resmi ilkokullarda uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrencinin üniversitemiz Etik Komisyon Kabul yazısı ekte sunulmuş olup gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- Öğrenci Dilekçesi
- 2- Etik Komisyon Onayı
- 3- AYSE Başvuru
- 4- Ölçekler
- 5- Tez Önerisi

Bu belge, görevli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Formu



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-84176593
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ebunüşüm AKSOY)

15.09.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ebunüşüm AKSOY, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması" kapsamında, ilimiz Şehitkamil İlçesindeki Ebedali İlkokulu ve diğer tüm resmi ilkokullarda tez çalışma isteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen tez çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 14.09.2023 tarihli ve 84000501 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bulgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ayhan SARI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Gereği:
Şehitkamil İlçe MEM

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Ek 4. Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması" adıyla, 18-09-2023-12-01-2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması kapsamında, ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket ve eylem araştırması şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Ebumüslüm AKSOY

İletişim bilgileri : Tlf: 0312 222 2222 E mail:

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

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

İsim-Soyisim imza:

S

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 5. Ölçek İzin Talebi (Okur Benlik Algısı Ölçeği)

 Gmail

Ebumüslüm AKSOY

Ölçek İzin Talebi (Okur Benlik Algısı Ölçeği)
2 İlet

Ebumüslüm AKSOY
Alıcı: Mustafa Yıldız

1 Haziran 2023 09:39

Saygıdeğer Hocam merhaba, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Öğrencisiyim. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tez çalışmamda "Okur Benlik Algısı Ölçeği" nizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Ebumüslüm Aksoy
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Mustafa Yıldız
Alıcı: Ebumüslüm

1 Haziran 2023 19:40

Sayın Ebumüslüm Aksoy,
Okur Benlik Algısı Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

1 Haz 2023 Per, saat 09:39 tarihinde Ebumüslüm AKSOY şunu yazdı:
(Açıklanan iletiler gizlidir)

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

Ek 6. Ölçek İzin Talebi (Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği)



Ebumüslüm AKSOY <...>

Ölçek İzin Talebi "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği"
3 ileti

Ebumüslüm AKSOY <...>

Alıcı: Mustafa Yıldız

13 Temmuz 2023 11:40

Saygıdeğer Hocam merhaba, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Öğrencisiyim. "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tez çalışmamda "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" nizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Ebumüslüm Aksoy
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Mustafa Yıldız

Alıcı: Ebumüslüm AKSOY <...>

13 Temmuz 2023 11:51

Sayın Ebumüslüm Aksoy,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

13 Tem 2023 Per, saat 11:40 tarihinde Ebumüslüm AKSOY <...> > şunu yazdı:
(Alınılan metin gizlendi)

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

Ebumüslüm AKSOY

Alıcı: Mustafa Yıldız

13 Temmuz 2023 11:59

Değerli Hocam, çalışmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Ek 7. Okuma Hakkında Düşünceler Anketi

Değerli öğrenciler, aşağıda size okumayla ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Çalışmanın başarılı olmasında bu sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çok önemlidir. Bu nedenle her bir soruya içten bir şekilde cevap vermenizi tavsiye ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Annenizin mesleği:
☐ Ev hanımı ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Esnaf ☐ Diğer
3. Babanızın mesleği:
☐ Memur ☐ İşçi ☐ Esnaf ☐ Diğer
4. Annenizin eğitim durumu:
☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
☐ Yüksek lisans ve Üstü
5. Babanızın eğitim durumu:
☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
☐ Yüksek lisans ve Üstü
6. Günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsın?
☐ Zaman ayırmam ☐ 15 dakika ☐ Yarım saat ☐ 1 saat
☐ 1 saatten daha fazla
7. Kitap okumaktan ne kadar hoşlanırsın?
☐ Hiç Hoşlanmam ☐ Biraz Hoşlanırım ☐ İyice hoşlanırım
☐ Çok hoşlanırım
8. Kitap okumana engel olan durumlar nelerdir? (İstediğin kadar seçeneği işaretleyebilirsin)

☐ Kitapların eğlenceli olmaması	☐ Ödevlerin çok olması
☐ Okuyacak kitabımın olmaması	☐ Kitap okurken zorlanmam
☐ Büyüklerimin kitap okumamaları	☐ Televizyon izlemek
☐ Oyun oynamak	☐ Okuduklarımı anlamamam

9. Ne tür konularda yazılmış kitaplar okumayı seversin? (İstediğin kadar seçeneği işaretleyebilirsin)

☐ Komik (gülünç)	☐ Macera	☐ Hayvanlarla ilgili
☐ Bilimsel konular	☐ Savaş kahramanlık	☐ Geçmiş zamanlarla ilgili
☐ Değerlerle ilgili	☐ Dini konular	☐ Şiir
☐ Spor		

10. Aşağıdaki tablodaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İFADELER		EVET	HAYIR
1	Okul dışında kitap okur musun?		
2	Evde ailece kitap okuyor musunuz?		
3	Kütüphane üyeliğin var mı?		
4	Evde kitaplığın var mı?		
5	Biriktirdiğin paralarla kitap almak ister misin?		
6	Küçükken ailen sana sesli kitap okur muydu?		
7	Kitap fuarına gittin mi?		
8	Okuduğun kitapları başkalarına anlatır mısın?		
9	İlgini çeken kitapları bulabiliyor musun?		
10	Kitap okuma ile yeni bilgiler öğreniyor musun?		
11	Yeterince kitap okuduğunu düşünüyor musun?		
12	Abone olduğun çocuk dergisi var mı?		

11. Okulda okuma ile ilgili aşağıdaki etkinliklerden hangilerinin yapılmasını istersin? (İstediğin kadar seçeneği işaretleyebilirsin)

☐ Sınıfça sessiz okuma	☐ Kütüphanede kitap okuma
☐ Ödüllü okuma yarışması	☐ Okunan kitabı tanııtma
☐ Öğretmenin sesli hikaye okuması	☐ Okuma içerikli oyunlar
☐ Okuduklarımızı sınıfta anlatma	☐ Hikaye kitabı yazma
☐ Okuma saati olması	☐ Sınıfça bir kitabı tartışarak okuma
☐ Sesli kitapları dinlemek	

12. Telefon ve Tabletten okuma yapıyor musun?

☐ Sürekli	☐ Bazen	☐ Çok az	☐ Hiçbir zaman

13. Eğer ... Daha çok okurdum. (Bu cümledeki boşluğu kendine uygun olarak doldurmak için aşağıdaki ifadelerden hangileri sana uyar).

☐ Daha fazla zamanım olsaydı	☐ Okumanın önemini bilseydim
☐ Evimizde yeterince kitap olsaydı	☐ Ailem beni çok teşvik etseydi
☐ Kütüphane bize yakın olsaydı	☐ Evimizde televizyon olmasaydı
☐ Telefon ve tabletle meşgul olmasaydım	☐ Okumadan zevk alsaydım
☐ Kitaplar çok resimli olsaydı	

14. Okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersin? (İstedğin kadar seçeneği işaretleyebilirsin)

Kitabın,

☐ Adına	☐ Konusuna	☐ Kapağına	☐ Sayfa sayısına
☐ Resimli olup olmamasına	☐ Yazarına	☐ Ailemin tavsiyelerine	
☐ Öğretmenimin tavsiyesine	☐ Rengine		

Ek 8. Okur Benlik Algısı Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda size okumayla ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Çalışmanın başarılı olmasında bu sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çok önemlidir. Bu nedenle her bir soruya içten bir şekilde cevap vermenizi tavsiye ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Cinsiyet:

Sınıf :

Kız () Erkek ()

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

ÖRNEKLER

1.Futbol oynamayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

2.Resim yapmayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

3. Düzgün yazı yazar mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

4. Yatak odanı toplu tutar mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

5. İp atlamayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

OKUR BENLİK ALGISI

1.Okuduğun bir hikâyenin anlamını tek başına çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

2.Bir şeyler okuyunca kendini iyi hisseder misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

3.Sınıftaki arkadaşlarına bir şeyler okumak senin için zor mudur?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

4.Okuduğunda bilmediğin kelimenin anlamını çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

5.Sınıfta kelime oyunları oynamayı sever misin?(bulmaca, adam asmaca)

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

6.Sınıfta okuduğun kitaplar sana zor gelir mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

7.Okumak senin için kolay mıdır?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

8.Anne ve babana bir şeyler okumayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

9.Kelimeleri hatırlamakta başarılı mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

10.Kitap okumak senin için eğlenceli midir?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

11. Sınıfındaki diğer çocuklar senin okuduğundan daha zor kelimeleri okurlar mı?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

12.Yeni gördüğün kelimeleri okumak sence kolay mıdır?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

13.İçinde çok kelime olan hikâyeleri okumayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

14.Sınıftaki arkadaşların senden daha iyi mi okur?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

15.Okurken yanlışlarını düzeltebilir misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

16.Okumak ilgini çeker mi?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

17.Bir kelimeyi söyleyemezsen, birisinden yardım alır mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

18. Okurken çok hata yapar mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

19.Okumayı dört gözle bekler misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

20.Okurken kendini yetersiz hisseder misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

21.Kelimelerdeki sesleri kendi başına çözebilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

22.Kendi kendine okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

23.Okurken ek yardıma ihtiyaç duyar mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

24.Okuduğun şeyleri çabucak öğrenebilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

25. Sınıfta okumak hoşuna gider mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

26.Sınıfta okuduğun hikâyeleri anlamakta zorlanır mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

27.İyi okuduğunu düşünür müsün?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

28. Okumak seni mutsuz eder mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

29. Resimler olmasa bile bir hikâyedeki zor kelimeleri kendi başına anlayabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

30. Evde okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

Ek 9. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var.Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemektedir. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmektedir. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmektedir.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime- kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmektedir; vurgulama/ tonlama makul.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve / veya birden fazla deneme görülmektedir.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/ veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmektedir.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

Ek 10. Okuma Alışkanlığı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size okumayla ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Çalışmanın başarılı olmasında bu sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çok önemlidir. Bu nedenle her bir soruya içten bir şekilde cevap vermenizi tavsiye ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

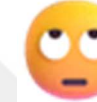
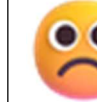
Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Cinsiyet:

Sınıf :

Kız () Erkek ()

1 () 2 () 3 () 4 ()

Sıra No		Bana çok benziyor	Bana biraz benziyor	Benden Biraz farklı	Benden çok farklı
	İFADELER				
1	Kitap okuma ödevlerini severek yaparım.				
2	Kitap okumak için günlük zaman ayırıyorum.				
3	Büyüklerim hediye olarak kitap aldıklarında çok sevinirim.				
4	Kitap okumak televizyon izlemekten eğlencelidir.				
5	Okulda kitap okuma ile ilgili etkinlikler artırılmalıdır.				
6	Şiir kitapları ve dergi okumayı severim.				
7	Genellikle yanımda okuyacağım bir kitap taşıyorum.				
8	Yeni bir kitaba başlamak beni heyecanlandırır.				
9	Boş zamanlarımda öncelikle kitap okurum.				
10	Okumanın yararlı olduğuna inanırım.				
11	Kitaplar iyi birer arkadaştır.				
12	Kitaplar benim için değerlidir.				

Ek 11. Uygulama Öncesi Veli Görüşme Formu

Değerli katılımcı ben Ebumüslüm AKSOY, Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma ile ilgili çalışma yürütmekteyim. Bu araştırmanın ilkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmen, öğrenci ve velilere ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bu araştırma için öğrenci velileri ile görüşme yapıyorum. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler sadece bu çalışmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmede verileri daha detaylı elde etmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşme başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Şimdi izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Sorular

- 1.) Cinsiyetiniz
- 2.) Mesleğiniz
- 3.) Öğrenim durumunuz
- 4.) Çocuğunuza okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yapıyorsunuz? Lütfen açıklayın
- 5.) Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına engel teşkil eden durumlar nelerdir? Lütfen açıklayın
- 6.) Çocuğunuza okuma alışkanlığı kazandırmak için okuldan beklentileriniz nelerdir?
- 7.) Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak ebeveynlere düşen görevler nelerdir.
- 8.) Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için önerileriniz nelerdir.

Ek 12. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Değerli katılımcı, ben Ebumüslüm AKSOY, Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma ile ilgili çalışma yürütmekteyim. Bu araştırmanın ilkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmen, öğrenci ve velilere ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bu araştırma için öğretmenler ile görüşme yapıyorum. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmede verileri daha detaylı elde etmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşme başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Şimdi izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Sorular

- 1.) Cinsiyetiniz
- 2.) Meslekteki Kıdeminiz
- 3.) Mezuniyet durumunuz
- 4.) Öğrencilerinize okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yapıyorsunuz? Lütfen açıklayın
- 5.) Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına engel teşkil eden durumlar nelerdir? Lütfen açıklayın
- 6.) Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için aileye düşen görevler nelerdir?
- 7.) Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için okulda ne tür etkinlikler düzenlenebilir?
- 8.) Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için önerileriniz nelerdir?

Ek 13. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim, birlikte ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma ile ilgili derslerini yürüttüğünüz sınıfta bir eğitim öğretim dönemi boyunca uygulama gerçekleştirdik. Bu uygulama sürecinde ve sonunda öğrencilerinizdeki okuma alışkanlığı gelişimine ve uygulanan etkinliklerinin etkililiğine dair görüşme yapmak istiyorum. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmede verileri daha detaylı elde etmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşme başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Şimdi izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

- 1.) Cinsiyetiniz
- 2.) Meslekteki Kıdeminiz
- 3.) Mezuniyet durumunuz
- 4.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları nasıl değişti? Lütfen açıklayın.
- 5.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinin etkililiği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayın
- 6.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde nasıl bir değişim yaşandı? Lütfen açıklayın.
- 7.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinde nasıl bir değişim yaşandı? Lütfen açıklayın.
- 8.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde nasıl bir değişim yaşandı? Lütfen açıklayınız.
- 9.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerine katılımı öğrencilerin motivasyonu nasıldı?
- 10.) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında nasıl bir değişim yaşandı? Lütfen açıklayın.
- 11) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerine velilerin katılım düzeyi nasıl oldu? Lütfen açıklayın.
- 12) Sizce böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programını her öğretmen sınıfında uygulayabilir mi? Lütfen açıklayınız.
- 13) Sınıfınızda bir dönem boyunca uygulanan okuma alışkanlığı geliştirme etkinlikleri sürecinde yaşanan aksaklıklar oldu mu ? Lütfen açıklayın.

Ek 14. Uygulama Sonrası Veli Görüşme Formu

Değerli katılımcı ben Ebumüslüm AKSOY, Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma ile ilgili çocuklarınızla bir dönem boyunca uygulama gerçekleştirdik. Bu uygulama ve uygulama süreci hakkında öğrenci velileri ile görüşme yapıyorum. Bu araştırmanın ilkököl öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmen, öğrenci ve velilere ışık tutacağını ümit ediyorum.

Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmede verileri daha detaylı elde etmek için izin vererseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşme başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Şimdi izin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Sorular

- 1.) Cinsiyetiniz
- 2.) Mesleğiniz
- 3.) Öğrenim durumunuz
- 4.) Okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları çocuğunuzun okuma alışkanlığı kazanımını nasıl etkiledi? Lütfen açıklayın.
- 5.) Okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları kapsamında çocuğunuz evde okuma ile ilgili neler yapıyordu? Lütfen açıklayın.
- 6.) Okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları çocuğunuzun okuma becerileri gelişimini nasıl etkiledi? Lütfen açıklayın.
- 7.) Okulda çocuklarla yapılan okuma alışkanlığı geliştirme uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklerin etkililiği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- 8.) Çocuğunuzun tekrar böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programına katılmasını ister misiniz.

Ek 15. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrencim merhaba,

Sizinle birlikte bir dönem boyunca okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli etkinlikler içeren bir program yaptık. Bu program süresince yaptığımız etkinlikler hakkında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığın için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmede verileri daha detaylı elde etmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşme başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Görüşmeye katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlıdır. Görüşmeye katılmak istiyorsan başlayabiliriz.

Ebumüslüm AKSOY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

S1) Okuma alışkanlığını geliştirmek için yaptığınız etkinlikler okuma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?

S2) Bir dönem boyunca hangi etkinliklere severek katıldın?

S3) Tekrar böyle bir okuma alışkanlığı geliştirme programına katılmak ister misin?

S4) Okuma alışkanlığı geliştirme programı sana nasıl faydalar sağladı?

S5) Sınıf kitaplığınızda istediğiniz kadar kitap var mıydı? Kitaplar yeterli miydi?

S6) Okuma alışkanlığı geliştirme programında yaptıklarınızın dışında hangi etkinliklerin olmasını isterdiniz?

Ek 16. Akıcı Okuma Becerileri Ölçme Metni (CİRİT)

Anadolu'da sadece saklambaç, körebe gibi çocuk oyunları yaygın değildir. Büyüklerin oynadığı geleneksel oyunlarda vardır.

Anadolu'nun geleneksel oyunları arasında ciritin önemli bir yeri vardır. Cirit oyunları, bir eğlence bir yiğitlik ve çeviklik gösterisidir. Aynı zamanda atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere dayanır. Türkler bu sporu, binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlardır. güreş gibi cirit de milli bir ata sporu sayılır.

Cirit oyunlarının kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli rivayetler vardır. Derler ki bir zamanlar birbirine komşu aynı soydan iki obanın arası açılır. Bir oba diğerinden kız ister, vermezler. Derken iş kavgaya ve savaşa dökülür. İki obanın yiğitleri atlarına binip ve zırhlarını kuşanarak silahlanırlar. İki obayı ayıran sınırının tam karşısında yerlerini alırlar. Kan dökülmek üzereyken obanın yaşları toplanırlar. Bir hiç yüzünden kan dökülmesini istemezler. Karşı obanın yaşlıları konuşup anlaşırırlar.

Gençlerin ellerinden silahları alınır ve onlara birer sopa dağıtılır. At üstünden sopalarla hünerlerini göstermeleri istenir. İki obadan birer hakem seçilir ve yiğitler meydana sürülür. Bir savaş düzeni içinde yarışma başlar. Sonunda en çok isabet alan taraf hakemlerce yeni ilan edilir.

Bu olaydan sonra cirit; bir oyun, bir spor olarak yapılır. Bugün Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde cirit oynanır. Cirit yarışmaları yapılır. Kars'ta, Erzurum'da şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları en başta gelir. Konya'da her yıl Eylül ayında “Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması” yapılır. Yarışmayı on binlerce kişi izler yarışmalarda derece alanlara ödülleri verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, başka milletleri de etkilemiştir. Asya'da ve Avrupa'da ciride benzer oyunlar türemiştir. Atlı Polo oyunu da bunlardan biridir.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol. Ankara: Pegem Akademi.

Ek 17. Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçme Metni (Aslana Özenen Tavşan)

Tavşan, bir ağacın gölgesinde havucunu yerken karşıdan gelen aslanı gördü. Ne kadar da güçlü ve gösterişliydi. Aslan geçerken herkes ona hayran hayran bakıyordu. Aslana çok özendi ve onun gibi olmaya karar verdi.

Aslanı böyle güçlü ve gösterişli yapan neydi? Tabii ki yeleleri, diye düşündü. Hemen mısır püsküllerinden kendisine aslanınki gibi bir yele yaptı ve ormanda gezmeye başladı. Bu sırada karşısına kaplumbağa çıktı “Şu kaplumbağanın yanından geçeyim de ne kadar güçlü olduğunu bir görsün.” diye düşündü. Kaplumbağaya doğru yürüdü ama kaplumbağa ona aldırmandan yoluna yavaş yavaş devam etti.

Niçin böyle oldu diye düşünürken aklına yeni bir fikir geldi. Aslanı aslan yapan kükremesiydi. O da aslan gibi kükremeliydi. Bu sırada biraz ileride oynayan maymunlara gücünü göstermeye karar verdi. Maymunlar, incecik sesiyle acayip sesler çıkaran tavşanı görünce şaşırdılar. Ellerindeki muz kabuklarını tavşana atarak ona gülmeye başladılar tavşan çok utandı, hemen oradan uzaklaştı. “Acaba nerede yanlış yapıyorum?” dedi kendi kendine. “Buldum!” diye bağırdı. Aslan kocaman hayvanları avlıyor. Herkes ona bu yüzden saygı duyuyor. Ben de büyük bir hayvan avlarsam herkes bana saygı duyar, diye düşündü. Hemen ileride kocaman bir boğa otliyordu. Etrafta birçok hayvan da vardı. Tavşan bu boğayı avlayabilirse herkes onun ne kadar güçlü olduğunu görecekti. Boğaya sessizce yanaştı ve arkasından saldırıya geçti. Tam bu sırada boğa, üzerine konan sinekleri kovmak için kuyruğunu hızlıca salladı. Kuyruk, tavşana çarptı ve zavallı tavşan çalılıkların arasına yuvarlandı. Canı çok yandı. Bunu gören bilge baykuş, tavşana “Sen bembeyaz tüylerinle çok güzelsin ve aslana benzemeye hiç ihtiyacın yok.” dedi. Bunu duyan tavşan çok mutlu oldu ve bundan sonra kimseye özenmemeye karar verdi

MEB (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı. Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası, Ankara.

- SORULAR 1. Tavşan nerede havuç yiyordu?
2. Tavşana göre aslanı güçlü ve gösterişli yapan özellikler nelerdir?
3. Tavşan aslana niçin özenmiştir?
4. Tavşanın aslana benzemeye çalışmasını doğru buluyor musunuz? Neden?
5. Sence tavşan aslana benzemek için yaptığı denemelerde niye başarısız olmuştur.

Ek 18. Uygulama Sürecine İlişkin Görseller

Hazırlık Etkinlikleri





Kütüphane Ziyaretleri





Bilim Çocuk Dergisi





Aile Okuma Saatleri







Etkileşimli Okumalar





Drama





Akrostiş



Farklı Mekanlarda Okuma





Veli Katılımlı Okuma



Şiir Etkinlikleri





Sıra Dışı Okurlar Belgesi



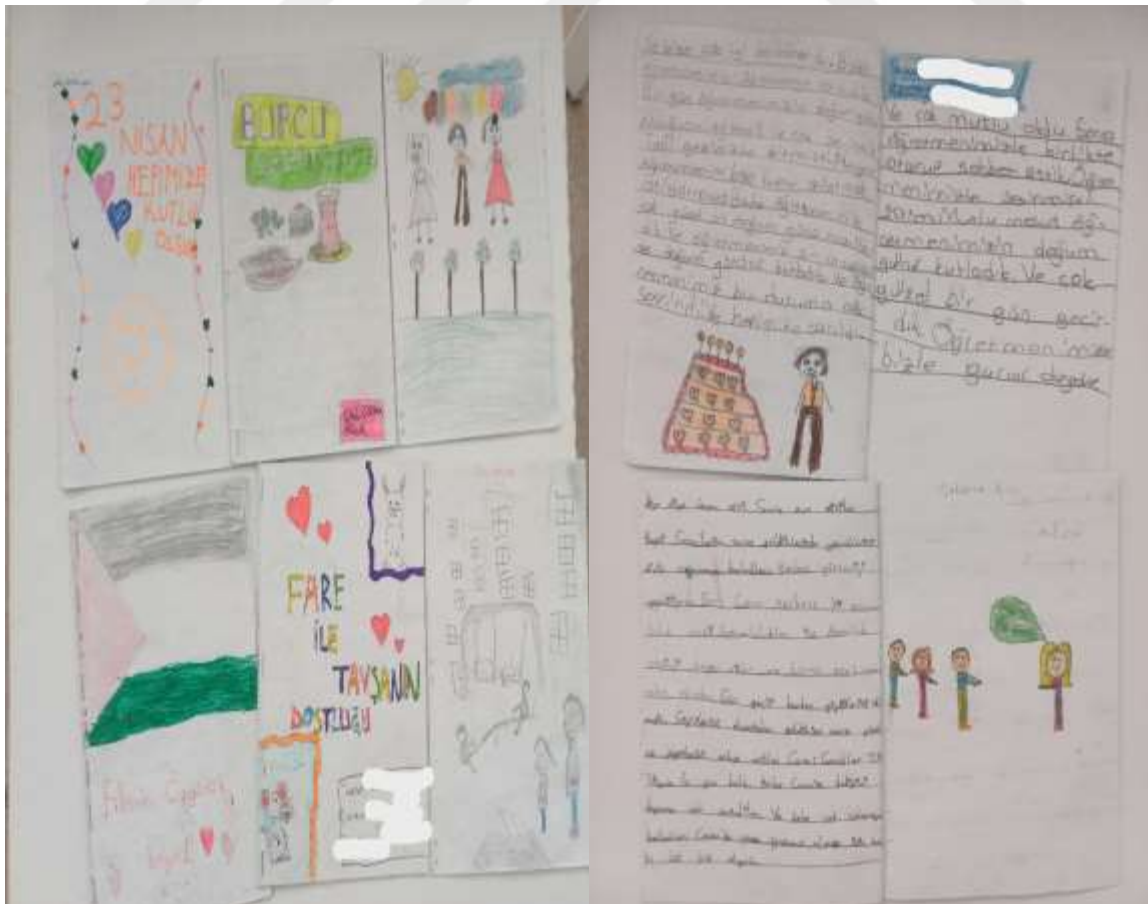
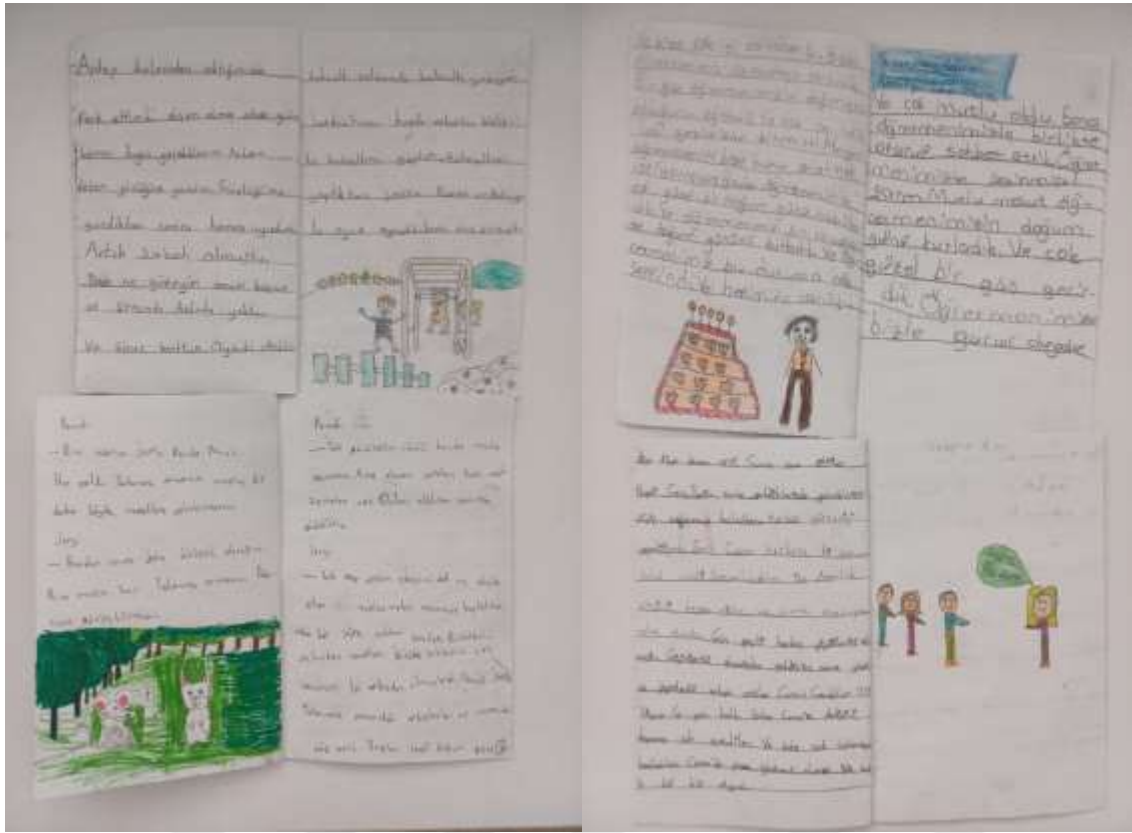


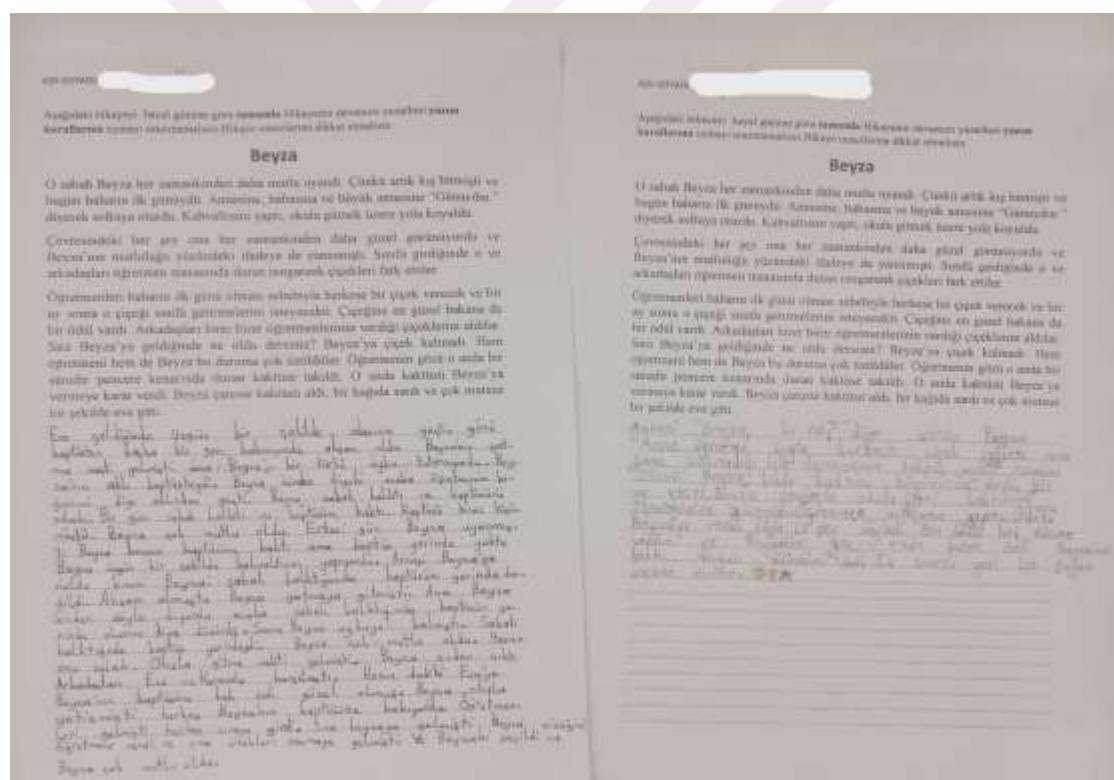
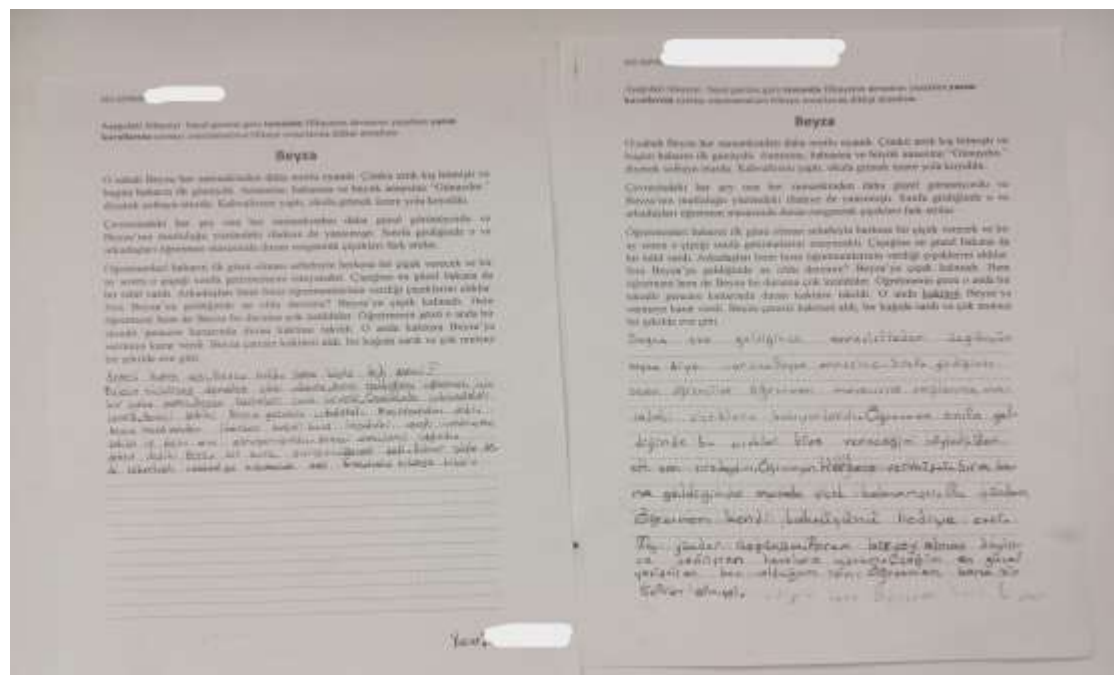
Dijital Platformlardan Sesli Hikaye Dinleme Etkinlikleri





Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Örnek Görseller





Copyright © 2006 by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, scanning, or otherwise, without prior written permission from John Wiley & Sons, Inc.

Beyza

O kitabın ilhamı bir maruziyetle doğmuş olabilir. Çünkü artık 45 binlerce ve hatta beşyüz bin kişi, *Azerbaycan*, *Yeni Azerbaycan* ve benzeri isimlerle "Türkçe" yazarak yazıyor. Kibelehanın yazdığı, başka birisi tarafından yazıldığı

Comunismului: ieri și azi. Într-o lucrare consacrată de-a lungul timpului, profesorul de la Facultatea de Științe Politice, Economice și Sociale de la Universitatea din Iași, Ștefan Gheorghiu a vădit că de-a lungul timpului comunismul din România a rămas în continuare un subiect de interes.

[illegible][illegible]

Адрес: 105080, Москва, ул. Мясницкая, д. 26, стр. 1, 1-й этаж, пом. 101
 105080, Москва, ул. Мясницкая, д. 26, стр. 1, 1-й этаж, пом. 101

Παύλος

[illegible]

Özetinde bu sayı ile arkadaşlık daha güzel geleceğimize ve bu sayı ile arkadaşlık daha güzel geleceğimize ve bu sayı ile arkadaşlık daha güzel geleceğimize...

[illegible]

ZEKA VE AKIL OYUNLARI

KELİME (SÖZCÜK) TÜRETME

Peşker (sarımsak) toprak içinde verimli olan tarifi (ay) -
- - - - - yavaş - - - - - suyu ve azotlu olarak / (yavaş) / kullandıkları
akademi (sarımsak) toprak için peşkerin (ay) toprak (ay)
kullandıkları (ay) toprak (ay) toprak (ay) toprak (ay)



1. Smith	31. Moore
2. Jones	32. Miller
3. Brown	33. Wilson
4. Jackson	34. Lee
5. White	35. Clark
6. Hall	36. King
7. Scott	37. Adams
8. Green	38. Baker
9. Garcia	39. Evans
10. Rodriguez	40. Lopez



4. Bata	15. Maja
5. Dima	16. Jelena
6. Jut	17. Danka
7. Dusan	18. Rado
8. Rado	19. Miki
9. Miki	20. Katarina
10. Katarina	21. Zoran
11. Zoran	22. Danka
12. Danka	23. Anamara
13. Anamara	24. Teli
14. Teli	



Emu	12	Donc
raton	12	Alone
Roue	12	~~ATAN~~ ATAN
Kilap	12	SHAMK
Berim	12	Kotice
Mice	12	Mix kda
Blut	12	Mus
Tobac	12	TEROR
Thouze	12	Musc
Cute	12	Con

ZEKA VE AKIL OYUNLARI

KILİME (SÖZCÜK) TÖRETMİ

Amelir lezinde karak bide verilecek olan kalfanı say-
 11 - pake - say ve zıncı karak / jark / kalfanlar pe-
 stekiler lezinde adanır. Bu pestekiler kalfi kidek. Bu
 kideklerin bideye bideye bideye pe bideye gideye



1 Pilot	11 Owl
2 Hawk	12 Dove
3 Humbird	13 Crow
4 Goldfinch	14 Star
5 Nighth	15 Chick
6 Bluebird	16 Dove
7 Condor	17 Peewee
8 Jack	18 Owl
9 Dove	19 Goldfinch
10 Nighth	20 Owl



1. Madat	11. Dax
2. Faki	12. Jily
3. Fene	13. Lile
4. Bana	14. Bl
5. Bja	15. Lema
6. Dama	16. Lomel
7. Dab	17. Ana
8. Abit	18. Faba
9. Kaktin	19. Kaba
10. Kaba	20. Kaba



1. Tiger	11. Tilki
2. Duck	12. Kark
3. Rooster	13. Kucuk
4. Ostrich	14. Kuzu
5. Hen	15. Kizil
6. Turkey	16. Koyun
7. Sheep	17. Karam
8. Mutton	18. Karam
9. Lamb	19. Karam
10. Horse	20. Karam

RESFEBE ETKİNLİĞİ-5

Çocuklar resimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.

	KI	KON	MA	LIK	INCA	YAK
1. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
2. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
3. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
4. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
5. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
6. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						

RESFEBE ETKİNLİĞİ-5

Çocuklar resimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.

	KI	KON	MA	LIK	INCA	YAK
1. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
2. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
3. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
4. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
5. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
6. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						

RESFEBE ETKİNLİĞİ-5

Çocuklar resimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.

	KI	KON	MA	LIK	INCA	YAK
1. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
2. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
3. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
4. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
5. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						
6. Çizimdeki resimlere bakarak aşağıdaki kelimeleri yazarak bulsun.						

RESFEBE ETKİNLİĞİ-5

KI A T K I	Y Y A S
KON B A K O N	LÜK S İ Z L Ü K
MA E L M A	P P E N A
LİK K İ E L İ K	D D İ E
K A R K	D D İ A
K K İ E L	İK L İ A K İ K
10 E L İ L İ D İ N	T → A T İ O K A
INCA L İ A R İ N C A	Z → R Z İ N C İ R

Aşağıda verilen hikâyeye yerini doldurduğunuz. Olayı hikâyeyi okuy, sonra nazil devam etmesini istiyorsanız öyle yazarak hikâyeyi tamamlayınız.

[illegible]

Этот вопрос имеет свои особенности. Обладая, как уже
было отмечено, широким спектром влияния на развитие

1. Praktik : orang melakukan suatu kegiatan atau aktivitas yang bertujuan untuk memperoleh pengalaman langsung, pengetahuan, dan keterampilan yang dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari.

Aşağıdaki versiyon hikâye yoran bir hikâledir. Önce hikâyeyi şu kimsenin ağızla devam etmesini istiyorsanız oyle yazarak hikâyeyi tamamla.

1. Praktische Aufgaben für Klausur Seite 10
 a) Prüfung der 1. und 2. Stufe
 b) Prüfung der 3. und 4. Stufe
 c) Prüfung der 5. und 6. Stufe
 d) Prüfung der 7. und 8. Stufe
 e) Prüfung der 9. und 10. Stufe
 f) Prüfung der 11. und 12. Stufe
 g) Prüfung der 13. und 14. Stufe
 h) Prüfung der 15. und 16. Stufe
 i) Prüfung der 17. und 18. Stufe
 j) Prüfung der 19. und 20. Stufe
 k) Prüfung der 21. und 22. Stufe
 l) Prüfung der 23. und 24. Stufe
 m) Prüfung der 25. und 26. Stufe
 n) Prüfung der 27. und 28. Stufe
 o) Prüfung der 29. und 30. Stufe
 p) Prüfung der 31. und 32. Stufe
 q) Prüfung der 33. und 34. Stufe
 r) Prüfung der 35. und 36. Stufe
 s) Prüfung der 37. und 38. Stufe
 t) Prüfung der 39. und 40. Stufe
 u) Prüfung der 41. und 42. Stufe
 v) Prüfung der 43. und 44. Stufe
 w) Prüfung der 45. und 46. Stufe
 x) Prüfung der 47. und 48. Stufe
 y) Prüfung der 49. und 50. Stufe
 z) Prüfung der 51. und 52. Stufe
 aa) Prüfung der 53. und 54. Stufe
 ab) Prüfung der 55. und 56. Stufe
 ac) Prüfung der 57. und 58. Stufe
 ad) Prüfung der 59. und 60. Stufe
 ae) Prüfung der 61. und 62. Stufe
 af) Prüfung der 63. und 64. Stufe
 ag) Prüfung der 65. und 66. Stufe
 ah) Prüfung der 67. und 68. Stufe
 ai) Prüfung der 69. und 70. Stufe
 aj) Prüfung der 71. und 72. Stufe
 ak) Prüfung der 73. und 74. Stufe
 al) Prüfung der 75. und 76. Stufe
 am) Prüfung der 77. und 78. Stufe
 an) Prüfung der 79. und 80. Stufe
 ao) Prüfung der 81. und 82. Stufe
 ap) Prüfung der 83. und 84. Stufe
 aq) Prüfung der 85. und 86. Stufe
 ar) Prüfung der 87. und 88. Stufe
 as) Prüfung der 89. und 90. Stufe
 at) Prüfung der 91. und 92. Stufe
 au) Prüfung der 93. und 94. Stufe
 av) Prüfung der 95. und 96. Stufe
 aw) Prüfung der 97. und 98. Stufe
 ax) Prüfung der 99. und 100. Stufe
 ay) Prüfung der 101. und 102. Stufe
 az) Prüfung der 103. und 104. Stufe
 ba) Prüfung der 105. und 106. Stufe
 bb) Prüfung der 107. und 108. Stufe
 bc) Prüfung der 109. und 110. Stufe
 bd) Prüfung der 111. und 112. Stufe
 be) Prüfung der 113. und 114. Stufe
 bf) Prüfung der 115. und 116. Stufe
 bg) Prüfung der 117. und 118. Stufe
 bh) Prüfung der 119. und 120. Stufe
 bi) Prüfung der 121. und 122. Stufe
 bj) Prüfung der 123. und 124. Stufe
 bk) Prüfung der 125. und 126. Stufe
 bl) Prüfung der 127. und 128. Stufe
 bm) Prüfung der 129. und 130. Stufe
 bn) Prüfung der 131. und 132. Stufe
 bo) Prüfung der 133. und 134. Stufe
 bp) Prüfung der 135. und 136. Stufe
 bq) Prüfung der 137. und 138. Stufe
 br) Prüfung der 139. und 140. Stufe
 bs) Prüfung der 141. und 142. Stufe
 bt) Prüfung der 143. und 144. Stufe
 bu) Prüfung der 145. und 146. Stufe
 bv) Prüfung der 147. und 148. Stufe
 bw) Prüfung der 149. und 150. Stufe
 bx) Prüfung der 151. und 152. Stufe
 by) Prüfung der 153. und 154. Stufe
 bz) Prüfung der 155. und 156. Stufe
 ca) Prüfung der 157. und 158. Stufe
 cb) Prüfung der 159. und 160. Stufe
 cc) Prüfung der 161. und 162. Stufe
 cd) Prüfung der 163. und 164. Stufe
 ce) Prüfung der 165. und 166. Stufe
 cf) Prüfung der 167. und 168. Stufe
 cg) Prüfung der 169. und 170. Stufe
 ch) Prüfung der 171. und 172. Stufe
 ci) Prüfung der 173. und 174. Stufe
 cj) Prüfung der 175. und 176. Stufe
 ck) Prüfung der 177. und 178. Stufe
 cl) Prüfung der 179. und 180. Stufe
 cm) Prüfung der 181. und 182. Stufe
 cn) Prüfung der 183. und 184. Stufe
 co) Prüfung der 185. und 186. Stufe
 cp) Prüfung der 187. und 188. Stufe
 cq) Prüfung der 189. und 190. Stufe
 cr) Prüfung der 191. und 192. Stufe
 cs) Prüfung der 193. und 194. Stufe
 ct) Prüfung der 195. und 196. Stufe
 cu) Prüfung der 197. und 198. Stufe
 cv) Prüfung der 199. und 200. Stufe
 cw) Prüfung der 201. und 202. Stufe
 cx) Prüfung der 203. und 204. Stufe
 cy) Prüfung der 205. und 206. Stufe
 cz) Prüfung der 207. und 208. Stufe
 da) Prüfung der 209. und 210. Stufe
 db) Prüfung der 211. und 212. Stufe
 dc) Prüfung der 213. und 214. Stufe
 dd) Prüfung der 215. und 216. Stufe
 de) Prüfung der 217. und 218. Stufe
 df) Prüfung der 219. und 220. Stufe
 dg) Prüfung der 221. und 222. Stufe
 dh) Prüfung der 223. und 224. Stufe
 di) Prüfung der 225. und 226. Stufe
 dj) Prüfung der 227. und 228. Stufe
 dk) Prüfung der 229. und 230. Stufe
 dl) Prüfung der 231. und 232. Stufe
 dm) Prüfung der 233. und 234. Stufe
 dn) Prüfung der 235. und 236. Stufe
 do) Prüfung der 237. und 238. Stufe
 dp) Prüfung der 239. und 240. Stufe
 dq) Prüfung der 241. und 242. Stufe
 dr) Prüfung der 243. und 244. Stufe
 ds) Prüfung der 245. und 246. Stufe
 dt) Prüfung der 247. und 248. Stufe
 du) Prüfung der 249. und 250. Stufe
 dv) Prüfung der 251. und 252. Stufe
 dw) Prüfung der 253. und 254. Stufe
 dx) Prüfung der 255. und 256. Stufe
 dy) Prüfung der 257. und 258. Stufe
 dz) Prüfung der 259. und 260. Stufe
 ea) Prüfung der 261. und 262. Stufe
 eb) Prüfung der 263. und 264. Stufe
 ec) Prüfung der 265. und 266. Stufe
 ed) Prüfung der 267. und 268. Stufe
 ee) Prüfung der 269. und 270. Stufe
 ef) Prüfung der 271. und 272. Stufe
 eg) Prüfung der 273. und 274. Stufe
 eh) Prüfung der 275. und 276. Stufe
 ei) Prüfung der 277. und 278. Stufe
 ej) Prüfung der 279. und 280. Stufe
 ek) Prüfung der 281. und 282. Stufe
 el) Prüfung der 283. und 284. Stufe
 em) Prüfung der 285. und 286. Stufe
 en) Prüfung der 287. und 288. Stufe
 eo) Prüfung der 289. und 290. Stufe
 ep) Prüfung der 291. und 292. Stufe
 eq) Prüfung der 293. und 294. Stufe
 er) Prüfung der 295. und 296. Stufe
 es) Prüfung der 297. und 298. Stufe
 et) <

[illegible]



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...