

Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okuduklarını Anlamaya Etkisi*

Influences of Concept Oriented Reading Instruction On Reading Motivation and Reading Comprehension of Fourth Graders

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zuhancelikturk@gmail.com
Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, hakyol@gazi.edu.tr

Öz. Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamalarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il merkezindeki bir devlet okulunun iki şubesindeki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. On iki hafta boyunca dersler deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut Türkçe Öğretim Programına göre işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, okumaya olan motivasyonlarını ölçmek için okuma motivasyonu ölçeği, anlama düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okuma motivasyonu puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yok iken; son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yine okuduğunu anlama puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yok iken; son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, kavram odaklı okuma öğretimi

Abstract. In this study, semi-experimental design was used in order to determine the effect of concept-oriented reading instruction on reading motivation and meanings of primary school students in Turkish lesson. Research took place in an elementary school in Burdur, Turkey, during 2014-2015 first term. The study's participants were fourth-grade students from 2 classrooms. Measures of reading motivation and reading comprehension tests were given before and immediately after the 12 week intervention to children in CORI. Quasi-Experimental design was implemented to investigate the effects of concept oriented reading instruction. In experimental CORI class instruction was given by the researcher. Besides, classroom teacher maintained the traditional instruction in control group. To define demographic features of the participants, personal information form was used. According to impact analysis, pre-test results of reading motivation scale points didn't show a significant difference in both two groups (intergroup comparison), but according to post-test results of reading motivation scale, points were increased significantly in experimental group. Reading comprehension achievement points of participants achieved from pre and post tests compared based on two groups. In terms of this comparison, there was no significant difference between experimental group and control group in pre-test points however experimental group points were significantly higher than the control group in post-test results.

Keywords: Reading, reading motivation, reading comprehension, concept oriented reading instruction.

*Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Hayati AKYOL danışmanlığında hazırlanan "Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

SUMMARY

Introduction

This study explores the influences of concept oriented reading instruction (CORI) on reading motivation and reading comprehension. CORI is a reading program based on the principles of reading engagement model that seeks to integrate reading and science topics /reading and social science topics to improve reading comprehensions of students (Swan, 2003; WWC Intervention Report, 2010). There are many studies about CORI that show concept oriented reading instruction enhances students reading motivation (Guthrie, Wigfield ve Von Secker, 2000; Guthrie ve Cox, 2001; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffiddi ve Tonks, 2004; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perencevich, 2005) and reading comprehension (Guthrie vd., 2004; Guthrie vd., 2005; Lutz, Guthrie ve Davis, 2006; Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa; 2008). Besides, there is any CORI research encountered in Turkey. In this context it is considered to conduct a research about the effects of CORI on reading motivation and reading comprehension of students

Method

Research took place in an elementary school in Burdur, Turkey, during 2014-2015 first term. The study's participants were fourth-grade students (N=52) from 2 classrooms. Measures of reading comprehension and reading motivation were given before and immediately after the 12 week intervention to children in CORI. Quasi-Experimental design was implemented to investigate the effects of concept oriented reading instruction. One classroom was defined as control group randomly and other classroom was experimental group. In experimental CORI class instruction was given by the researcher. Besides, classroom teacher maintained the traditional instruction in control group. To define demographic features of the participants, personal information form was used. Other research data was gathered with reading motivation scale and reading comprehension test. Semi structured interviews were also implemented according to specify the views of participants about CORI classroom. Multivariate analysis of variance (MANOVA), analysis of variance (ANOVA), independent samples t-test, dependent samples t-test used to analyse the research data.

Results

According to findings, participants in CORI class showed significantly higher reading motivation and reading comprehension scores than traditional class according to measurement time and instruction type and also measurement time and group interaction. Also according to impact analysis, pre-test results of reading motivation scale points didn't show a significant difference in both two groups (intergroup comparison), but according to post-test results of reading motivation scale, points were increased significantly in experimental group. Reading comprehension achievement points of participants achieved from pre and post tests compared based on two groups (intergroup comparison). In terms of this comparison, there was no significant difference between experimental group and control group in pre-test points however experimental group points were significantly higher than the control group in post-test results.

Discussion and Conclusion

Findings of this study show that utilization of CORI in Turkish Language lesson improves the reading motivation and comprehension abilities of students. Regarding to this result, it is possible to say that CORI is an effective way to increase students interest to reading. Also, the augmentation in student's reading motivation could be caused by implementation process that made students to use different kinds of reading materials. Another finding shows that utilization of CORI improves the reading comprehension abilities of students positively. Also, this improvement in student's reading comprehension could be caused by implementation process that used different reading strategies which are formative for reading comprehension. In this research "environmental pollution" and "environment protection" themes were selected as a conceptual theme. Different conceptual themes may be selected according to class levels, interests

and curiosity of students for the further CORI related researches.

GİRİŞ

Okumaya adanmışlık modelinin ilkelerini temel alan Kavram Odaklı Okuma Öğretimi (KOOÖ), ilkokul üçüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak okuma metinleri ile fen ya da sosyal bilgiler konularını bütünleştirmeyi amaçlayan bir okuma programıdır (Swan, 2003; WWC Intervention Report, 2010). KOOÖ ilk kez 1993 yılında Dr. John Guthrie öncülüğünde bir grup araştırmacı ve öğretmenin deneysel uygulamaları sonucunda geliştirilmiştir. Programın uygulama aşamasında öncelikle olarak fen ya da sosyal bilgiler konularından bir tema ve temaya uygun kavramlar seçilmektedir. Daha sonradaki aşamada ise seçilen tema ve kavramların kavratılmasında dönük olarak okuma etkinlikleri planlanmaktadır. Genellikle hafta temelli hesaplanan etkinliklerin uygulanması ortalama 12 hafta sürmektedir. Etkinliklerin planlandığı ilk altı haftada öğretmenler öğrencilere okuma stratejilerini öğretir. Ayrıca konuların içeriği ve okuma becerilerinin kullanımı gibi bilgi ve uygulamalara yer verilir. Daha sonraki altı haftada ise, temaya uygun seçilmiş kavramların öğretilmesi, öğrencilerin konuya motive edilmesi ve okuma ve temanın bütünleşmesinin sağlanmasına yönelik etkinlikler yer almaktadır (Perencevich, 2004, s. 25-26). Programın genel yapısında; okuma stratejilerinin öğretimi, araştırmaya dayalı fen etkinlikleri, motivasyonel süreçler, okuma ve fenin bütünleşmesi yer almaktadır. Programın aşamalarına bakılacak olursa; gözlem ve kişileştirme, araştırma ve düzenleme, anlama ve bütünleştirme ve diğer kişilerle etkileşim olmak üzere dört temel yapının olduğu anlaşılmaktadır. Aşamaların her birinde öğrencilerin temadaki kavramlarla ilişki kurması beklenmektedir (Perencevich, 2004; Guthrie, 2004a).

Kavram odaklı okuma öğretiminin temeli yapılandırmacı kuramlardan “Okumaya Adanmışlık” modeline dayanmaktadır. Okumaya adanmışlık belli bir konu başlığı altında tekrarlanan motivasyonel süreçleri ve okuma stratejilerini barındıran dinamik bir yapıdır (Wigfield, 1997; Guthrie ve Anderson, 1999). Smith’e (1981) göre okumaya adanmışlık, okuduklarımızı hayatımızda göstermek ya da yapmak istemektir. Okumaya adanmışlık modeli, okumaya adanmış ve okumaya adanmamış okuyucular arasındaki farkı araştırır ve öğrencileri okumaya isteklenmiş hale getirmek için neler yapılabileceği noktasında eğitimcilere öneriler getirmeyi amaçlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 1997; Guthrie, 2004b). Okumaya adanmışlık modelini çalışan araştırmacılar adanmışlığın farklı anlamlarına dikkat çekmektedir. Okumaya adanma ile ilgili olarak Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch (2004) kişinin davranışsal ve duygusal olarak okuduğu metne aktif katılımı tanımını yapmışlardır. Bu tanım adanmışlığın hem davranışsal hem de duygusal olduğunu ön plana çıkarmıştır. Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008) de adanmışlığın davranışsal yönüne dikkat çekerek; uğraşma, ilgili olma, dikkat kesilme gibi birtakım davranışları barındırdığını belirtmişlerdir. Duygusal adanmışlık ise; ilgilenme, keyif alma ya da kaygı duyma gibi duyguları içermektedir. Tüm bunlar okurun daha motive olmuş bir şekilde okumasını ve anlamasını içermektedir (Meissner ve Bogner, 2012). Adanmışlıkla ilgili bir başka boyutta adanmışlığın bilişsel nitelikleri üzerinedir (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988). Bilişsel adanmışlık, okuma sürecinde soru sorma ve anlamayı kontrol etme gibi bilişsel stratejilerin kullanılmasını kavramsal öğrenmeyi sağlamaktadır (Guthrie ve Anderson, 1999).

Kavram odaklı okuma öğretimi ile ilgili yapılmış birçok çalışmada, kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonunun (Guthrie, Wigfield ve Von Secker, 2000; Guthrie ve Cox, 2001; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi ve Tonks, 2004; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ve Perencevich, 2005) ve okuduğunu anlamalarının (Guthrie vd., 2004; Guthrie vd., 2005; Lutz, Guthrie ve Davis, 2006; Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa; 2008) geliştiği ortaya konulmuştur. Kavram odaklı okuma öğretiminin merkezinde okuduğunu anlamının geliştirilmesi yer almaktadır (Guthrie ve Taboada, 2004, s. 87). KOOÖ’ye göre okuduğunu anlama, metinden zihinsel etkileşim ve motivasyonel işlem süreçleriyle kavramsal bilgiyi yapılandırma anlamına gelmektedir. Kavramsal bilginin okuyucu tarafından oluşturulması burada önemle vurgulanması gereken noktadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ise; geçmiş bilgiyi harekete geçirme, soru sorma, araştırma yapma, özetleme, grafiklerle organize etme, hikâye oluşturma gibi bazı okuma stratejilerinden yararlanır. Bu stratejiler metin ile okuyucu arasında etkileşim olmasına ve yeni bilginin yapılandırılmasına yardımcı olur (Guthrie ve Scafiddi, 2004, s. 227-228). Okuduğunu

anlayamamanın nedenlerinin başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Dile ve dille ilgili konulara karşı ilgisiz ve isteksiz olan öğrencilerin bu durumu, onların okumalarına da yansımaktadır. Öğrencilerde okumaya karşı istek oluşturmak ve onların iyi birer okur olmalarını sağlamak konusunda, öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine yaptıracağı okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir.

Guthrie ve Wigfield (2000, s. 405) okuma motivasyonu bir konu, işlem ya da öğrenme çıktısı bağlamında kişisel hedefler, değerler ve inançlar olarak tanımlamışlardır. Motivasyon içsel ve dışsal süreçler olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 1997). İçsel motivasyon, yapılacak bir etkinliğin yüksek not alma veya başkaları tarafından tanınır olma gibi dışsal nedenlere bağlı olmadan, kişinin kendisi için bir şeyleri başarmak istemesi olarak açıklanabilir (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal motivasyon ise, kişinin başkaları tarafından değer görme ve ödül alma gibi daha çok dışsal nedenlere bağlı olarak bir işi başarmak istemesidir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal nedenlerden dolayı öğrenciler okumaya motive olmaktadır. Motivasyonun akademik başarı üzerinde önemli etkisi olduğu pek çok çalışmada ortaya konulmuştur (Wigfield ve Guthrie, 1997; Chapman ve Tunmer, 1995, 2003). Özellikle de matematik ve okuma gibi alanlarda motivasyonun etkisinin daha çok olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde etkisini ortaya koymuştur (Meece ve Miller, 2001; Chapman ve Tunmer, 1995, 2003). Kavram odaklı okuma öğretimi uygulamalarında eğitim ortamlarında yapılacak bazı okuma ve yazma etkinlikleri ile öğrencileri okumaya istekli hale getirmek mümkündür. Kavramsal öğrenme amaçları (hedef belirleme), gerçek yaşam deneyimleri, metin desteği, seçme ve kontrol etme, sosyal etkileşim, okuduğunu anlama stratejileri, metnin anlatım ifadesi, çevresel özellikler ve kaynaklar bunlardan bazılarıdır (Guthrie, Wigfield, Perencevich, 2004, s. 61-68). Alanyazında kavram odaklı okuma öğretiminin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamış ve Türkiye’de böyle bir çalışmaya gereksinim duyulduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, kavram odaklı okuma öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlamalarına etkisini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ön-test ve son-teste dayalı yarı deneysel modele uygun olarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, bazı değişkenlerin kontrol altında tutulmasının olanaklı olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan deneysel desenlerdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il merkezindeki bir devlet okulunun iki şubesindeki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiş ve çekilen kura sonucunda 4-B sınıfı deney, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 52’dir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
Deney	13	50	13	50	26	100
Kontrol	14	53,84	12	46,16	26	100
Toplam	27	51,92	25	48,08	52	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun %50’si erkek, %50’si kız; kontrol grubunun %53,84’ü kız, %46,16’sı erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları; okuduğunu anlama testi (OAT) ve okuma motivasyonu ölçeğidir (OMÖ).

Okuma Motivasyonu Ölçeği; Araştırmada kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wigfield

ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üzerinde yapılan çalışmalar sonunda (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) ölçek, 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşturmuştur (Yıldız, 2010). Wang ve Guthrie (2004) tarafından tekrar analiz edilmiş, yapılan çalışma sonunda iki faktörlü (içsel ve dışsal motivasyon) yapı ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2010). Bu hali de Yıldız (2010) tarafından uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araştırma içinde gerekli izinler alındıktan sonrada etik kurallara uygun bir şekilde bu çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek üzere kullanılmıştır. Ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören ve ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır (Yıldız, 2010). Bu çalışmada da dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılacağından ölçeğin yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına gereksinim duyulmamıştır.

Okuduğunu Anlama Testi; Araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlama Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Test, hikâye edici ve bilgilendirici iki metin ve metinlere yönelik hazırlanmış 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anlama testinin geliştirilmesinde şu aşamalar sırasıyla izlenmiştir: a)Araştırmanın amaçları doğrultusunda farklı kaynaklardan metinlerin seçilmesi. b)Seçilen metinlerin, içerik, anlaşılabilirlik, güçlük düzeyi, metin uzunluğu, kelimelerin düzeyi açısından değerlendirilmek üzere öğretmen görüşüne sunulması. c)Alınan görüşler doğrultusunda biri hikâye edici, biri bilgilendirici iki metnin anlama testinde kullanılması için belirlenmesi. d)İlköğretim 4. sınıf Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarına uygun olarak her metin için 20 olmak üzere toplam 40 maddelik soru havuzunun oluşturulması. e)Soruların hazırlanmasında Barrett Taksonomisinin (basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve memnuniyet) her basamağından en az dört soru hazırlanmasına ve dengeli bir dağılım olmasına özen gösterilmesi. f)Hazırlanan taslak formdaki soruların değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığının anlaşılması için dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanması, ayrıca taslak formun üç Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulması. g)Öğrencilerden ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda da hikâye edici metin için 10, bilgilendirici metin için 10 olmak üzere 20 sorunun okuduğunu anlama testine alınması h)Ölçme aracına son halinin verilmesi. Hazırlanan soruların cevap anahtarlarının hazırlanmasında dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Her bir soruya ilişkin cevapların puanlaması "0-5" arasında yapılmıştır. Buna göre hikâye edici metinden alınabilecek en yüksek puan 50, bilgilendirici metinden alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir.

Yarı Deneysel İşlem ve Uygulama Süreci

Deneysel işlem boyunca uygulanan kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin öğretim uygulaması, araştırmacı tarafından hazırlanan tema ve ders planları doğrultusunda yürütülmüştür. Bu amaçla araştırmacı kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin alanyazın taraması yapmıştır. Alanyazın taraması sonunda öğrencilerin sınıf düzeyine ve Türkçe öğretim programına uygun "Çevre kirliliği", ve "Çevreyi koruma" temaları seçilmiştir. Buna göre tema, kavramlar ve okuma kazanımları belirlendikten sonra öğrencilerin kavram bilgilerini, okuma motivasyonlarını, okuduğunu anlama becerilerini ve sosyal işbirliğini artırmaya yönelik olarak ders planları oluşturulmuştur. Tablo 2'de kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin aşamalar ve uygulamalara ilişkin dağılım haftalara göre yer almaktadır.

Tema ve ders planlarının hazırlanmasından sonra 22 Eylül-03 Ekim 2014 tarihleri arasında tüm öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi ön test olarak uygulanmıştır. 05-13 Ocak 2015 tarihleri arasında da Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda Türkçe dersi kavram odaklı okuma öğretimine göre gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama haftada 6 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca toplam 72 saatte gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 2). Kontrol grubunda ise Türkçe dersi sınıf öğretmeni tarafından öğretim programının öngördüğü biçimde işlenmiştir.

Tablo 2. Kavram odaklı okuma öğretimi

Aşamalar	Tema: Çevre Kirliliği
1. Hafta Uygulamaları	1)Ön Bilgiyi Harekete Geçirme: Çevre kirliliği ile ilgili bir kitap okur. (Kitap 1: Başak'ın Çevre Günlüğü) 2)Gözlem: Öğrenciler çevrelerinde gördükleri bir çevre sorunu hakkında gözlem yapar ve okul bahçesini temizler. 3)Çevresel İlgii Başlatma: Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır. 4)İlişki Kurma: Öğrenciler, çevrelerinde gördüğü bir çevre sorununu ve okuduklarıyla ilişkilendirir.

2.Hafta Uygulamaları	1) <i>Soru Sorma</i> :Dünya'daki çevre kirliliği türleri hakkında sorular sorar. 2) <i>Deney Tasarlama</i> : Çevre kirliliği hakkında bir hipotez oluştururlar ve bir araştırma tasarlar. 3) <i>Öğrenci Seçimi</i> : Öğrenciler çevre kirliliği ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır. 4) <i>Karşılaştırma ve Eşleştirme</i> : Gözlemediği ve okudukları arasında karşılaştırma ve eşleştirme yapar.
3.Hafta Uygulamaları	1) <i>Araştırma Yapma</i> : Öğrenciler, daha fazla bilgi sahibi olmak için bilgilendirici metinler okur, medyada, internette araştırma yapar (Kitap 2:Neden Dünyayı Önemsemeliyim?) 2) <i>Veri Toplama</i> : Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre veri toplar. 3) <i>Çevresel İlgiliyi Uzatma/Yayma</i> : Çevre kirliliği ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, ışık kirliliği vb. Bununla ilgili olarak öğretmen sınıfa metinler getirir. 4) <i>İlginç Bilgileri Birleştirme</i> : Öğrendiği ve gözlemediği ilginç/ dikkat çekici bilgileri bir araya getirir.
4.Hafta Uygulamaları	1) <i>Okuduklarıyla İlgili Özetleme Yapma</i> : Okuduğu kitaptaki bilgileri çevre kirliliği kavramlarını dikkate alarak özetler (Kitap 2: Neden Dünyayı Önemsemeliyim?) 2) <i>Verileri Sunma/Gösterme</i> : Çevre kirliliği hakkında oluşturdukları hipoteze göre topladıkları verileri histogramlarla ve grafiklerle gösterir. 3) <i>İlgi Çekici Metin</i> : Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur. 4) <i>Temel Öğrenmelerini Eşleştirme</i> : Öğrenciler, çevre kirliliği hakkında öğrendiği temel bilgileri bir araya getirir.
5.Hafta Uygulamaları	1) <i>Grafikle Organize Etme</i> : Okuduğu kitaptan çevre kirliliği ile öğrendiklerini bir kavram haritasında poster hazırlayarak gösterir. Bunu yaparken dokuz tane kavram kullanır. 2) <i>Bir Araştırma Organize Etme</i> : Araştırmalarını bilimsel bir metotla poster biçiminde sunar. 3) <i>İşbirliği</i> : Öğrenciler arasında materyal, fikir ve deneyim alışverişini sağlamak amacıyla işbirliği oluşturulmasına önem verilir. 4) <i>Kavramsal Öğrenmelerini Tarama Yapar</i> : Çevre kirliliği ile ilgili kitaptan öğrendiği bilgileri bir harita üzerinde gösterir.
6.Hafta Uygulamaları	1) <i>Diğerleriyle Etkileşim</i> : Hazırladıkları kavram haritasını diğer dinleyici gruba sunar. (Serbest Kitap Okuma). 2) <i>Diğerleriyle Etkileşim</i> : Altı hafta boyunca yaptıkları çalışmalarını bir dinleyici önünde sunar. 3) <i>Motivasyonel Desteği Koordine Etme</i> : Öğrencilerde iç motivasyon, öz-yeterlik, dış motivasyon ve sosyal motivasyon sağlanmaya çalışılır. 4) <i>Okuma ve Fen Koordinasyonu</i> : İlgisi sonunda öğrendikleri ve okuduklarıyla öğrendikleri çizelgede gösterir, karşılaştırır.
Tema: Çevreyi Koruma	
7.Hafta Uygulamaları	1) <i>Ön Bilgiyi Harekete Geçirme</i> : Çevre kirliliği teması ile öğrendiği bilgileri gözden geçirir. (Kitap 3: Karatavuk Ormanın Kurtarılmasını Bekliyor). 2) <i>Gözlem Yapma</i> : Öğrenciler çevreyi korumaya ilgili yapılan çalışma/yasa/kanun hakkında araştırma ve gözlem yapar. 3) <i>Çevresel İlgiliyi Başlatma</i> : Öğrencilere çevre kirliliğini konu alan film, belgesel ya da animasyon izletilir ve konuya dikkat çekmeye çalışılır. 4) <i>İlişki Kurma</i> : Çevreyi koruma ile okuduklarından öğrendikleri ile gözlemediklerini ilişkilendirir.
8.Hafta Uygulamaları	1) <i>Soru Sorma ve Harekete Geçirme</i> : Çevreyi korumayla ilgili yapılan çalışmalar hakkında sorular sorar. 2) <i>Araştırma Tasarlama</i> : Çevreyi korumayla ilgili (1-2 soru) sorulan sorular hakkında internette araştırma yapmaları istenir. 3) <i>Öğrenci Seçimi</i> : Öğrenciler çevreyi koruma ile ilgili kitap seçmeleri konusunda özgür bırakılır. 4) <i>Karşılaştırma ve Eşleştirme</i> : Çevre kirliliği türlerinin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır ve eşleştirir.
9.Hafta Uygulamaları	1) <i>Araştırma Yapma, Soru Sorma Ve Harekete Geçme</i> : Çevreyi koruma ile ilgili kitap okur (Kitap 4: Neden Geri Dönüştürmeliyim?).2) <i>Veri Toplama</i> : Sorularına cevap bulabilmek için veri toplar. 3) <i>Çevresel İlgiliyi Uzatma/Yayma</i> : Çevreyi koruma ile ilgili öğrenciye geniş bir bilgi aktarımında bulunulur. Çeşitli kirlilik türleri ve bunların önlenmesi için neler yapılabileceği tartışılır. 4) <i>İlginç Bilgileri İlişkilendirme</i> : Çevreyi korumayla ilgili yaptığı okumalardan elde ettiği ilginç bilgileri ilişkilendirir.
10.Hafta Uygulamaları	1) <i>Özetleme, Harekete Geçirme, Soru Sorma</i> : Okuduğu kitabı özetleme kurallarına uygun bir biçimde özetler, soru sorar ve diğer öğrendiği bilgilerle ilişkilendirir. 2) <i>Verileri Sunma/Gösterme</i> : Çevreyi korumayla ilgili tablo, histogram hazırlar, açıklar ve önemini vurgular. 3) <i>İlginç Metin</i> : Öğrencilere ilgi çekici metinler sunulur.4) <i>Öğrendiklerinde Çelişen Bilgileri Bulur</i> : Okuduklarında ve gözlemediklerinde çelişen bilgileri bulur.
11.Hafta Uygulamaları	1) <i>Grafik Olarak Gösterme ve Soru Sorma</i> : Öğrenciler, öğrendiklerini kavram haritasında gösterir ve okuduklarından öğrendiği bilgilere göre sorular hazırlar ve arkadaşlarına sınıfta sorar. 2) <i>Bir Araştırma Organize Etme</i> : İnternette yaptığı araştırmalar sonucu öğrendiklerini; araştırmanın aşamalarını, bulgularını, sonuçlarını ürün dosyası haline getirir. 3) <i>İşbirliği</i> : Öğrenciler küçük gruplar olarak bilgi alışverişinde bulunur, okuduklarını eleştirirler, örneklerle açıklarlar, derleme yaparlar. 4) <i>Kavramsal Bilgileri Birleştirir</i> : Okuduklarından ve gözlemediklerinden öğrendiği bilgileri birleştirir.

12.Hafta Uygulama	1)Strateji Ve İletişimle İlgili Öğrendiklerini Sentez Yapar: Hazırladıkları ürün dosyalarını dinleyicilere (arkadaşlarına) okur (Serbest Kitap Okuma) 2)Diğerleriyle İletişim: Araştırma konularıyla ilgili dinleyici grubu bilgi verir. 3)İçsel Motivasyon: Öğrenciler işbirliği yaparak seçtikleri konu hakkında gösteri, yarışma, bilmece düzenler. 4)Okuma ve Fen Koordinasyonu: Tüm öğrendiklerini ürün dosyasında düzenler.
-------------------	---

Verilerin Analizi

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

Araştırmanın temel amacı, kavram odaklı okuma öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlamalarına etkisini ortaya koymaktır. Bunu belirleyebilmek için deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanların ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre değişimlerinin incelenmesi için de her bir bağımsız değişken için 2x2 Karma Desen ANOVA testi yapılmıştır. Karma desen ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin yapıldığı durumlarda uygulanan deneysel desenlerde işlemin etkililiğine ilişkin satırXsütun ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011, s.79).

MANOVA yapılabilmesi için öncelikle verilerin örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağıntı ve teklik, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği gibi bazı ön kontrollerinin yapılmasına gerek vardır (Akbulut, 2010, s. 156-159):

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

2.Normallik: Normallik bağlamında en az 20 katılımcı bulunması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell'den aktaran Akbulut, 2010, s.157). Ayrıca tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartının tutturulması gerekmektedir vardır (Akbulut, 2010, s. 156-157. Araştırmada tek değişkenli normallik için çarpıklık, basıklık, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir.

Tablo 3. Normallik tablosu

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

Tablo 3 incelendiğinde bağımlı değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

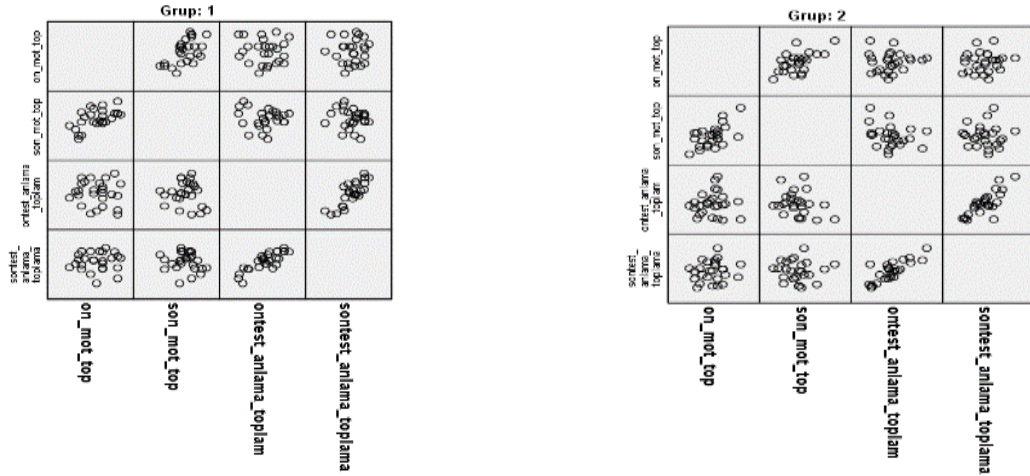
Çok değişkenli normallik için de Mahalanobis uzaklık değeri adı verilen bir değer hesaplanmıştır (Akbulut, 2010, s. 157.9).

Tablo 4. Mahalanobis uzaklık değerleri

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

Tablo 4'e bakıldığında mahalanobis uzaklığı dört değişken için kritik değer olan 18,47'den fazla olmadığı belirlenmiştir (Pearson ve Hartley, 1958). Bu sonuca göre de çok değişkenli normallik şartının sağlandığı anlaşılmaktadır.

3. *Doğrusallık*: Verilerin doğrusal olup olmadığına bakmak için, veri seti grup bazında bölünmüş ve bağımlı değişkenler arasında oluşan ilişkiler incelenmiştir.



Şekil 1. Doğrusallık saçılım grafikleri

Şekil 1 incelendiğinde, analiz sonucunda çıkan şekillerin elipse yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu doğrusallık için önemli bir nitelik oluşturmaktadır.

4. *Çoklu Doğrusal Bağlantı ve Tekillik*: MANOVA'nın iyi şekilde yorumlanabilmesi için, bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde bir bağlantı olması gerekmektedir (,60 civarı). Yine bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bağlantı olmaması (,90 ve üstü) gerekmektedir (Akbulut, 2010, s. 158-159).

Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki korelasyon ,574 ve ,831 arasında tespit edilmiştir. Bu sonuca göre verilerde çoklu doğrusal bağlantı ve tekillik sorunu olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Pearson çarpım moment korelasyon analizi tablosu

Grup		OMÖ-Ön test	OMÖ-Son test	OAT-Ön test	OAT Son test
1	Pearson Correlation	1	,574**	-,090	,026
	Sig. (2-tailed)		,002	,662	,899
	N	26	26	26	26
1	Pearson Correlation	,574**	1	-,109	-,159
	Sig. (2-tailed)	,002		,596	,438
	N	26	26	26	26
1	Pearson Correlation	-,090	-,109	1	,831**
	Sig. (2-tailed)	,662	,596		,000
	N	26	26	26	26
1	Pearson Correlation	,026	-,159	,831**	1
	Sig. (2-tailed)	,899	,438	,000	
	N	26	26	26	26
2	Pearson Correlation	1	,577**	,051	,122
	Sig. (2-tailed)		,002	,805	,554
	N	26	26	26	26
2	Pearson Correlation	,577**	1	-,288	-,030
	Sig. (2-tailed)	,002		,153	,884
	N	26	26	26	26
2	Pearson Correlation	,051	-,288	1	,803**
	Sig. (2-tailed)	,805	,153		,000
	N	26	26	26	26
2	Pearson Correlation	,122	-,030	,803**	1
	Sig. (2-tailed)	,554	,884	,000	
	N	26	26	26	26

5.Varyans - Kovaryans Matrisinin Homojenliği; MANOVA'nın bu şartın tutturulup tutturulamadığının anlaşılması için kovaryans eşitliğine bakılmıştır.

Tablo 6. Varyans - Kovaryans matrisinin homojenliği

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

Tablo 6'da görüldüğü üzere Box' s M değerine bakıldığında; $p=0,132>0,05$ 'dir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010, s.32) göre "Box M Testi sonucu değerlendirilirken benimsenen manidarlık düzeyini aşan değerler, varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu" kabul edilmektedir.

Yine Levene Testi'ne göre de varyans eşitliği şartının tüm değişkenler için sağlandığı Tablo 7'de görülmektedir. Tüm değişkenler için anlamlılık değerleri $p>0,05$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Hata varyanslarının homojenliğine ilişkin levene testi sonuçları

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

BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testlerinden aldıkları ön test ve son test puan sonuçlarına ilişkin ortalama puanlar (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlar

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

Tablo 8 incelendiğinde tüm ölçüm sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçüm zamanı (ön test – son test) ve grup değişkenine (deney ve kontrol) göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin MANOVA sonuçları

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

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' $\Lambda = ,779$; $F_{(2,49)} = 6,936^b$, $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ise, kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamayı geliştirmede büyük bir etkiye ($\eta^2 = ,221$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998). Bu sonuca göre, bağımlı değişkenlerdeki değişimin %22,1'inin deney ve kontrol gruplarında uygulanan yöntem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (Wilks' $\Lambda = ,313$; $F_{(2,49)} = 53,662^b$, $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında, ön test ve son test sonuçlarının öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarında büyük bir etkiye ($\eta^2 = ,687$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998). Bu değerlere göre, bağımlı değişkenlerdeki değişimin %68,7'si ölçüm zamanından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde ölçüm zamanı (ön test-son test) ve ölçüm zamanı*grup ortak etkisine göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Wilks' $\Lambda = ,481$; $F_{(2,49)} = 26,407^b$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ($\eta^2 = ,519$) büyük bir etkiden söz edilebilir (Cohen, 1998). Bu sonuca göre, bağımlı değişkenlerdeki değişimin %51,9'u ölçüm zamanı ve grup değişkeninin etkileşimi ile açıklanabilir.

Öğrencilerin her bir ölçme aracından aldığı puanların ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre sonuçları Tablo 10 ve 13’ te sunulmuştur. İlk olarak okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre okuma motivasyonu ortalama puanlarına ilişkin One Way Anova Sonuçları

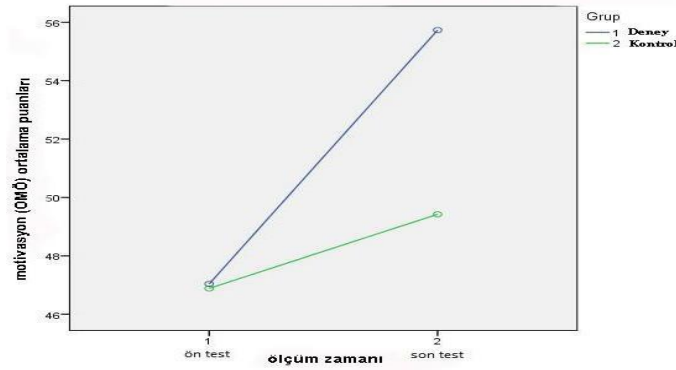
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar arası						
Grup	271,385	1	271,385	5,111	,028	,093
Hata	2655,077	50	53,102			
Gruplar içi						
Ölçüm Zamanı	819,846	1,000	819,846	52,021	,000	,510
Ölçüm Zamanı*Grup	246,154	1,000	246,154	15,619	,000	,238
Hata	788,000	50,000	15,760			
Toplam	4780,462	103,000				

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol grubu okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($F_{(1;50)} = 5,111$; $p > ,025$).

Tablo 10'dan anlaşıldığı üzere, ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,000;50,000)} = 52,021$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ($\eta^2 = ,510$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Tablo 10 incelendiğinde, ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(1,000;50,000)} = 15,619$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ise ($\eta^2 = ,238$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Okuma motivasyonu puanlarının gruplara göre ön test ve son test puanlarındaki değişim Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuma motivasyonu puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik

Şekil 2 incelendiğinde ön test okuma motivasyonu puanlarının iki grupta birbirine yakın olduğu, son test okuma motivasyonu puanlarının ise deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak her iki grup içinde okuma motivasyonu puanlarında artış olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki okuma motivasyonu puanlarındaki artışın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar t testi ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Normalde ,025 olan anlamlılık değeri analiz sayısına bölünerek ,025/4 = ,006 olarak belirlenmiştir.

Tablo 11. Okuma motivasyonu puanları için bağımlı gruplar t testi

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

Tablo 11'de görüldüğü gibi, deney grubu ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -7,010$;

p=,000) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -2,696$; $p = ,012$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının ön testten ($\bar{X} = 47,04$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 55,73$) görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının birinci ölçümden ($\bar{X} = 46,88$) ikinci ölçüme doğru arttığı ($\bar{X} = 49,42$) görülmektedir. Kontrol grubunda da öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının uygulama sonunda arttığı görülmektedir (Bkz. Tablo 8). Bu sonuçlara göre deney grubundaki deneysel çalışmanın öğrencilerin okumaya motivasyonlarına olumlu etki ettiği denilenilir.

Bağımlı gruplar t testi ile hesaplanan gruplardaki ön test ve son test puanlarındaki artışın ölçümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her ölçüm için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Normalde ,025 olan anlamlılık değeri analiz sayısına bölünerek ,025/4 = ,006 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12. Okuma motivasyonu puanları için bağımsız gruplar t testi

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

Tablo 12’de görüldüğü üzere gruplara göre okuma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)} = ,112$; $p = ,911$). Ancak gruplara göre okuma motivasyonu son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(50)} = 3,414$; $p = ,001$). Bu sonuca bakıldığında, kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan okuduğunu anlama puanlarına ilişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi (One Way Anova) sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre okuduğunu anlama ortalama puanlarına ilişkin One Way Anova Sonuçları

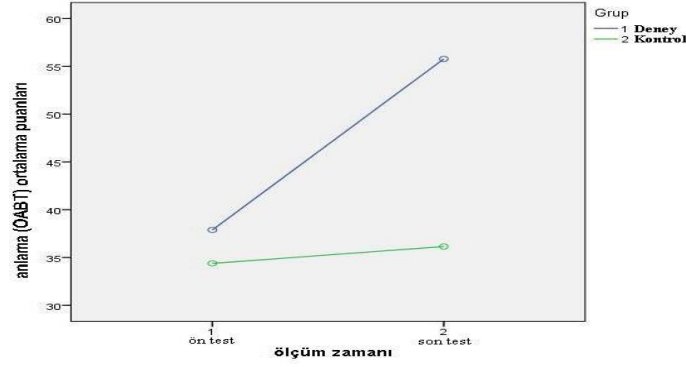
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar arası						
Grup	3473,087	1	3473,087	7,801	,007	,135
Hata	22260,173	50	445,203			
Gruplar içi						
Ölçüm Zamanı	2510,779	1,000	2510,779	55,779	,000	,527
Ölçüm Zamanı*Grup	1688,087	1,000	1688,087	37,502	,000	,429
Hata	2250,635	50,000	45,013			
Toplam	32183,318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

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1;50)} = 7,801$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ise ($\eta^2 = ,135$) orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1998).

Tablo 13’te görüldüğü gibi, ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1.000;50.000)} = 55,779$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ($\eta^2 = ,527$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Tablo 13 incelendiğinde, ölçüm zamanı (ön test ve son test) ve grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(1.000;50.000)} = 37,502$; $p < ,025$). Etki değerine bakıldığında ise ($\eta^2 = ,429$) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1998).

Okuduğunu anlama puanlarının gruplara göre ön test ve son test puanlarındaki değişim Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuduğunu anlama puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik

Şekil 3 incelendiğinde ön test okuduğunu anlama puanlarının iki grupta birbirine yakın olduğu, son test okuduğunu anlama puanlarının ise deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak her iki grup içinde okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki okuduğunu anlama puanlarındaki artışın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar t testi ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Normalde ,025 olan anlamlılık değeri analiz sayısına bölünerek ,025/4 =,006 olarak belirlenmiştir.

Tablo 14. Okuduğunu anlama puanları için bağımlı gruplar t testi

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

Tablo 14'te görüldüğü gibi, deney grubunda ön test ile son test puanları arasında ($t_{(25)} = -8,810$; $p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ile son test arasında ($t_{(25)} = -1,057$; $p = ,301$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ön testten ($\bar{X} = 37,88$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 55,77$) görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ön testten ($\bar{X} = 34,38$) son teste doğru arttığı ($\bar{X} = 36,15$) görülmektedir (Bkz. Tablo 8). Bu sonuçlara göre deney grubundaki deneysel çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki ettiği denilenilir.

Bağımlı gruplar t testi ile hesaplanan gruplardaki ön test ve son test puanlarındaki artışın ölçümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her ölçüm için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Normalde ,025 olan anlamlılık değeri analiz sayısına bölünerek ,025/4 =,006 olarak belirlenmiştir.

Tablo 15. Okuduğunu anlama puanları için bağımsız gruplar t testi

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

Tablo 15'te görüldüğü üzere gruplara göre okuduğunu anlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)} = ,805$; $p = ,425$). Ancak gruplara göre okuma motivasyonu son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(50)} = 4,523$; $p = ,000$). Bu sonuca bakıldığında, kavram odaklı okuma öğretiminin okuduğunu anlama başarısını artırdığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada temel olarak kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve okuduğunu anlamalarına etkileri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanmanın öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarını ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığını göstermiştir. Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların grup değişkenine (deney ve kontrol grubu) ve ölçüm zamanına göre (ön test ve son test) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yine ölçüm zamanı (ön test-son test) ve grup değişkeninin (ölçüm zamanı*grup) ortak etkisine göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonlarının hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği ancak bu artışın deney grubunda anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle deney grubunda uygulanan kavram odaklı okuma öğretimi etkinlikleri öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmada etkili olmuştur. Bu bulgu, Guthrie vd. (2004) tarafından gerçekleştirilen KOOÖ alan öğrencilerin, strateji öğretimi alan öğrencilere göre içsel motivasyonlarının arttığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Guthrie, Wigfield ve Von Secker (2000), Guthrie vd. (2004) ve Wigfield vd.'nin (2004) kavram odaklı okuma öğretiminin içsel motivasyonu arttırdığı; Guthrie, Mason-Singh ve Coddington (2012) kavram odaklı okuma öğretiminin içsel motivasyonu, öz-yeterliği, değer verme, akranlarına değer verme gibi dört motivasyon unsurunu arttırdığı; Guthrie ve Cox'un (2001) KOOÖ sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarının geleneksel sınıflara göre arttığı bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği, ancak bu artışın deney grubu lehine anlamlı olduğudur. Bir başka ifade ile deney grubunda uygulanan kavram odaklı okuma öğretiminin, kontrol grubundaki uygulanan mevcut Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu Guthrie ve Cox'un (2001) kavram odaklı okuma öğretiminin, geleneksel öğretime göre okuma motivasyonunu artırdığı ve motivasyonun artması ile birlikte anlama başarısının arttığı bulgularıyla örtüşmektedir. Lutz, Guthrie ve Davis (2006) KOOÖ sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlamada, geleneksel öğretimin gerçekleştiği sınıflara göre daha başarılı olduğu bulguları ile Guthrie vd. (2004) araştırmalarında kavram odaklı okuma öğretimi alan öğrencilerin, strateji öğretimi alan öğrencilere göre okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu bulgularını destekler niteliktedir. Guthrie, McRae ve Kluda'nın (2007) kavram odaklı okuma öğretimine ilişkin araştırmaları inceledikleri meta analiz çalışmasında; KOOÖ'nin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini de incelemişler ve etki faktörünü yüksek bulmuşlardır. Bu etki büyüklüğü KOOÖ'nin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir model olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerinde etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda kavramsal bilgi ve işbirliği boyutlarına ilişkin süreci izlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir. Araştırmada kavramsal tema olarak "çevre kirliliği" ve "çevreyi koruma" seçilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda, okudukları sınıf düzeyi dikkate alınarak farklı kavramsal temalar belirlenerek ve kavram odaklı okuma öğretimine yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı.). Ankara: Pegem
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Cohen, J.W. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2th Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (1997). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (s. 1-12). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading processes, practices, and policy implications* içinde (s. 17-45). New York: Teachers College.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, R B. Mosenthal, R D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook III*, (s .403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302
- Guthrie, J. T. (2004a). Classroom contexts for engaged reading: An overview. J. T. Guthrie, A. Wigfield ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* içinde (s. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. (2004b). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Guthrie, J. T., & Scaffiddi, N. T. (2004). Re-reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 225-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T, Wigfield, A, Barbosa, P, Perencevich, K.C, Taboada, A, Davis, MH, Scaffiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 55-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J. T., Mason-Singh, A., & Coddington, C. (2012). Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading information text in middle school. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescent engagement in academic literacy* içinde. Sharjah, United Arab Emirates: Bentham .
- Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanitied*. MA: Addison-Wesley.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- Meissner, B. ve Bogner, F. X. (2012). Science teaching based on cognitive load theory: Engaged students, but cognitive deficiencies. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 127-134.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Pearson, E.S., & Hartley, H.O.(1958). *Biometrika tables for statisticians*. Newyork: Cambridge University.
- Perencevich, K. C. (2004). How the CORI Framework Looks in the Classroom. J. T. Guthrie, A. Wigfield ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* içinde (s.25-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-67.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Smith, F. (1981). Demonstrations, engagement, and sensitivity: A revised approach to language learning. *Language Arts*, 58, 103-112.
- Swan, E. A. (2003). *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI): Engaging classrooms, life long learners*. NY: Guilford.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. J. Guthrie. & A. Wigfield (Eds), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* içinde. (s.14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
- WWC Intervention Report (2010). *Concept-Oriented Reading Instruction*. 15 Ekim 2013 tarihinde http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/wwc_cori_081010.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yararlanılan Çocuk Kitapları

- Cengiz, G. (2014). *Başak'ın çevre günlüğü*. İstanbul: Say Çocuk.
- Meredith, S. (2012). *Neden dünyayı önemsemeliyim?* Ankara: Tübitak.
- İliopulos, V. (2014). *Karatavuk ormanın kurtarılmasını bekliyor*. İstanbul: Kuraldışı.
- Meredith, S. (2012). *Neden geri dönüştürmeliyim?* Ankara: Tübitak.