

T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI**

Mehmet AŞIKCAN
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ahmet SABAN

Konya – 2019


T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI**

Mehmet AŞIKCAN
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ahmet SABAN

Konya – 2019

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	--

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet AŞIKCAN
	Numarası	128302033004
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

04/04/2019

Mehmet AŞIKCAN

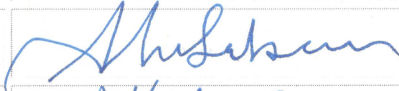




M. Aşıkcan

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet AŞIKCAN
	Numarası	128302033004
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin Adı	Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması** başlıklı bu çalışma 04/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ahmet SABAN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ali ERSOY	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Murat ATEŞ	

ÖN SÖZ

Günümüzde her geçen gün bireyler daha fazla bilgiyle karşı karşıya kalmakta, bunun neticesinde de yeni fikirler üretmektedirler. Bu yüzden, okuyan ve okuduğundan anlamlar çıkarıp kişisel düşüncelerini özgüvenli bir biçimde dile getirebilen nitelikli okuyazarlar yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. “Akıcı okuma becerisi” ise nitelikli okuyazarların yetiştirilmesi sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Öncelikle, yüksek lisans döneminden itibaren öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, bu araştırmanın planlanması, uygulanması, sonuçlandırılması ve raporlaştırılması aşamalarındaki pozitif yaklaşımı ve hoşgörüsüyle, araştırma sürecindeki rehberliğiyle, manevi desteğiyle ve her zaman sergilediği bilimsel tavrıyla örnek aldığım değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ahmet SABAN’a bütün içtenliğimle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Doktora tez sürecinin aynı döneme denk gelmesi dolayısıyla yaşadığımız zorlukları paylaşıp ve birbirimizi motive ettiğimiz değerli meslektaşım Arş. Gör. Sultan AKDEMİR’e; tez konusuyla ilgili alanyazına ilişkin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN’e; desteğe ihtiyacımın olduğu her zaman bana yardımcı olan ve yol gösteren Prof. Dr. İsa KORKMAZ’a ve Doç. Dr. Sebahattin ÇİFTÇİ’ye; eleştiri ve önerileriyle araştırmama katkıda bulunan değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Ali ERSOY’a, Doç. Dr. Hüseyin ANILAN’a ve Doç. Dr. Murat ATEŞ’e; hiçbir zaman olumsuz bir şey yaşamadığım ve bir parçası olmaktan büyük mutluluk duyduğum Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarıma; araştırma okulunun belirlenmesinde yardımcı olan Ethem GÜRHAN’a; araştırmayı yapabilmeme olanak sağlayan sınıf öğretmenine (*Öğretmen Ç. ’ye*) ve araştırmayı birlikte yürüttüğüm kıymetli öğrencilerime; ayrıca, ismini burada tek tek zikredemediğim ama her zaman yanımda olduğunu hissettiğim değerli dostlarım/arkadaşlarım ile bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan bütün hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Yaşamımda her türlü maddi ve manevi destekleriyle hep yanımda olan ve beni her zaman destekleyen sevgili annem ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Sadece bu tezin tamamlanma sürecinde değil, her zaman desteğini, sevgisini ve varlığını hissettiğim, değerini sözcüklerle ifade edemediğim sevgili eşim Selma UÇAR AŞIKCAN'a ve dünyaya geldiği andan itibaren yuvamıza güzellikler katan, baba olmanın en tatlı yönlerini hissettiğim güzel kızım Aybike AŞIKCAN'a çok minnettarım.

Mehmet AŞIKCAN



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet AŞIKCAN
	Numarası	128302033004
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin Adı	Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma yöntemlerine/stratejilerine dayalı olarak hazırlanan/uygulanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan katılımlı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 27 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada, öncelikle öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları/düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra, akıcı okumanın üç bileşenine (doğru okuma, okuma hızı/otomatiklik ve prozodi) yönelik dokuz öğretim etkinliğinden oluşan dört eylem planı geliştirilerek uygulanmıştır. Bu süreçte kamera kayıtları, yansıtıcı günlükler (araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü ve yönlendirilmiş öğrenci günlükleri), katılımcı gözlemler, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve velilerle gerçekleştirilen görüşmeler vasıtasıyla uygulamaya ilişkin geribildirimler alınmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin bütün metin türlerinde okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının arttığı, okuma prozodilerinin geliştiği ve okuduğunu anlama durumlarının iyileştiği tespit edilmiştir. Öğretim etkinliklerinde çeşitli

teknolojik araç-gereçlerden, bilgisayar yazılımlarından ve farklı öğretim yöntemlerinden/stratejilerinden yararlanılması, öğrencilerin etkinliklere daha fazla odaklanmalarını sağlamış, uygulamalara yönelik ilgilerini arttırmış, öğrenme ortamını daha zevkli/eğlenceli hale getirmiş ve öğrencilerin hem “akıcı okuma” hem de “okuduğunu anlama” becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, okuma korosu ve okuma tiyatrosu gibi grupla çalışmaya dayalı etkinlikler, öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına önemli katkı sağlamıştır. Bu araştırmada elde edilen deneyimler ışığında, eylem araştırmasının kuram ve uygulama bakımından alanyazına önemli bir katkı sunma potansiyeli bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma ve önemi, akıcı okuma, okuduğunu anlama, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri, eylem araştırması



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet AŞIKCAN
	Numarası	128302033004
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin İngilizce Adı	An Action Research on Developing Fluent Reading Skills of Third Grade Students

SUMMARY

The main purpose of this study was to improve third grade primary students' fluent reading skills by developing and implementing instructional activities based on fluent reading methods/strategies within the context of the Turkish course. The study employed the participatory action research design, one of the qualitative research designs. A total of 27 third grade primary school students attending a primary school located in the Selçuklu province of the city of Konya during the spring term of 2016-2017 school year participated in the study. First, students' current level of both "fluent reading" and "reading comprehension" skills were examined. Then, four action plans comprised of nine instructional activities related to the three components of fluent reading skills (accurate reading, reading speed/automaticity and prosody) were developed and implemented. Data were collected through video-recordings, reflective journals (researcher journal, classroom teacher journal and guided student journal), participant observations, and interviews with the classroom teacher, students and parents. According to the findings, students' reading errors in all of the text types decreased, reading speed/automaticity increased, reading prosody developed and reading comprehension improved. The use of various technological

tools and equipment, software programs and different instructional methods/strategies in the instructional activities helped students to focus more on the activities, raised their interest in the activities, made the learning environment more enjoyable and developed students' both "fluent reading" and "reading comprehension" skills. Also, group-based activities such as reading choir and reading theater made significant contributions to students' motivations and achievements. It is concluded that action research (such as the one conducted in this study) could make important contributions to the theoretical and practical aspects of the current research literature.

Keywords: Reading and its importance, fluent reading, reading comprehension, third grade primary school students, action research

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
SUMMARY	viii
İÇİNDEKİLER	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okuma ve Okuma Güçlüğü	9
2.2. Okumanın Bileşenleri	13
2.2.1. Hazırbulunuşluk/Ses Bilişsel Farkındalık	13
2.2.2. Sesletim ve Çözümleme	14
2.2.3. Kelime Hazinesi	14
2.2.4. Okuduğunu Anlama	15
2.2.5. Üst Düzey Düşünme	17
2.3. Akıcı Okuma	17
2.3.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri	20
2.3.1.1. Doğru Okuma	20
2.3.1.2. Okuma Hızı/Otomatiklik	21

2.3.1.3. Prozodi	21
2.3.2. Akıcı Okumanın Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler/Stratejiler	23
2.3.2.1. Tekrarlı Okuma.....	23
2.3.2.2. Eşli Okuma	24
2.3.2.3. Eko/Yankılayıcı Okuma	24
2.3.2.4. Okuma Tiyatrosu	24
2.3.2.5. Koro Okuma	25
2.3.2.6. Kelime Tekrar Tekniği	25
2.3.2.7. Modelleme ve Anında Geribildirim.....	26
2.3.2.8. Daha Fazla Okuma Alıştırması Yapmak	27
2.3.2.9. Tek Bir Metnin Tekrarlanması	27
2.3.2.10. İlgiye Dayalı Okuma.....	27
2.3.2.11. Anlam Üniteleri Oluşturma	28
2.3.2.12. Metni Kafiyeleştirme/Şiire Dökme.....	28
2.3.3. Akıcı Okumanın ve Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi	28
2.3.3.1. Doğru Okumanın Ölçülmesi.....	29
2.3.3.2. Okuma Hızının Ölçülmesi	29
2.3.3.3. Prozodinin Ölçülmesi	30
2.3.3.4. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi	31
2.4. Özet.....	31
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
3.1. Eylem Araştırması Deseni	33
3.2. Bu Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci.....	37
3.2.1. Araştırma Konusunun ve Desenin Belirlenmesi.....	38

3.2.2. Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması	40
3.2.3. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması	51
3.2.4. Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması	55
3.2.4.1. Verilerin Toplanması	55
3.2.4.2. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması	59
BÖLÜM 4	61
BULGULAR.....	61
4.1. Ön-Ölçüm Sonuçları.....	62
4.1.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Ölçümler.....	66
4.1.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Ölçümler	71
4.2. Eylem Planlarının Uygulanması.....	74
4.2.1. Eylem Planı 1	75
4.2.1.1. Etkinlik 1: Örnek Yanlış Okuma	79
4.2.1.2. Etkinlik 2: Örnek Doğru Okuma	82
4.2.2. Eylem Planı 2	87
4.2.2.1. Etkinlik 3: Eş Sözcükleri Belirleme	89
4.2.2.2. Etkinlik 4: AceReader Programını Kullanma.....	93
4.2.2.3. Etkinlik 5: Anlam Üniteleri Oluşturma	100
4.2.3. Eylem Planı 3	105
4.2.3.1. Etkinlik 6: Okuma Korosu.....	108
4.2.3.2. Etkinlik 7: Okuma Tiyatrosu	113
4.2.4. Eylem Planı 4	120
4.2.4.1. Etkinlik 8: Tekerleme-Şarkı-Şiir	123
4.2.4.2. Etkinlik 9: Kafiye Metin.....	145
4.3. Son-Ölçüm Sonuçları	154

4.3.1. Akıcı Okumaya İlişkin Son-Ölçümler	154
4.3.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Son-Ölçümler.....	157
4.4. Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması	162
4.4.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması.....	162
4.4.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması	162
BÖLÜM 5	167
TARTIŞMA.....	167
KAYNAKÇA.....	182
EKLER	206
Ek A: Uçan İlk İnsan Metnine İlişkin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Sorular....	207
Ek B. Küçük Mucit Çalışması	208
Ek C: Eş Sözcükleri Belirleme Formu	209
Ek D: Atatürk'ün Çocuk Sevgisi Metni ile İlgili 159 Sözcük.....	210
Ek E: Atatürk'ün Çocuk Sevgisi Metnine İlişkin 5N 1K Etkinliği	211
Ek F: Sihirli Pasta Metnine İlişkin Sebep Sonuç Bulma.....	212
Ek G: Noktalama İşaretleri Olmadan Uzayda Yaşam Metni	213
Ek H: Uzayda Yaşam Metnine İlişkin Anlam Üniteleri Oluşturma Çalışması	214
Ek I: Uzayda Yaşam Metnini İnceleme Soruları.....	215
Ek J: 12 Ay Metnine İlişkin İnceleme Soruları	216
Ek K: Yaşasın Demokrasi Metni ile İlgili Görseller	217
Ek L: Yaşasın Demokrasi Metnini İnceleme Soruları.....	218
Ek M: Yıldızla Isınmış Metnini Anlamaya Yönelik Sorular.....	219
Ek N: Nasreddin Hoca'ya Mektup	220
Ek O: Araştırma İzni Yazısı	221

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Araştırmanın Kuramsal/Kavramsal Çerçevesi	8
Şekil 2.2. Okumanın Bileşenleri	13
Şekil 2.3. Akıcı Okuma Modeli	19
Şekil 3.1. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü	37
Şekil 3.2. Eylem Araştırması Süreci	37
Şekil 3.4. Eylem Planlarının Haftalık Döngüsü	53
Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Sistematiği	61
Şekil 4.2. Eylem Planlarının Akıcı Okuma Bileşenleriyle İlişkisi	74

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Bir Dakikada Okunması Gereken Kelime Sayısı Aralıkları	30
Tablo 3.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	46
Tablo 3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Haftalık Dağılımı	53
Tablo 3.3. Geçerlik Komitesi Toplantılarında Ele Alınan Konular.....	54
Tablo 3.4. Araştırmanın Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları.....	55
Tablo 4.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Ölçümler	67
Tablo 4.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Ölçümler	72
Tablo 4.3. Eylem Planlarında Kullanılan Metin Türleri	75
Tablo 4.4. Akıcı Okumaya İlişkin Son-Ölçümler.....	155
Tablo 4.5. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Son-Ölçümler.....	158
Tablo 4.6. Farklı Metin Türlerinde Akıcı Okuma Bileşenlerine ilişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması	162
Tablo 4.7. Farklı Metin Türlerinde Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması	163

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu açıklanmakta ve araştırmanın amacı ile önemine ilişkin bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojide süregelen hızlı gelişim bilgiye erişimi de kolaylaştırmıştır. Bilgi edinmenin en etkili yolu okuma-yazma becerisi olduğu için bu beceriye sahip etkin okuryazarlar yetiştirmenin önemi de artmıştır. Okuryazar kavramına yüklenen anlamlar ortaya çıkan bu gelişmeyle birlikte zamanın ihtiyaçlarına ve şartlarına göre değişimler göstermiştir. İlk zamanlarda, “Okuryazar, günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup-yazabilen kişi” olarak tanımlanırken (UNESCO, 1951; akt., Güneş, 1994, s. 499), günümüzde okuryazarlık, toplumdaki iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme; gerçekleri görebilme, konuşabilme, ifade edebilme; bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme; sistemleri kullanabilme, birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya çıkarabilme; vb. becerilere sahip olma bağlamında kavramsallaştırılmaktadır (Gee, 2001; Kurbanoglu, 2001; Morrow, 2004; Street, 1993).

Nitelikli okuryazarların yetiştirilmesi için ilkokul yıllarında okuma becerisinin bireylere başarılı bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Çünkü birey okuma becerisi sayesinde bazı simgelere (harf, karakter, sembol, işaret, vb.) sadece anlamlar yüklemekle kalmaz, aynı zamanda bu anlamlar doğrultusunda doğru ile yanlış ayırt ederek yaptığı çıkarımlar sayesinde yaşamını yönlendirmektedir. Okuma becerisiyle birlikte bireyler çevrelerinde vuku bulan olay veya olguları daha iyi anlamlandırarak/yorumlayarak, içinde yaşadıkları toplumla daha sağlıklı iletişim/etkileşim kurabilmektedirler.

Güncel Türkçe Sözlüğünde (www.tdk.gov.tr) “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” olarak tanımlanan

okuma eyleminin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin diğer derslerde ve yaşamın bütün alanlarında başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır (Güneş, 2007).

Okumanın en temel amacı, okunan metni anlamak ve anlamlandırmaktır. Okuduğunu anlama, önbilgi ve deneyimlere bağlı olarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözümlenerek bunlara anlam yüklemek ve metinlerden öğrenilenleri karşılaştırıp sentezleyerek yeni düşüncelere ulaşmaktır (Akyol, 2013; Yılmaz, 2008a). Okuduğunu anlama, oldukça karmaşık, hızlı, alışılmış birçok gerekli yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyuculara kolay ve zevkli görünen bir üst düzey anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002). Okuduğunu anlamada akıcı okuma becerisi önemli bir role sahiptir.

Pikulski ve Chard (2005) akıcı okumayı, kelime tanıma ve anlam kurma arasında bir köprü olarak tanımlamaktadır. Pratik yaptıkça, kazanılan kelime tanıma süresi hızlanacak ve okunulana anlama kolaylaşacaktır. Akıcı okuma; *doğru okuma*, *okuma hızı* ve *prozodi* bileşenlerinden oluşmaktadır (Deeney, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski, 1989, 2003, 2010, 2012; Vilger, 2008). Akıcı okumayı kazanmış bireyler, metni içeriği doğru ve belirli bir hızda okumaktadırlar.

Ancak, akıcı okuma ile hızlı okuma birbiriyle karıştırılmamalıdır (Samuels, 1997). Okuma hızı (okumanın otomatikleşmesi), bireylerin kelimelere takılmadan metni anlamına uygun bir biçimde okumasıdır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bireyler yazarın anlatmak istediğini (metnin içeriğini) daha iyi anlamaktadırlar. Hızlı okuma ise anlamadan ziyade, okunan metnin ne kadar sürede okunduğu ile ilgili bir durumdur. Akıcı okuyan bireyler daha kolay, daha doğru ve daha düzgün bir tonlama ile okuyabilmektedirler. Yüksek seviyede otomatikleşme ile birlikte bireyler kelimeleri kolayca tanıyabilirler ve böylece kelimeleri kodlamaktan çok dikkatlerini daha çok parçayı anlamaya verebilirler (Rasinski, 2003). Dolayısıyla, akıcı okuma becerisine sahip olduğu varsayılan bir okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırması, metinde sunulmuş olan

ana düşünceleri belirlemesi ve okuma sürecini zamansal açıdan etkili bir biçimde gerçekleştirmesi beklenmektedir (Grabe ve Stoller, 2002).

Okuma, temel olarak ilköğretim birinci sınıfta kazandırılması ve hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Okuma eğitiminin temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006; Ünal, 2001):

- En kolay bilgi edinme yolu olarak okumanın kavratılması,
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisinin kazandırılması,
- Sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi,
- Bireyin anlatım gücünün gelişmesi için doğru ve güzel Türkçeye yazılmış eserlere yönlendirilmesi,
- Okumayı bir alışkanlık haline gelmesini sağlayarak öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirmelerinin sağlanması,
- Seviyelerine ve okuma amaçlarına uygun kitap seçebilmelerinin sağlanması.

Okula başlayan her birey okumayı belirli bir zaman diliminde öğrenmektedir. Fakat okumayı öğrenen bireylerin büyük bir çoğunluğu akıcı okumakta zorluk ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadır (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Keskin, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Anlama güçlüğü çeken öğrenciler genel olarak bir “akıcı okuma” sorunu yaşamaktadırlar; çünkü okumada akıcılık, anlama için bir ön koşul becerisi niteliğindedir (Weaver, 1994). Bu nedenle, eğitim sisteminin hangi basamağında olursa olsun öğrenciler akıcı okuyabilmeli ve okuduğunu anlayabilmelidirler. Yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece okumak, “seslendirme” ya da “mekanik okuma” olarak kalacaktır (Başaran, 2013; Erdoğan, 2012).

Alanyazında, akıcı okuma stratejileri/yöntemleri uygulanarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışmanın (bkz. Baştuğ ve Kaman, 2013; Begeny ve Martens, 2006; Güzel-Özmen, 2011; Huang, Nelson ve Nelson, 2008; Kurban, 2018; Pircioğlu, 2016; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006; Türkmenoğlu, 2016; Yılmaz, 2008b) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizde

akıcı okuma ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmında öğrencilerin akıcı okuma durumları tespit edilmeye çalışılmış (bkz. Armut, 2017; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Ceylan, 2016; Paris, 2017; Seçkin, 2012), bir kısmında öğretmenlerin akıcı okuma algıları ve öğrencilerinin akıcı okumalarını geliştirmek amacıyla yaptıkları uygulamalar ile sahip oldukları deneyimler ortaya çıkarılmaya çalışılmış (bkz. Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Tutuk, 2017; Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2012; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013), bir kısmında akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi üzerine odaklanılmış (bkz. Arabacı, 2017; Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız, 2013), bir kısmında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin/yöntemlerinin etkileri incelenmiş (bkz. Akyol, 2014; Akyol ve Kodan, 2016; Bulut, 2016; Çankal, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Görgün, 2018; Gürbüz, 2015; Kaman, 2012; Karasu, 2013; Kurban, 2018; Pircioğlu, 2016; Uysal, 2018; Yıldırım, 2010; Yılmaz, 2008b) ve bir kısmında da birden fazla yöntemin/stratejinin bir araya getirilmesiyle bütün sınıfta uygulanan bir program çerçevesinde öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır (Çayır, 2014; Uysal, 2018; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012).

Ayrıca, bu araştırmalarda çoğunlukla *hikâye edici metinler* kullanılırken (örneğin, Baştuğ ve Akyol, 2012; Bilge, 2015; Kaya ve Yıldırım, 2016; Kocaarslan, 2017; Akyol ve Kodan, 2016; Seçkin, 2012; Uysal, 2018; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald, Rasinski ve Zimmerman, 2014), *bilgi verici metinler* hikâye edici metinlere kıyasla daha az tercih edilmiş (örneğin, Kaya ve Yıldırım, 2016; Kocaarslan, 2017; Uysal, 2018; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017) ve *şiire* ise diğer iki metin türüne kıyasla neredeyse hiç yer verilmemiştir (örneğin, Çankal, 2018; Kaman, 2012; Kurban, 2018).

Ülkemizde akıcı okuma ile ilgili yürütölen çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrenim hayatı esnasında akıcı okuma becerisini etkili bir şekilde kazanamayan veya kazanmakta zorluk yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilen bazı

ek öğretim etkinlikleri aracılığıyla bu becerinin kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmalarda daha çok akıcı okumada zorluk yaşayan öğrencilere yer verilmiş, öğretim etkinlikleri bütün sınıfta uygulanan öğretim programıyla bütünleştirilmemiştir. Akıcı okumada zorluk yaşayan öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar bu zorluğun tespiti ve giderilmesine yönelik olduğundan oldukça uzun zaman almaktadır. Diğer taraftan, günümüzde, belli bir alanda bir problem ortaya çıkmadan önce problemi önleyici tedbirlerin alınması amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin akıcı okuma zorlukları ortaya çıkmadan önce bu beceriyi kazandırıcı uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, okumanın bütün boyutlarının göz önünde bulundurularak (psikomotor, zihinsel ve duyuşsal) akıcı okuma öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması büyük önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma yöntemlerine/stratejilerine dayalı olarak hazırlanan/uygulanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin mevcut akıcı okuma (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) düzeyleri ne durumdadır?
2. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin mevcut okuduğunu anlama düzeyleri ne durumdadır?
3. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri nasıl (ne tür öğretim etkinlikleriyle) geliştirilebilir?
4. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma yöntemlerine/stratejilerine dayalı olarak hazırlanan/uygulanan öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri nasıl bir gelişim göstermektedir?

5. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili uygulanan öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinde, okuyan ve okuduklarından anlamlar çıkarıp kişisel düşüncelerini özgüvenli bir biçimde dile getirebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu bireyler her geçen gün daha fazla kavram ve/veya bilgiyle karşı karşıya kalmakta, bunun neticesinde de yeni fikirler üretmektedirler. Bu donanıma sahip nitelikli okuryazarlar yetiştirmek için okuma ile ilgili önemli becerilerin temellerinin genellikle ilkökul yıllarında kazandırılması gerekmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde ve nitelikli okuryazarların yetiştirilmesinde akıcı okumanın önemli bir yeri vardır. Nitelikli ve etkili okuyucu olmanın temel şartlarından biri de akıcı okumadır (Adams, 1990; National Reading Panel, 2000). Okurların kelime tanıma ve otomatik okuma sürecinden anlam kurma sürecine geçebilmeleri için akıcı okumayı başarılı bir biçimde gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1991; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski, 2010; Stanovich, 1986). Örneğin, National Reading Panel'inin (2000) raporunda ilkökul yıllarında akıcı okumayı geliştirmeye yönelik gözlem yapmaya ve bazı özel yaklaşımların/stratejilerin kullanımına dayalı çalışmaların etkili olduğundan bahsedilmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalarda genellikle akıcı okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yönelik tekrarlı okuma, koro okuma, eko/yankılayıcı okuma, eşli okuma, yardımcı/rehberle okuma, paylaşarak okuma, nörolojik etki metodu, akıcılık temelli okuma, akıcılığı geliştirme dersi, yapılandırılmış akıcı okuma stratejisi gibi yöntemler/stratejiler kullanılmakta ve bu araştırmaların büyük bir kısmının önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde çoğunlukla deneysel ve ilişkisel desenlerde yürütüldüğü görülmektedir (bkz. Bryant, Vaughn, Linan-Thomason, Ugel, Hamff ve Hougén 2000; Mefferd ve Pettegrew, 1997; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Schwanenflugel, Kuhn, Morris, Morrow, Meisinger, Woo, Quirk ve Sevcik, 2009; Therrien ve Hughes, 2008;

Therrien ve Kubina, 2006). Ülkemizde yapılan araştırmalar için de benzer bir eğilimin söz konusu olduğu (genellikle deneysel ve ilişkisel desenlerin tercih edildiği) (bkz. Baştuğ, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Kaman, 2012; Keskin, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Yıldırım vd., 2012; Yıldız vd., 2009; Yılmaz ve Köksal, 2008) görölmekte, eylem araştırması deseniyle gerçek bir sınıf ortamında bütün öğrencilerle (sadece araştırma konusu bağlamında özellikle seçilen öğrencilerle değil) yürütölen çalışmaların (bkz. Çayır, 2014) ise diğerlerine kıyasla daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

Akıcı okumanın kritik önemi göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğrencilere uygun öğretim etkinliklerinin uygulanabilmesi açasından akıcı okuma ile ilgili alanyazında önerilen stratejilerin/yöntemlerin farklı kullanımlarını örneklendirebilecek ve farklı araştırma desenlerinde (örneğin, eylem araştırması desende, vb.) gerçekleştirilmiş çalışmaların yürütölmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, nitelikli okuryazar yetiştirme sürecinde öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında okumanın bütün boyutlarını (psikomotor, zihinsel ve duyuşsal) göz önünde bulunduran öğretim etkinliklerinin hazırlanması/uygulanması gerekmektedir. Bu yönüyle bu araştırma, okuma esnasında/sürecinde okuma boyutlarının göz önünde bulundurularak öğretim etkinliklerinin nasıl hazırlanacağı ve uygulanabileceğine ilişkin örnek oluşturması açasından önemlidir. Bu araştırma ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin etkili öğretimine ilişkin alanyazına önemli bir katkı sağlanacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilmektedir. Şekil 2.1, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesinin temel yapısını görselleştirmektedir.



Şekil 2.1. Araştırmanın Kuramsal/Kavramsal Çerçevesi

Dolayısıyla, bu bölümde öncelikle okuma, okuma güçlüğü ve okumanın temel unsurları/bileşenleri konuları işlenerek, daha sonra bu bileşenlerden biri olan ve aynı zamanda da bu araştırmanın odak noktasını oluşturan “akıcı okuma” ve onu oluşturan unsurlar/bileşenler detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca, akıcı okumanın gerçekleştirilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemler/stratejiler ile

akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları hakkında bilgi verilmektedir. Buna ek olarak, bu bölümde ilgili araştırmalar ayrı bir başlıkta değil, kuramsal/kavramsal çerçevenin temel yapısını destekleyecek şekilde ilgili yerlerde sunulmaktadır. Bölümün sonunda da kuramsal/kavramsal çerçeveye ilişkin kısa bir özet yapılmaktadır.

2.1. Okuma ve Okuma Güçlüğü

Temeli bebeklik döneminde atılan ve akademik olarak ilkökul yıllarında kazandırılan okuma becerisi, yaşamımız boyunca değişim/gelişim gösteren en temel bilgi edinme aracımızdır. Okuma eylemiyle sadece okuduğumuzu anlamakla kalmayıp olguları kavrama, yorumlama ve eleştirme gibi yeteneklerimiz de gelişmektedir. Hayatımızın her anında ihtiyaç duyduğumuz bu beceri, karmaşık süreçlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşirken birçok değişkenden de etkilenmektedir. Okumanın bu karmaşıklığı ve öneminden dolayı dil öğretimi ve ilkökuma-yazma öğretimi alanındaki uzmanlar bu beceriye çeşitli anlamlar yüklemektedirler.

Okumaya ilişkin bazı tanımlar bilişsel ve psikomotor boyutları vurgularken, bazıları da yazı dilinin çözümlenerek seslendirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bilişsel ve psikomotor boyutları önemseyen uzmanlara göre okuma; daha çabuk ve daha iyi okumak için beyin ile gözün uyum içerisinde çalışması gereken (Akçamete, 1990), bilişsel ve psikomotor yetilerin ortak kullanımıyla oluşan (Demirel, 2000; Razon, 1980) ve birçok dilsel ve bilişsel becerinin gelişimine katkıda bulunan (Sylva ve Hurry, 1996) önemli bir eylemdir.

Bir metne bağlı olarak yazı dilinin çözümlenmesini ön plana çıkaranlara göre ise okuma; bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978), bu süreçte kelimenin anlamları, fonolojik bilgi, cümle içeriği, imla gibi metnin birçok özelliğine dikkat ederek (Adams, 1990) yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990).

Okumada seslendirmeye dikkat çekenlere göre ise okuma; seslerle harfleri eşleştirmeyi (Goodman, 1988), yazılı ve basılı işaretleri ve görsel öğeleri sesli bir

şekilde ifade etmeyi (Roza, 1982; Sever, 2004) ve yazılı metni gözle izleyerek anlamlandırmayı kapsar (Sezer, Oğuzkan, Özdemir ve Göğüş, 1991).

Okuma sadece psikomotor beceriler aracılığıyla sesleri, heceleri, sözcükleri ve cümleleri seslendirmek değildir, çünkü sessiz okuma da yapılmaktadır. Okuma bu yüzden birçok değişkenle ilişkili karmaşık bir süreci içermektedir. Okuma, bütün bu aktiviteleri de kapsayan, okurun beraberinde taşıdığı duyuşsal yönlerini de içeren birçok değişkenle etkileşim halinde olan ve okunulanı anlamlandırmayı içeren çok-boyutlu bir süreçtir. Nitekim okumada bireyin beraberinde taşıdığı yaşantı ve bilgilerin önemine değinenlere göre okuma; geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması, okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması, uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması (Coşkun, 2002; Tinker ve McCullough, 1968) ve önbilgiler doğrultusunda yazar ve okuyucu arasında iletişim kurulması işlemlerini içeren ve belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci (Akyol, 2013) olarak tanımlanmaktadır.

Okumada belirli bir süreci ön plana çıkaranlara göre ise okuma; yazılı metinden anlam çıkarma amacıyla okuyucu tarafından gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi gereken karmaşık bir çaba (Denton ve Al Otaiba, 2011); bireyin önbilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek/bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir eylem (Güneş, 2007); birbiriyle iç-içe geçmiş birçok beceri ve yöntemden meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Tanskersley, 2005).

Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma; psikomotor, bilişsel ve duyuşsal boyutlardan oluşan ve farklı okuma bileşenlerini içeren karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Etkili bir okuma eğitiminin gerçekleşmesi için bu bileşenlerin tümüne yer verilmelidir. Ayrıca okuma, ilk zamanlarda edilgen bir dil becerisi olarak nitelendirilmesine rağmen, sonraları okumanın etken bir dil becerisi olduğu düşünülmüş ve en son olarak da okumanın etkileşimli bir dil becerisi olduğu vurgulanmıştır (Wallace, 2001).

Okuma sürecinde hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır. Bu zihinsel mekanizmaların birinde ya da birkaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisini etkileyebileceği gibi bu bozulmalara sahip olmayan bireylerde de okuma güçlüğüne sebep olabilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010). Yılmaz'a (2008b) göre, ülkemizde ilkokul düzeyindeki birçok öğrenci okuma güçlüğü yaşamaktadır. Örneğin, ilkokul çağı çocuklarının yaklaşık olarak %15 ile %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşamaktadır. Okuma güçlüğü, zihinsel öğrenme kapasitesi bakımından normal olan ya da sosyoekonomik koşullar bakımından uygun fırsatlara sahip olan öğrencilerin de yaşayabileceği bir öğrenme güçlüğüdür (Bruck, 1988). Bu güçlüğe sahip öğrenciler okuma sırasında bazı okuma hataları yapmaktadırlar; bu hatalar akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır.

Akyol'a (2003, ss. 10-11) göre, okuma esnasında yaşanan zorluklar (okuma hataları) ve bunların nedenleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Ters Çevirmeler. Ters çevirmeler, çocuklar arasında (özellikle birinci sınıf öğrencileri arasında) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri (“d” yerine “b” gibi) ya da kelimeleri (“ev” yerine “ve” gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma-yazma öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa, o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle gidilmelidir.

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler. Eklemeler (“ev” yerine “evden”, vb.) çok fazla olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur, ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat problemi var demektir. Buna paralel olarak, atlayıp geçmeler veya bırakmalar (“evden” yerine “ev”, vb.), kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bu tür yanlışlar da yine dikkatsizlikten, kelime-harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır.

Tekrarlar. Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma durumudur. Çocuk kendi gelişim düzeyindeki bir metni okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt düzeydeki metin okutulmalıdır. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa, sorun kelime tanımayla ilgilidir. Fakat alt düzeyde de durum değişmiyorsa, sorun daha karmaşıktır. Tekrarlamalarla ilgili olarak, okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, ses kayıt cihazı eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Alanyazında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akıcılık (akıcı okuma) sorunlarını inceleyen pek çok çalışma yürütülmüştür. Örneğin, Fidan ve Akyol (2011) hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan bir dördüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde parmakla takip, yavaş okuma, kelimeler arasında uzun molalar verme, kelimeleri tanıyamama ve bundan dolayı yanlış okuma, okuduklarını anlama konusunda yetersiz kalma, yüksek ses ve düzgün bir ifade ile okuyamama, okurken sesleri birbirine karıştırma (örneğin, “b-p”, “m-n”, “s-ş”, “b-d”, “c-ç”, “g-ğ”, vb.) gibi zorluklar yaşadığını rapor etmiştir. Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ise birinci ve beşinci sınıflar arasında olan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin harf-hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, pozisyon değiştirme, yerine harf koyma, harf-hece ekleme gibi hataları akranlarından daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını inceleyen diğer bir çalışmada (Sidekli, 2010) ise öğrencilerin en sık yaptığı hataların sırasıyla sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf/sözcük atlama, hece/harf/sözcük ekleme şeklinde olduğu ifade edilmiştir.

Okullarda öğrencilerin bu tür özellikleri taşıyıp taşımadıklarının tespit edilmesi önemlidir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin uygun yöntemlerle/stratejilerle ve bireysel okuma çalışmalarıyla okuma güçlükleri giderilmeye çalışılmalıdır. Alanyazında okuma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma yöntemi/stratejisi geliştirilmiştir. Ancak, daha önce genel olarak okumanın bileşenlerini incelemekte fayda vardır.

2.2. Okumanın Bileşenleri

Şekil 2.2, okumanın bileşenlerini göstermektedir. Bu başlıkta bu bileşenler kısaca tanıtılmakta, tezin konusunu oluşturan “akıcı okuma” bileşeni ise bir sonraki başlıkta detaylı bir şekilde ele alınarak açıklanmaktadır.



Şekil 2.2. Okumanın Bileşenleri

Kaynak: Tankersley'den (2002, s. 2) uyarlanmıştır.

2.2.1. Hazırbulunuşluk/Ses Bilişsel Farkındalık

“Ses bilişsel farkındalık”, konuşma dilinin çeşitli yollarla daha küçük bölümlere ayrılabilmesinin ve cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de ses birimlerinden oluştuğunun farkında olunmasıdır (Allor, 2002; Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Pilten, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011). Bu durum, aynı zamanda bireyin okumaya hazırbulunuşluğunun bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, ses bilişsel (fonolojik) farkındalık, sözcükleri oluşturan sesleri tanıma, ayırt etme, değiştirme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark edebilme ile ilgili bir beceridir.

Ses bilişsel farkındalık ile ilgili Karakelle (2004) tarafından 107 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, okumayı öğrenmeden önceki harfleri tanıma ve fonolojik farkındalık düzeyinin okuma gerçekleştikten sonraki okuma akıcılığını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Bu amaç için öğretim yılı başında harf bilgisi ve fonolojik farkındalığa ilişkin ölçümler yapılmış, öğretim yılı sonunda ise okuma hızı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, gerek harfleri tanımanın gerekse kelimelerin sesletimlerinin farkında olmanın yılsonu okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Harfleri tanıyıp isimlendirebilen, harf sesleri ve birleşimlerine duyarlı olan öğrenciler, bu tür işlemlerde başarılı olmayan veya yalnızca bunların birinde başarılı olan öğrencilere kıyasla, yılsonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız tanıyıp seslendirebilmektedirler.

2.2.2. Sesletim ve Çözümleme

“Sesletim”, okuma-yazma sırasında ses-harf ilişkisinin farkına varma durumudur. Sesletim, tek harfin veya kombinasyon halindeki harflerin sesletilmesine dayanır (Strickland, 2011). Çocuklar konuşma dilindeki sesler ile yazı dilindeki harfler arasındaki bağlantıyı kurduklarında sesletim gerçekleştirilmiş olur (Rego, 2006). “Çözümleme” ise kelimelerden ve cümlelerden anlam çıkarmada görsel, yapısal veya anlamsal ipuçlarını kullanabilmektir. Görsel ipuçları, kelimeler, harfler, harf kombinasyonları/grupları ve bunların ilişkili olduğu seslerin görüntüleri ile; yapısal ipuçları, cümlelerin yapıları ve cümle içerisindeki kelimelerin sıralanması ile; anlamsal ipuçları ise anlama ulaşmak amacıyla kelimelerin bir metindeki cümlelerin/ifadelerin bağlamıyla ilişkilendirilmesi ile ilgilidir (Tankersley, 2005).

2.2.3. Kelime Hazinesi

“Kelime hazinesi”, bireyin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamıdır (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). “Herhangi bir kelimeyi bilmek, o kelimeyi doğru seslendirmek, doğru yazmak; konuşurken ve yazarken yerinde kullanmak; okuduğunda ya da duyduğunda da ne ifade ettiğini anlamak demektir” (Onan, 2013, s. 155). Gelişimsel açıdan ilk önce dinleme kelime hazinesi, sonra konuşma kelime hazinesi, daha sonra okuma kelime hazinesi, en sonunda da yazma kelime hazinesi

gelmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Bireylerin bu farklı tür kelime hazinelerini günlük yaşantılarında kullanmaya başlamalarıyla birlikte genel bir kelime hazinesi/dağarcığı gelişmiş olur.

Karadağ (2005) ilkokulda okuyan öğrencilerin kelime hazinesiyle ilgili olarak Türkiye genelinde 14 yerleşim birimindeki 17 ilkokulda toplam 3135 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırmış ve sınıf seviyelerine göre kelimelerin sıklık ve yaygınlık listelerini oluşturmuştur. Çalışmada, bu listeler Türkçe öğretim programında kullanılan ders kitaplarında yer alan kelimelerin sıklık ve yaygınlık oranlarıyla karşılaştırılmış ve öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin %50-60 arasında değişen oranlarda ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir.

2.2.4. Okuduğunu Anlama

“Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden birisidir” (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000, s. 55). Okuduğunu anlama, yazarın mesajını yeterince açık bir şekilde yorumlayarak bir kavrayışa ulaşmaktır. “Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir” (Akyol, 2013, s. 3).

Sweet ve Snow’a (2002) göre, okuduğunu anlama üç temel değişkene bağlı olarak oluşmaktadır. Bunlardan birincisi *okuyucu* (yani, anlama etkinliğini gerçekleştiren kişi); ikincisi, *anlaşılması gereken basılı veya elektronik metin*; üçüncüsü ise *okuma eyleminin amacıdır*. Bu değişkenlerden ilkinde göre, okuma sırasında okuyucunun öncelikle sağlıklı bir algılamasının olması gerekir. Bu bağlamda okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgisine (bireyin önceden sahip olduğu kelime bilgisi, alan/konu bilgisi, dilbilim bilgisi, vb.) bağlı olan, bilişsel bir kapasiteye (dikkat, hafıza, kritik analitik yetenek, anlam çıkarma, zihinde canlandırma, vb.) sahip olmayı gerektiren ve bunun dışında çok sayıdaki yeteneği

(amaç belirleme, ilgi duyma, kendine güvenme, vb.) içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007; Sweet ve Snow, 2002). Her bireyde bu özellikler ve yaşantılar farklı olduğu için her okuyucunun okunan aynı metinden farklı anlamlar çıkarması da doğal karşılanmaktadır.

İkinci değişken, *anlaşılması gereken metne* (basılı veya elektronik) vurgu yapmaktadır. Güncel Türkçe Sözlüğünde (www.tdk.gov.tr) metin “birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi” olarak tanımlanmaktadır. Metnin okuyucu için zor veya kolay olması, metnin içeriğine ve türüne göre değişmektedir. Örneğin, “bilgi verici metinler” belli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır. “Hikâye edici metinler” ise karakter, olay, amaç ve duyguları içeren sıralı olaylardan oluşan yazılardır (Akbayır, 2006; Akyol, 2013). Bu bağlamda, Sidekli (2005) 411 beşinci sınıf öğrencisinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini farklı sosyoekonomik durumlarına, yerleşim yerlerine ve cinsiyetlerine göre incelemiştir. Bulgulara göre, kızların erkeklere kıyasla her iki metin türünde de daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna ek olarak, il merkezinde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici metinleri, ilçede/köyde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise hikâye edici metinleri anlamakta birbirlerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Okuduğunu anlamanın oluşmasında etkili olan üçüncü değişken ise *okuma eyleminin amacına* vurgu yapmaktadır. Buna göre okuma, birey tarafından belirli amaç/amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylemdir. Amaçlar genellikle, kişisel ilgilerden, eğilimlerden, tercihlerden ve önbilgilerden etkilenmektedir. Okuma amaçları ayrıca dışsal ve içsel olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışsal amaçlar için öğretmenin verdiği belirli bir ödevin tamamlanması bir örnek olarak verilebilir. Bu durumda okuyucu (öğrenci), kendisi için belirlenen bir aktiviteyi yapmayı kabul ettiği sürece, okuma eylemi anlama ile sonlanabilmektedir. Ancak, öğrenci ilgili ödevi yapmayı gerekli görmüyorsa, belirli bir amaç oluşturamadığından okuduğunu anlaması da gerçekleşmeyebilir. İçsel amaçlar içinse bir aleti kullanmak amacıyla kullanım kılavuzunun okunması bir örnek olarak verilebilir. İçsel amaçlar, okuyucu

okudukça değişiklik gösterebilmektedir. Okuma eylemi esnasında, okuyucunun aklında yeni soru işaretleri olabileceğinden, okuyucu önceki amacını bırakarak yeni sorularına cevap aramak için yeni amaçlar oluşturabilir (Reading Study Group, 2002). Ayrıca, okuyucu amaçlarına ulaşırken okuduğunu daha iyi anlayabilmek için metin türlerini de göz önünde bulundurarak okuma aşamalarına (okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası) göre okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanabilir.

2.2.5. Üst Düzey Düşünme

Öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerini kazanmaları neticesinde, okumayı öğrenmek yerine “öğrenmek için okumak” amacı ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin okunan metinden anlam çıkarabilmesi için birçok farklı otomatik ve stratejik bilişsel süreçlere dayalı aktiviteleri gerçekleştirmesi gerekir (Cain ve Oakhill, 2004; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kintsch ve Rawson, 2005; Walczyk, 2000). Bireyin okuma deneyimi arttıkça okuma süreci de otomatikleşir. Bunun neticesinde, okunan metinden anlam çıkarma, süreç içerisinde anlamın izlenmesi ve okumanın amaçlarına göre okuma stratejilerinin düzenlenmesi, diğer bir ifadeyle okurun üst düzey düşünme becerisi işlevsel hale gelir (Alexander ve Jetton, 2000; Baker ve Brown, 2002).

Okumanın bu en son bileşeni (üst düzey düşünme yeteneği) öğrencilerin metinleri değerlendirme, sentezleme ve yorumlama becerilerinden oluşmaktadır. Okumada sentez, okurun okuduğundan elde ettiği yeni bilgileri hâlihazırdaki bilgileriyle birleştirmesi ve yeni bir fikir/düşünme biçimi ortaya koyması; değerlendirme, okurun metindeki temel fikirlerin değeri hakkında bir karar vermesi; yorumlama ise okuyucunun metin hakkındaki bakış açısını oluşturması (Piltan, 2011; Tankersley, 2003) anlamlarına gelmektedir. Buna göre, iyi okuyucular okuduklarından anladıklarını yorumlarlar, okuma esnasında notlar alırlar, okuduklarını özetlerler, metin-içi ve metin-dışı bağlantılar kurarlar ve okuduklarıyla ilişkili konularda derinlemesine tartışmaya katılırlar.

2.3. Akıcı Okuma

Okumada amaç, okuduğunu anlayan ve anladıklarından çıkarımlarda bulunan bireyler yetiştirmektir. Bunun için öğrencilerin okumayı etkileyen unsurlar/bileşenler

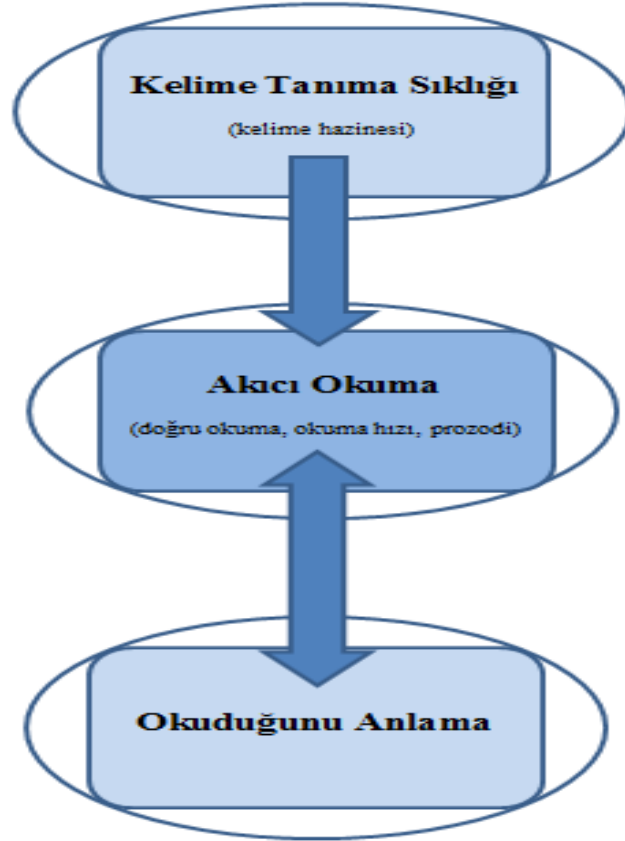
ile ilişkili becerileri kazanması ve bu becerileri başarılı bir şekilde kullanması gerekmektedir. National Reading Panel (2000) tarafından sunulan raporda, okuma başarısını etkileyen unsurlar arasında ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, okuduğunu anlama, okuma sürecine ilişkin duyuşsal değişkenler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çalışmalar ve akıcı okuma becerisi gösterilmektedir. Özellikle akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin iyi okuyucular olmaları yönündeki çabaları hızlandıracığı ifade edilmektedir.

“Akıcı okuma, 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 okuma” (Akyol, 2006, s. 6) olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okuma; hızlı, çabası ve anlama odaklı bir etkili okuma kabiliyetini gerektirir (Rasinski, 2003). Akıcı okuma, metindeki anlamı uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmektir (Allington, 2006). Hasbrouck ve Tindal (2006) okumada akıcılığın, anlamayı da kapsayacak şekilde okumanın diğer tüm bileşenlerinin bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Akıcı okuma sayesinde metin, belirli bir akış hızıyla okunmakta ve bu da okunan metnin parça parça olarak değil, bir bütünlük/tutarlılık içinde zihinde yapılandırılarak kavranmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010). Akıcı okuma, okuduğunu anlama için önemli bir göstergedir; diğer bir deyişle, akıcı okuyan bir birey aynı zamanda okuduğunu daha iyi anlamaktadır (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Okuyucu, metni akıcı okuyarak otomatikleşmeyi gerçekleştirir; otomatikleşmenin gerçekleşmesiyle de bireyin kelimeleri okumaya ayıracağı zaman azalacak ve anlamaya yönelecektir. Bu bağlamda, akıcılık okuduğunu anlamayla doğrudan ilişkilidir. Kelimeleri doğru okumak, okuyucunun yazarın anlatmak istediğini doğru olarak anlamasını sağlayacaktır.

Kuhn vd.’ye (2010) göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Bu beceriler, sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaks bakımından uygun bölümlere

ayırarak okuma şeklinde kendini gösterir. Bu özellikler, hem sesli okuma sırasında hem de sessiz okuma sırasında okuyucunun var olan yeterliğine göre ya anlamayı sınırlandırır ya da metinden anlamın elde edilmesini kolaylaştırır.

Dolayısıyla, akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme becerileri bulunmaktadır. Örneğin, Bender ve Larkin'e (2003) göre akıcı okuma, kelime tanıma ve anlam kurma arasında bir köprü görevi görmektedir (bkz. Şekil 2.3). Öğrenciler kelime tanımaya odaklanıp bu aşamada gerektiğinden daha fazla çaba ve zaman harcamazlarsa, okudukları metni anlamaya daha fazla çaba göstermek durumunda kalacaklardır.



Şekil 2.3. Akıcı Okuma Modeli

Kaynak: Rasinski'den (2015, s. 144) uyarlanmıştır.

Akıcı okuma için ses-harf ilişkisinin ve okumanın mekanik yapısının tam olarak öğrenilmiş olması gerekmektedir. Şekil 2.3'te de vurgulandığı gibi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında çift-yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca, akıcı

okuma becerisine sahip öğrenciler kelimelere tek tek anlam vermek yerine, metindeki düşüncelerin tamamını zihinsel olarak işleyerek bir anlama ulaşmaktadırlar (Dowrick, Weol ve Power, 2006). Baştuğ ve Keskin (2012) 39 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada, sosyoekonomik getirinin avantajından yararlanan öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum, öğrencilere ne kadar zengin okuma ortamı oluşturulursa, akıcılığın da o oranda arttırabileceğini göstermektedir.

Alanyazında akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Powell (2008) farklı ırk ve cinsiyetteki 2437 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları, akıcı okuma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğuna işaret etmiştir. 262 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen başka bir çalışmada (Egmon, 2008) da öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada, akıcı okumanın okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %17'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri

Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için öğrenciler tarafından bazı becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Bunlar aynı zamanda akıcı okumanın bileşenleri olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Akıcı okuma için gerekli olan okuma becerileri (akıcı okumanın bileşenleri) şunlardır: Doğru okuma, okuma hızı (otomatiklik) ve prozodi (Deeney, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 1989; Vilger, 2008).

2.3.1.1. Doğru Okuma

Torgesen ve Hudson'a (2006) göre, doğru okuma kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır; diğer bir deyişle, metindeki her kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Bu beceri, alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı,

geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir. Buna ek olarak, doğru okuma diğer akıcı okuma bileşeni olan okuma hızı (okumada otomatikleşme) için de son derece önemlidir (Vilger, 2008). Bu beceriye tam olarak sahip olmayan bir okur, kelimeleri doğru bir şekilde seslendiremeyecek, tekrar okumalar yapacak ve neticesinde de doğru anlama ulaşamayacaktır.

2.3.1.2. Okuma Hızı/Otomatiklik

Okumanın yeteri kadar hızlı olabilmesi, okuma eylemini otomatik bir şekilde yapmaya bağlıdır. Okuma esnasında kelimelerin hızlı bir biçimde az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması, okumanın otomatikleştiğini gösterir. Otomatiklik, her bir kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanımaya bağlı olduğu gibi okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlamayla ve bu anlamı zihinde takip etmeyle de ilişkilidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Akıcı okumayı becerebilen okurlar, her göz odaklanmasında kelimeleri daha iyi görebilirler ve bundan dolayı da aynı kelime üzerinde yeni bir odaklanmaya veya geri dönüşe ihtiyaç duymazlar. İyi okuyucuların göz hareketleri, zayıf okuyuculardan daha etkilidir; göz odaklanma süreleri kısa ve geriye dönüşler daha azdır (Rayner, 1998). Okuma sırasında kelimeler otomatik olarak tanınmadığında, daha az odaklanma ve daha fazla göz sıçraması olmaktadır. Okurun hızı düşmekte ve kesik kesik okumalar gerçekleşmektedir. Kesik okumalar sonucunda ise cümlelerin ya da metnin anlamına ulaşmak zorlaşmaktadır. Tankersley'e (2005) göre, metnin ne kadar hızlı okunduğu ile ne kadar iyi kavrandığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Otomatik olarak metni takip eden bir okuyucunun metni seslendirmek yerine anlamına daha fazla dikkat edeceği ifade edilmektedir.

2.3.1.3. Prozodi

Prozodi, Deeney (2010) tarafından okuyucunun pürüzsüz bir şekilde, uygun cümlecik veya ifadelerle okuma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Rasinski (2009) ise okumada prozodinin gerçek ve doğal bir ortamda yapılmasını ön plana çıkarmış ve prozodiyi, sesli okumayı otantik bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği olarak

tanımlamıştır. Okumanın prozodik olması, metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Whalley ve Hansen, 2006). Özellikle son yıllarda, prozodik okumanın üzerinde durulması ve nihai hedef olarak okumada akıcılığın kazanılmasına işaret edilmesi, prozodinin öneminin artmasına yol açmıştır. Bu nedenle prozodi, nitelikli bir sesli okuma eylemi için gerekli bir beceri olarak görülmektedir (National Reading Panel, 2000).

Seslerin kazanılmaya ve ifade edilmeye başlandığı çocukluk dönemi, prozodik vurgulara ilişkin yetişkinlik dönemine göre daha duyarlıdır. Çünkü çocuklar erken yaşlardan itibaren anne-babanın ses tonlarına karşı duyarlılık göstermektedir. Bu duyarlılık, çocuklardaki söz diziminin oluşmasına da yardımcı olmaktadır. Bu dönemde çocuğa verilen uygun ipuçları ve düzgün konuşma davranışları, onun kendi diline ait prozodik özellikleri yapılandırması açısından önemlidir (Nelson, Hirshpasek, Jusczyk ve Cassidy, 1989). Bu durum, aynı zamanda çocuğun ileride akıcı ve prozodik bir okuyucu olmasına katkı sağlayacaktır. Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimiyle birlikte önce konuşmasında daha sonra da okumasında prozodi oluşacaktır.

Schreiber'e (1991) göre prozodi, konuşma içerisinde doğal olarak bulunurken, okumada prozodinin kazanılması belli bir aşamayı gerektirmektedir. Konuşmadaki prozodi, doğrudan konuşmacının ifade ettiği konunun önem derecesi, duygusal ve ruhsal boyutları hakkında ipucu verirken (Nygaard, Herold ve Namy, 2009), okuma prozodisi ise yazarın amacının okuyucu tarafından dolaylı olarak kavranmasını gerektirir. Keskin vd. (2013) tarafından ilişkisel tarama modelinde ve 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodilerinin, %48'inin ise konuşma prozodilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Prozodik okumanın kelime tanıma ve okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği ve 123 öğrenci ile 24 yetişkinin yer aldığı başka bir çalışmada (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004) sesli okumanın

prozodik özellikleri spektrografik ölçümlerle belirlenmiş ve prozodik okumanın okuduğunu anlama ve kelime tanıma düzeyleri üzerinde her iki katılımcı grubu açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Akıcı Okumanın Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler/Stratejiler

Alanyazında, öğrencilerin okumalarındaki akıcılığı geliştirmek amacıyla çok farklı yöntem ve/veya stratejiler bulunmaktadır. Bu başlıkta bu yöntemlerden/stratejilerden en yaygın olanları tanıtılmaktadır.

2.3.2.1. Tekrarlı Okuma

İlk olarak Samuels tarafından 1979 yılında okumada otomatikliği geliştirmek amacıyla uygulanan tekrarlı okuma stratejisi (Samuels, 1997), grupça ya da bireysel olarak kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okunana kadar tekrar tekrar okunması esasına dayanmaktadır (Karasu, 2007). Bu stratejide okuma güçlüğü olan bireyler, akıcı okuyan bir bireyin rehberliğinde ilgili metni birden fazla tekrar ederek okurlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlarla birlikte okuma güçlüğü olan öğrencilerde, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve motivasyonlarında da bir artma olduğu gözlenmektedir. Bu strateji ile birlikte öğrenciler akıcı okuma becerisini kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991). Ancak, okuma esnasında kullanılacak metinlerin kısa olmasına ve öğrencinin gelişiminin takip edilerek durumu hakkında uygun dönütlerle bilgi verilmesine özen gösterilmelidir.

Yılmaz ve Köksal (2008) tarafından okuma güçlüğü çeken dört ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, tekrarlı okuma stratejisi her öğrenci için bireysel olarak uygulanmıştır; öğrencilerle haftada dörder saat olmak üzere toplamda 48 saat ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 24 hikâye edici metin üzerinde tekrarlı okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği gözlenmiştir.

2.3.2.2. Eşli Okuma

Eşli okuma, bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır ve her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir strateji olarak ele alınmaktadır. Örneğin, aile üyelerinden birisi, bir öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk okuma sürecinde yardıma ihtiyacı olan başka bir bireye yardımcı/eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak birey açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Yardımcı, okurla beraber kitabın ana başlıklarını ve kapak görsellerini tartıştıktan sonra sesli okuma gerçekleştirilir. Okurun en küçük bir zorlanması durumunda (örneğin, dört-beş saniyelik duraklamasında) yardımcı/eş hemen devreye girmeli ve okuma zorluğu giderilerek okuma eylemi okur tarafından sürdürülmelidir. Yardımcı/eş hızını okura göre ayarlamalı ve ona olumlu geribildirimler vermelidir (Akyol, 2013).

2.3.2.3. Eko/Yankılayıcı Okuma

Eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunmasını ve öğrencilerin de bunları tekrar etmesini ifade etmektedir. Eko okuma çalışmaları, özellikle okuma esnasında sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir stratejidir (Güneş, 2007). Örneğin, Duran ve Sezgin (2012) okuma güçlüğü çeken bir öğrenciyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, bu güçlüğü gidermek amacıyla uyguladıkları eko okuma yönteminin etkisini incelemiş ve bu yöntemin sesli okuma hatalarını %57 oranında azalttığını, kelime tanıma sıklığını %90'dan %98'e çıkardığını, anlama düzeyini ise %15'ten %85'e yükselttiğini tespit etmiştir.

2.3.2.4. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu stratejide, rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir, ancak bu metinlerin birkaç defa okunması gerekir. Öğrencilere roller vermek, okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek onları en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve

otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bunun için de rolleri çalışırken metni tekrar tekrar okurlar. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadır. Bu durum, okumada akıcılığı arttırmak için de etkili bir stratejidir. Öğrencilere bu çalışmalarda şiirler, kısa hikâyeler, hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılar dramatize ettirilebilir. Örneğin, bu yöntemle her hafta küçük bir temsil çalışması yapılarak toplam 10 haftalık bir uygulamadan sonra ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının geliştiği ve genel başarılarının da arttığı rapor edilmiştir (Akyol, 2013).

2.3.2.5. Koro Okuma

Koro okuma, en az iki veya daha fazla “zayıf” ve “iyi” okuyucuların bir araya geldiği ve metnin senkronize bir şekilde okunduğu bir sesli okuma stratejisidir (Keskin, 2012; Welsch, 2006). Sınıf-içi uygulamalarda rutin olarak kullanılabilen ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir uygulamadır (Paige, 2011b). Koro okuma, özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan metin türleri için çok uygundur (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Ancak, okuma sürecinde zayıf okuyucuların koroya uygun okuyabilmek için kendi okumalarını sürekli olarak denetlemeleri ve iyi okuyucuları takip edebilmeleri gerekmektedir.

2.3.2.6. Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği, metin içinde yanlış okunan kelimelerin tekrar tekrar okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsamaktadır. Bu teknik, kelime hazinesinin/dağarcığının oluşturulmasında etkili bir yoldur. Bu teknik, aşağıdaki dört basamaktan oluşmaktadır (Jenkins ve Larson, 1979; akt., Yılmaz, 2008b, s. 328):

- Okuma bittikten sonra, okuma sırasında yanlış okunan bütün kelimeler 5x7 cm. boyutundaki indeks kartı üzerine yazılır.
- Öğrenci ile indeks kartı incelenir ve öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru bir şekilde okuduğu zaman kart masadan kaldırılıp bir kenara konur. Eğer bir kelime 5 saniye içinde doğru bir şekilde okumuşsa o kelimenin okunuşu doğru kabul edilir. 5 saniye içinde kendi kendine düzeltilmiş

kelimeler yine doğru kabul edilir. 5 saniyeden sonra doğru okunan kelimeler ise yanlış okunmuş olarak kabul edilir.

- Öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen, öğrenci için o kelimeyi doğru telaffuz eder, sonra öğrenciye o kelimeyi tekrar ettirir. Daha sonra öğretmen kelimeyi gösterip, ‘Bu kelime nedir?’ diye sorar. Öğrenci kelimeyi okur ve birden fazla tekrar eder. Düzeltilen her bir kelime tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime kartı ise sıranın altına konur.
- Okuma düzeltilinceye kadar sıranın altındaki yanlış kelime kartları öğrenciye sunulur. Kartlarda yazılı bütün kelimeler toplanır ve öğrenciye tekrar sunulur. Öğrenci ard arda gelen iki kart üzerinde hata yapmayıncaya kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir. Kelime tekrar tekniği, atlama, yanlış okuma, telaffuz, tekrar ve duraklama hatalarının düzeltilmesinde etkili bir tekniktir.

2.3.2.7. Modelleme ve Anında Geribildirim

Öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için modellere ihtiyaçları vardır. Öğrenciler, modellerin nasıl okuduklarını gözlemleyerek ve dinleyerek akıcı okuma becerilerini geliştirebilirler. Bu amaçla, öğretmenlerin derslerin 5-10 dakikalık bölümünde sesli okuma yapmaları uygun olacaktır. Öğretmen, akıcı okumanın geliştirilmesinde anlam üniteleri halinde ve etkileyici bir tonda okumalıdır (Akyol, 2006). Özellikle küçük sınıflarda bu tür etkinlikler çokça tekrarlanmalıdır. Eğer öğrenciler bu uygulamaya rağmen dördüncü sınıf seviyesine geldikleri halde akıcı okuyucu olamamışlarsa, bu durumda okuduğunu anlamadan çok kelime çözümleme (kelime tanımlama) becerisini ön plana alan aktivitelerin gerçekleştirilmesi uygun olacaktır. Buna ek olarak, sınıf ortamında sesli okuma çalışmalarında öğrencilere anında geribildirim vermek son derece önemlidir. Burada yorumların olumlu ve cesaretlendirici olması, öğrencilerin okuma etkinliğine tekrar tekrar katılmak istemelerini sağlayacaktır. Geribildirimlerde iyi yapılanın ön plana çıkartılması ve gerçekleştirilen okumada gözlenen etkileyici okuma tekniklerinden bahsedilmesi, öğrencilerin bu teknikleri kendi okumalarında da kullanmalarını sağlayacaktır.

2.3.2.8. Daha Fazla Okuma Alıştırması Yapmak

Sınıf ortamında daha fazla okuma alıştırmaları yapmak öğrencilerin okumaya ilişkin akıcılıklarını arttıracaktır. Bu stratejinin uygulanması esnasında *sıra senin tekniği*nden de faydalanılabilir, ancak bu tekniğin kullanımı hususunda dikkatli davranılması önemlidir (Eldredge, Reutzell ve Hollingsworth, 1996). Çünkü *sıra senin tekniği*nde öğrenciler genellikle metnin küçük bir bölümünü okumakta ve kendilerine ayrılan sürenin azlığı nedeniyle dikkatlerini toplamakta zorluk çekmektedirler. Bu tekniğin yerine *oku ve yorumla tekniği*nin kullanılması daha yararlı olacaktır. Bu teknikte öğretmen metnin kısa bir bölümünü yüksek sesle okur ve okumayı bırakır. Öğrencilerden okunanları tartışmaları, özetlemeleri ve temel noktaları kendi kelimeleriyle ifade etmeleri istenir. Bu süreç metin bitene kadar devam eder.

2.3.2.9. Tek Bir Metnin Tekrarlanması

Bu stratejide, öğrenciler ikişerli gruplar halinde çalışırlar ve gruplara kendi bağımsız okuma seviyelerinin biraz üzerinde bir metin verilir. Çalışma çiftlerinden birinden metnin bir kısmını okuması diğerinden de arkadaşını dikkatli bir biçimde dinlemesi istenir. Öğrenci kendisinden okunması istenilen bölümü bitirdiğinde diğer öğrenci okuma esnasında gözlemlendiği olumlu noktalar hakkında geri bildirimlerde bulunur. Okuyucu zihninde bu olumlu bildirimlerle okumaya devam eder. Birkaç paragraf bu şekilde tamamlandıktan sonra roller değiştirilir ve süreç tekrarlanır. Bu şekilde öğrenciler okumaya cesaretlendirilir (Tankersley, 2003).

2.3.2.10. İlgiye Dayalı Okuma

Smith ve Elley (1997) tarafından geliştirilen *ilgiye dayalı okuma stratejisinde*, öncelikle bir öğrenciden ilgisi doğrultusunda bir kitabı, bir hikâyeyi ya da bir makaleyi seçmesi istenir. Daha sonra, iyi bir okuyucudan bu metnin 5-10 dakikada yavaş olarak okunması istenir ve bu okuma faaliyeti kayıt altına alınarak öğrenciye dinletilir. Metin dinletildikten sonra öğrenciden kayıttaki okuma eşliğinde metni yüksek sesle okuması sağlanır. Bu uygulama, öğrencinin okuması akıcı olana kadar devam ettirilir. Öğrenci hazır olduğunda ise metni bağımsız bir şekilde okur.

2.3.2.11. Anlam Üniteleri Oluşturma

Prozodinin gelişebilmesi için Hudson vd. (2005) anlam üniteleri üzerine yoğunlaşmanın okumayı daha verimli hale getirebileceğini ileri sürmekte ve okuyucuların kendilerine verilen metinleri/cümleleri anlam ünitelerine ayırarak okumalarını önermektedir. Bu strateji, metin içindeki anlam gruplarının birbirlerinden farklılaştığı durumlarda (örneğin, bir anlam grubunu başka bir anlam grubuna bağlayan kısımda, vb.) veya anlam gruplarının okuyucu tarafından farklılaştırılmasının beklendiği durumlarda, tek kesme işareti kullanılarak az bekleme ya da çift kesme işareti kullanılarak biraz daha uzun bekleme biçiminde uygulamayı temel almaktadır.

2.3.2.12. Metni Kafiyeleştirme/Şiire Dökme

Akıcı okumanın bileşenleri (doğru okuma, otomatiklik ve prozodi) sesin özelliklerine dayalı şiirsel ve kafiyeli metinlerle gerçekleştirilebilir. şiir olarak yazılmış ya da şiirsel hale getirilmiş metinlerde okuyucular, aynı kafiye ile biten sözcükler aracılığıyla yazım kalıplarının (kelime grupları, tekerlemeler, sayışmalar, vb.) kodlarını çözerler. Okuyucular, birçok sözcükte görülen bu tür yazım-ses kalıplarını işledikçe, onlar için kelimeyi tanıma veya anlamı kodlama da daha verimli hale gelir. Bu stratejide amaç, bu tür yazım-ses uyumlarını okuyuculara kavratarak buna benzer yazım kalıplarını içeren sözcüklerle karşılaştıklarında daha önce edindikleri bilgileri kullanmalarını sağlamaktır. Bu strateji uygulanırken ön-ekler, son-ekler, kelime grupları ya da ünlü-ünsüz harf kombinasyonlarından yararlanılabilir (Rasinski, Rupley, Paige ve Nichols, 2016).

2.3.3. Akıcı Okumanın ve Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Alanyazında, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamanın ölçülmesi ile ilgili farklı ölçme yaklaşımları söz konusudur. Bu başlıkta, öncelikle akıcı okumanın üç bileşeni ile ilgili ölçme yaklaşımları tanıtılmakta, daha sonra ise akıcı okuma ile doğrudan ilişkili olan okuduğunu anlamanın ölçülmesi konusunda bilgi verilmektedir.

2.3.3.1. Doğru Okumanın Ölçülmesi

Doğru okumanın ölçülmesi, sesli okumanın dinlenilmesi ve yapılan okuma hatalarının tespit edilmesi temeline dayanmaktadır. Bu amaçla öncelikle, öğrenciye seviyesine uygun bir metin okutturulur. Yanlış okunan kelimeler sayılır ve okunan toplam kelime sayısından çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı hesaplanır. Bu işlemden sonra, doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılarak doğru okuma yüzdesi bulunur (örneğin, *doğru okuma yüzdesi* = *doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100*). Doğru okuma yüzdesi, “*serbest okuma düzeyi*”, “*geliştirilebilir okuma düzeyi*” ve “*endişe duyulan okuma düzeyi*” olmak üzere öğrencileri üç farklı düzeye ayırır. Bu düzeylerin belirlenmesinde kullanılan yüzdeler aralıkları farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde verilmektedir. Örneğin, Vaughn ve Linan-Thompson’a (2004) göre, doğru okuma yüzdesi %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90-%95 arası olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar ise endişe duyulan okuma düzeyini simgelemektedir. Rasinski (2010) ise %99 ve üstü olan puanları serbest okuma düzeyi, %93-%98 puan aralığını geliştirilebilir okuma düzeyi ve %92 ve altı olan puanları ise endişe duyulan okuma düzeyi olarak kabul etmektedir. Bu araştırmada, doğru okuma yüzdesine ilişkin elde edilen verilerin yorumlanmasında, Vaughn ve Linan-Thompson (2004) tarafından betimlenen okuma yüzdesi puan aralıkları kullanılmıştır.

2.3.3.2. Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının belirlenmesine yönelik en uygun yaklaşım “program tabanlı ölçme” yaklaşımıdır (Walker, Mokhtari ve Sargent, 2006). Bu yaklaşımda, öğrenciye belirli bir süre zarfında metinde belirlenen bir noktaya kadar veya metin bitinceye kadar sesli okuma yaptırılır ve yanlış okunan veya okuma hatası yapılan kelimeler işaretlenir (Hudson vd., 2005). Okunan toplam kelime sayısı tespit edilir ve toplam okuma süresi saniye cinsinden hesaplanır. Yanlış okunan kelimeler genel toplamdan çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur. Daha sonra, toplam doğru okunan kelime sayısı saniye birim değeri 60 ile çarpılarak çıkan sonuç toplam okunan zaman miktarına (saniye cinsinden) bölünür. Bu işlem de bir dakikada okunan doğru kelime

sayısını (CWPM) vermektedir (örneğin, *bir dakikada okunan doğru kelime sayısı = doğru okunan kelime sayısı / toplam okuma süresi X 60*) (Caldwell, 2008; Kame'enui ve Simmons, 2001; Rasinski, 2010). Bu araştırmada, okuma hızına ilişkin elde edilen verilerin yorumlanmasında, Rasinski'nin (2010, s. 194) önerdiği “ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı aralıkları” kullanılmıştır. Bu aralıklar, Tablo 2.1’de verilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise ölçümlerin birden fazla tekrar edilerek ve ölçme hatasının aritmetik ortalama cinsinden hesaplanmasıdır; çünkü okuma hızı aritmetik ortalama alınarak verildiğinde, öğrencinin okuma hızına ilişkin daha doğru bir perspektif elde edilmiş olur.

Tablo 2.1. Bir Dakikada Okunması Gereken Kelime Sayısı Aralıkları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30-80	50-120	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	80-130	90-140	100-140

2.3.3.3. Prozodinin Ölçülmesi

Prozodinin ölçülmesi, doğru okuma ve okuma hızı bileşenlerinin ölçülmesine kıyasla daha zordur (Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010). Çünkü prozodi kendi içerisinde birden fazla alt-unsur (tonlamalar, vurgulamalar, duraksamalar ve anlam gruplarına göre okumalar, vb.) barındırmaktadır. Diğer taraftan, son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında (Hudson vd., 2005; Schwanenflugel vd., 2004; Valencia vd., 2010), prozodiyi tek başına bir değişken olarak ölçen rubrik türü ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Okuma Prozodisi Rubriği*” kullanılmıştır. Bu rubrik, “ifade ve ses düzeyi”, “anlam üniteleri ve tonlama”, “pürüzsüzlük” ve “hız” boyutlarından oluşmaktadır. Rubrikte her bir boyut okuyucunun okuma performansına göre 1-4 puan aralığında puanlanmaktadır. Her puan için rubrik üzerinde ifadeler yer almaktadır. Örneğin, hız boyutunda “*Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor*” ifadesi “1” puanın karşılığı olurken, “*Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur*” ifadesi ise “4” puanı temsil etmektedir.

2.3.3.4. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Bu başlıkta, aynı zamanda bu araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilip Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçme aracı tanıtılmaktadır. Bu yaklaşımda, okunan bir metinle ilgili öğrencilere üçü basit anlamayı ve ikisi de derin anlamayı ortaya koymak amacıyla toplamda beş açık-uçlu soru sorulur ve bu soruların yazılı olarak cevaplanması istenir. Basit anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanmadığında ise “0” puan verilir. Derinlemesine anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “3” puan, “biraz eksikliklerle (yarıdan fazla olarak)” cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanmadığında ise “0” puan verilir. Yüzdeliği hesaplamak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünerek 100 ile çarpılır ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilir (örneğin, *öğrencinin anlama düzeyi = alınan basit anlama puanı + alınan derinlemesine anlama puanı / alınabilecek toplam basit anlama puanı + alınabilecek toplam derinlemesine anlama puanı X 100*). Anlama düzeyindeki yüzdeler, %90 ve üzeri *serbest anlama düzeyi*, %50-89 arası *geliştirilebilir anlama düzeyi* ve %49 ve altı ise *endişe duyulan anlama düzeyi* olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2013).

2.4. Özet

Bu bölümde tezin konusu olan akıcı okuma ile ilgili kavramsal/kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası alanyazının incelenmesi neticesinde, okuduğunu anlama açısından okuma eyleminin belli başlı bileşenler çerçevesinde yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bileşenlerden en önemlisini ise akıcı okuma bileşeni oluşturmaktadır. Akıcı okuma, aynı zamanda okuma hızı (otomatiklik), doğru okuma ve prozodi alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Akıcı okumanın gerçekleşmemesi durumunda okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili güçlükler yaşanmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında bu durumu giderecek çeşitli yöntemler ve/veya stratejiler söz konusudur. Bu bölümde, aynı zamanda bu araştırmanın (tezin) odak noktasını da oluşturan eylem planlarının

(öğretim etkinliklerinin) hazırlanması ve uygulanmasında ulusal ve uluslararası alanyazında önerilen akıcı okuma yöntemleri/stratejileri detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Son olarak, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan ölçme araçları tanıtılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni (eylem araştırması), katılımcılar, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu bağlamda, ilk önce alanyazında eylem araştırması ile ilgili tanımlamalar, eylem araştırması türleri ve modelleri hakkında kısaca bilgi verilmekte, daha sonra ise bu araştırmada uygulanan eylem araştırması süreci detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1. Eylem Araştırması Deseni

Son yıllarda, eylem araştırması deseni ile yürütülen çalışmaların artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu artış, araştırma paradigmlarında meydana gelen değişimin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Örneğin, pozitivist paradigmaya göre, araştırmacı doğada var olan yasaları keşfetmeye çalışırken tamamen nesnel durumdadır; kesin sınırlar ile olayların dışındadır. Ancak, yorumlamacı paradigmaya göre, araştırmacı yaşamın bir parçası durumundadır ve sahip olduğu dünya görüşü ile olgu ve olayları anlamlandırmaya/yorumlamaya çalışmaktadır (Özden ve Saban, 2017; Şişman, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnsan yaşamı, doğadan farklı olarak yine insan tarafından toplumsal/kültürel olarak inşa edilmektedir. Birçok duyguyu (mutluluk, hüznün, heyecan, korku, öfke, vb.) içinde barındıran olaylar bireyleri yaşamla bütünleştirdiği için nesnel bir şekilde konumlandırılmazlar. Bu nedenle, doğada süregelen olgu ve olaylar bazı yasalara bağlı, nedensel bir anlayışla değil; anlamlandırmaya dayalı, yorumlamacı bir anlayışla ele alınmalıdır. Bu durumda, araştırmacı olgu ve olayları yorumlayarak açıklamalar sunar. Araştırmacının olguları anlama çabası ve olayların doğal bir parçası olma isteği onu etkin bir role dönüştürmektedir. Araştırmacının bu etkin role bürünebileceği araştırma desenlerinden birisi de eylem araştırması deseni.

Günümüzde “eylem araştırması” veya “aksiyon araştırması” biçiminde adlandırılan araştırma desenine ilişkin ilk düşünceler/fikirler, Kurt Lewin’in 1930’lu-1940’lı yıllardaki çalışmalarına dayanmaktadır (Adelman, 1993). Örneğin, “eylem araştırması” kavramı ilk olarak Lewin’in 1946’da yayımladığı “*Eylem Araştırması ve*

Azınlık Sorunları” başlıklı çalışmasında kullanılmıştır (Adelman, 1993; Derince ve Özgen, 2015; Glesne, 2012; Gürgür, 2017; Mayring, 2000). Glanz (1999; akt., Aksoy, 2003, s. 481) eğitimde eylem araştırmasının kullanılma gerekçelerine ilişkin tarihsel gelişimi aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Lewin (1948) ve Corey (1953) tarafından okul örgütlerini iyileştirmede bir problem çözme stratejisi,
- Oja ve Smulyan (1989) tarafından personel geliştirme süreci,
- Elliot (1991) tarafından uygulamalar konusunda bireysel değerlendirme (görüş oluşturma) süreci,
- Sagor (1992) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede işbirlikli bir süreç,
- Glickman (1993) tarafından ise okula-dayalı gelişme stratejisi.

Alanyazında, eylem araştırmasıyla ilgili bazı tanımlamalar şu şekildedir:

- “Eylem araştırması sıradan insanların ortak kişisel sorunlarını kolektif araştırma yaparak düşünmeye sevk eden, tartışma, karar verme ve eyleme dökme yetilerinin güçlenmesine imkân tanıyan bir süreçtir” (Adelman, 1993, s. 8).
- “Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Karasar, 1999, s. 27).
- “Eylem araştırması, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreçtir” (Ferrance, 2000, s. 1).
- “Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kurumlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve

uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307).

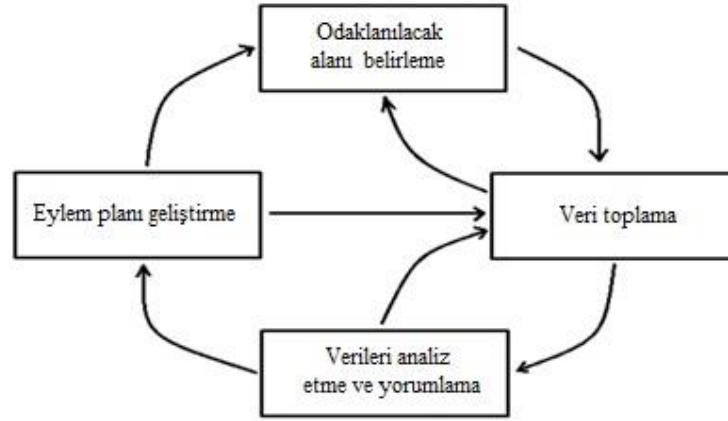
- “Eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir” (Gürgür, 2017, s. 39).

Eylem araştırması desenine yönelik yukarıda yer alan tanımlar ve alanyazındaki diğer tartışmalar analiz edildiğinde, bu desenin belli başlı bazı karakteristik özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Derince ve Özgen, 2015; Ekiz, 2013; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Johnson, 2014; Lodigo, Spaulding ve Voegtler, 2006; Patton, 2014):

- Araştırmanın sistematik bir yapısı olmalıdır. Veriler sistematik olarak toplanmalı, analiz edilip sunulmalıdır. Eylem araştırması “ne olursa kabul” türünden bir desen değildir.
- Araştırma, yaşanan bir sorunun fark edilmesiyle başlar ve bu sorunun iyileştirilmesine yönelik adımlarla devam eder. Bu yüzden bir araştırmacının “Ben eylem araştırması yapmak istiyorum.” demesiyle eylem araştırmasına başlanamaz.
- Eylem araştırmasında problemin çözümüne ilişkin en verimli ve en akılcı çözüm önerileri sunacak eylem planları devreye sokulmalıdır.
- Araştırma, planlama, uygulama, düzenli gözleme ve yansıtma döngüsüyle geliştirilmelidir.
- Eylem araştırmasında uygulayıcının (öğretmenin, vb.) rolü sadece başkaları tarafından üretilen bilimsel bilgileri uygulamak değil, kendisinin de sürece aktif katılımıyla uygulamaya ilişkin bilgi üretmek olmalıdır.

Alanyazında, aynı zamanda farklı eylem araştırması türleri söz konusudur. Örneğin, *işbirlikli eylem araştırmasında*, okul ve üniversitelerde bulunan iki ya da daha fazla araştırmacı bir araya gelerek eğitimsel problemler üzerine çalışırlar (Derince ve Özgen, 2015; Gürgür, 2017); *pratik/uygulamalı/sınıf-içi eylem araştırmasında* uygulayıcılar (öğretmenler, vb.) bir araştırmacı olarak kendi çalışma alanlarına ilişkin bir sorunla ilgili veri toplarlar, bu verilere dayalı eylem planları geliştirirler ve bu eylem planlarını uygulayarak sorunları çözmeye odaklanırlar (Gay vd., 2006); *klasik eylem araştırmasında* “bir organizasyon bağlamında araştırmacı ve katılımcıların bir problem betimlemeleri, bunu çözmeleri ve işbirliğine dayalı planlama, eylem ve eylemi değerlendirme döngüsünü gerçekleştirerek yeni bilgileri sentezlemeleri” (Gürgür, 2017, s. 42) söz konusudur; *katılımlı eylem araştırmasında* daha büyük toplumsal bağlama özgü bir konu kolektif olarak araştırılır (Derince ve Özgen, 2015); *eleştirel eylem araştırmasında* feminizm, ırkçılık, politik olaylar, sosyal adaletsizlik, vb. toplumsal meseleler (Carson, 1990; Tripp, 1990; Weiner, 2004) ele alınarak uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi amaçlanır (Beyhan, 2013; Gay vd., 2006).

Alanyazında, ayrıca, (1) *planla, eyleme geç ve yansıtma yap* adımlarından oluşan Piggot-Irvine (2006) modeli; (2) *gözle, yansıtma yap, eylemi gerçekleştir, değerlendir, gözden geçir ve yeni yönlerle hareket et* aşamalarından oluşan McNiff (2000) modeli; (3) *bak, düşün ve eyleme geç* döngüsünden oluşan Stringer (2008) modeli; (4) *problemin netleştirilmesi, kuramsal dayanakların eylem planına dönüştürülmesi ve uygulama ve elde edilen sonuçların yeni eylem planına yansıtılması* basamaklarından oluşan Sagor (2005) modeli; (5) *odaklanacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme* adımlarından oluşan Mills (2003) modeli, vb. çok sayıda eylem araştırması modelleri bulunmaktadır. Örneğin, Şekil 3.1’de, Mills’in (2003) “*Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü*” olarak adlandırılan eylem araştırması modeli görselleştirilmektedir.

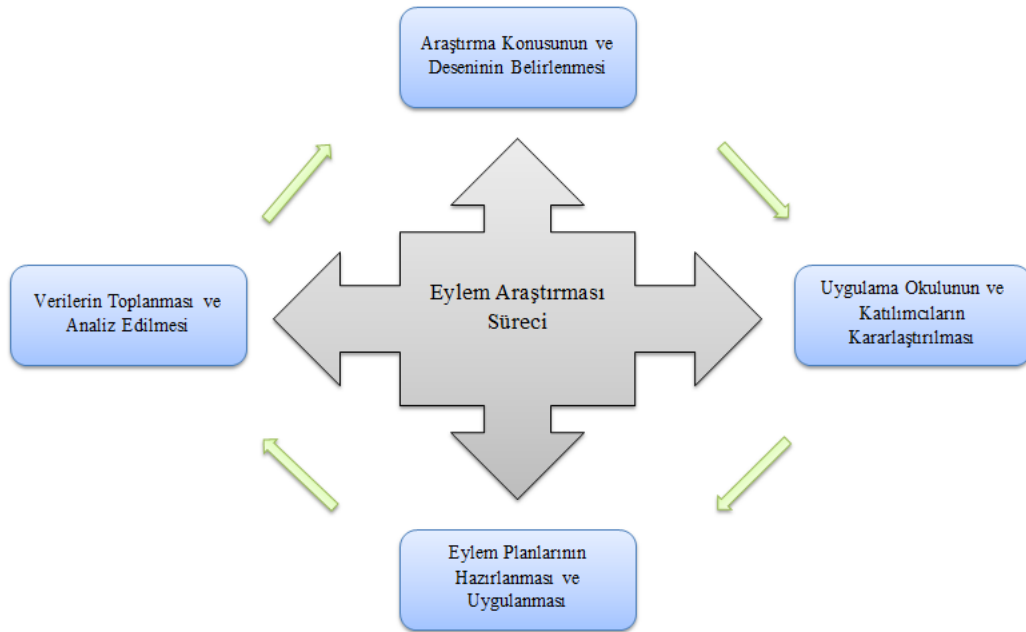


Şekil 3.1. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü

Kaynak: Mills'den (2003, ss. 18-19) uyarlanmıştır.

3.2. Bu Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerileri akıcı okuma stratejilerine dayalı öğretim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada uygulanan eylem araştırması sürecinin aşamaları Şekil 3.2'de görselleştirilmektedir. Bu başlıkta, bu aşamalar sırasıyla ele alınarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 3.2. Eylem Araştırması Süreci

3.2.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi

Bu başlıkta araştırmacının araştırma konusunu belirleme süreci açıklanmaktadır. Araştırmacı, ilkokul öğrenimini birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan Manisa ili Gördes İlçesi'nin Sindel İlkokulu'nda 1993-1998 yılları arasında tamamlamıştır. Bu okul ilçe merkezine uzak ve ulaşım imkânları kısıtlı olduğu için okulda görev yapan öğretmenler genellikle ücretli öğretmen statüsüyle görevlendirilmiştir. Bu yüzden araştırmacının ilkokul yıllarında çok sayıda sınıf öğretmeni olmuştur. Araştırmacı birinci sınıfta ilkokuma-yazmayı öğrenmesine rağmen okumakta güçlük çekmiş ve zaman zaman okuma sırasında kekeleme durumu yaşamıştır. Bu durum, araştırmacının o yıllarda sınıftaki özellikle okuma-yazma çalışmalarında sıkılmasına neden olmuş ve bunun neticesinde onun iç dünyasında kitaplara, öğretmenlerine ve okula yönelik olumsuz bir algı oluşmuştur. Ancak, bu durum üçüncü sınıfta ücretli olarak göreve başlayan yeni bir öğretmenle birlikte değişmeye başlamıştır. Bu öğretmenin sınıf ortamında diğer öğretmenlerden uyguladığı çok farklı öğretim yöntem ve stratejileri olmamasına rağmen, sadece başarılı öğrencilerle değil özellikle özel ilgi ve çalışmaya ihtiyacı olan öğrencilere zaman ayırması araştırmacının kendisini sınıf ortamında değerli olduğunu hissetmesini sağlamıştır. Sınıf ortamının eğlenceli etkinliklerle geçmesi, birleştirilmiş sınıf olmasına rağmen bütün öğrencilerin öğrenme ortamında etkin rol alması gibi durumlar öğrencilerin gelişimine katkı sağlamıştır. Araştırmacı bu süreçte yaşadığı okuma güçlüğünü atlatmış, özellikle okuma çalışmalarına özgüvenle katılmış, kitapları ve okulu yeniden sevmeye başlamıştır. Bu olumlu gelişimler araştırmacının diğer derslerindeki başarısına da olumlu bir yansıması olmuştur. İlkokul yıllarında okuma güçlüğü çeken, içine kapanan, öğretmeni ve okulunu sevmeyen bir öğrenci konumunda olan araştırmacı, yeni öğretmeniyle birlikte yaşadığı olumlu deneyimleri neticesinde ilkokul yıllarının önemini farkına varmış ve lisansüstü eğitim sürecinde ilkokuma-yazma alanına ilgi duymuştur. Bu tez konusunun esinlenme kaynağı bir ölçüde araştırmacının ilkokul döneminde yaşadığı olumlu/olumsuz deneyimlerinin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Araştırmacı lisansüstü eğitimini ilkokuma-yazma ve Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaştırmıştır. Örneğin, 2012 yılında tamamladığı yüksek lisans tezinde birinci sınıf Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemiştir. Daha sonra, doktora eğitimi sırasında okuma eğitimi konusuna odaklanmıştır. Bu bağlamda, doktora ders döneminde araştırmacının ilgisini okuma ve okuduğunu anlama hususunda yaşanan güçlükler çekmiştir; bununla ilgili bir doktora dersinde okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin bu güçlüğü giderilmesine yönelik gerçekleştirdiği bir çalışmada okullarda bu durumda olan çok sayıda öğrencinin var olduğunun farkına varmıştır. Ayrıca, bu durumda olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin okuma zorluklarının giderilmesinde, özgüvenlerinin artırılmasında ve kendilerini daha rahat ifade etme davranışlarının kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu deneyimin neticesinde araştırmacı, bu konu hakkında daha fazla inceleme yaparak okumanın bileşenlerinden biri olan akıcı okumanın önemini farkına varmıştır.

Doktora tez konusunun belirlenmesine yönelik araştırmacının danışmanı ile yaptığı sohbetlerde ilkokul öğrencilerine yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusuyla ilgili bir tez çalışmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Sonrasında araştırmacı akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazını derinlemesine inceleyerek kuramsal bilgi düzeyini artırmayı hedeflemiştir. Bu aşamada, araştırmacı özellikle akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştiren yöntemlere/stratejilere yoğunlaşmıştır. Bu süreç aynı zamanda araştırmacının kuramsal/kavramsal yapısının/çerçevesinin oluşturulmasına ve araştırma deseninin belirlenmesine/kararlaştırılmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacı gerek doktora ders döneminde almış olduğu “*Nitel Araştırma Desenleri ve Uygulamaları*” dersinde olsun gerekse bu dönemde incelediği akademik çalışmalarda olsun eylem araştırması deseni hakkında bilgi düzeyini artırmaya çalışmıştır. Eylem araştırmasının özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı araştırma sürecinin bir parçası olmayı önemli görmüştür.

3.2.2. Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması

Araştırmacı, araştırmayı akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu bir sınıfta ve bu durumu gidermeye istekli olan bir sınıf öğretmenin görev yaptığı bir okulda gerçekleştirmeyi planlamıştır. Bu amaçla, ilk olarak, bu nitelikleri barındıran bir okulda görev yapan *Öğretmen E.* ile (23.12.2016 tarihinde) buluşarak kendisine araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi vermiştir. *Öğretmen E.* bu hususta yardımcı olabileceğini belirterek araştırmacıyı sınıfına davet etmiştir. Araştırmacı *Öğretmen E.*'nin sınıfına yaptığı ziyarette öğrencilerin özellikle okuma becerilerini gözlemlemiş ve bu öğrencilerle çalışabileceğini düşünmüştür. Araştırmacı bir kez daha *Öğretmen E.* ile (28.12.2016 tarihinde) buluşarak araştırmada uygulanacak olası eylem planları (öğretim etkinlikleri) hakkında ön bilgi vermiş ve özellikle de araştırma sürecinin video kamerayla kayıt altına alınacağını belirtmiştir. *Öğretmen E.*'nin bu bilgilendirme sonrasında uygulamanın sınıfında yapılmasına istekliliğinin devam etmesi üzerine, araştırma izni alınması amacıyla okul müdürüyle görüşülmüştür. Ancak, okul müdürü araştırma sürecinin kamerayla kaydedilecek olmasını mazeret göstererek araştırmaya izin verilemeyeceğini belirtmiştir.

Araştırmacı, daha sonra başka bir ilkokulda görev yapan *Öğretmen M.*'ye araştırması hakkında bilgi vermiş, öğretmenin isteklilik halinin devam etmesi üzerine sonraki gün (21.02.2017 tarihinde) okul müdürüyle görüşmüştür. Okul müdürü araştırmanın süreci ve kamera kaydı hakkında bilgilendirilmiştir. Okul müdürü araştırmayı beğendiğini ve araştırma izni için araştırmacının hemen harekete geçebileceğini belirtmiştir. Fakat okul müdürü araştırmanın içeriği ve uygulanması hakkında detaylı bilgi edindikten sonra araştırmacıya aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Araştırmayı *Öğretmen M.*'nin sınıfında yapmayın. Size boş bir sınıf verelim ve okuldaki bütün okuma sorunu yaşayan öğrencilerle bu sınıfta araştırmanızı yapın. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü şu anda okumayla ilgili bir proje başlattı ve okullar bu projeye uygun başvurularla katılmaktadırlar. Sizin araştırmanızla bu projeye başvururuz.

Okul müdürünün bu açıklamasına binaen araştırmacı bu okulda uygulamayı yapmasının zor olduğu kanısına ulaşmış ve bu okulda çalışma yapmaktan

vazgeçmiştir. Nitekim araştırmacı bu okuldan ayrıldıktan sonra okul müdürü *Öğretmen M.*'ye “Okulumuzda akademik bir çalışma yapılacaksa, bizim de bu çalışmadan bir çıkarımız olması lazım” sözünü sarf etmesi dikkat çekicidir. Araştırmacı karşılaştığı bu durumla ilgili 27.02.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıtma yapmıştır:

Hem *Öğretmen M.*'nin hem de okul müdürünün araştırma için ilk başta istekli oluşu beni çok heyecanlandırmıştı. Fakat okul müdürü araştırma hakkında konuştukça durum farklı bir amaca dönüştü. Okul müdürünün zihninde bir anda ışık belirdi ve tam bir ticari zekâ kıvraklığıyla benim araştırma konumu elimden kapıvermişti. Sanki müdürle alışveriş yapıyorduk ve araştırma konumu bana pazarlamaya çalışıyordu.

Bu deneyiminden sonra araştırmacı, okul yöneticilerinin farklı tutumları ve düşüncelerinin olması sebebiyle öncelikle okul yönetimiyle anlaşabilmenin önemli olduğunun farkına vararak buna uygun başka bir ilkokul araştırmaya başlamıştır. Bu karar sonrasında araştırma için istekli bir ilkokulun müdür yardımcısıyla görüşmüştür. Görüşmeye okul müdürü de katılmış ve okulda araştırmanın üçüncü sınıflardan birinde yapılabileceği kararlaştırılmıştır. Teneffüste müdür yardımcısı vasıtasıyla o sınıfın öğretmeniyle tanışılarak kendisine araştırmanın içeriği ve tüm ayrıntıları açıklanmıştır. *Öğretmen N.* bu sınıfı bu sene aldığını ve öğrencilerin çoğunluğunda okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olduğunu belirtmiş, bu yüzden araştırmanın kendisine/sınıfına çok katkı sağlayacağını düşünmüştür. Ders zili ile birlikte *Öğretmen N.* ile sınıfa gidilip öğrencilerle tanışılarak ders sürecinde öğrencilerin genel durumu gözlenmiştir. Daha sonraki hafta ön-ölçümlerle araştırmaya başlanılması hakkında *Öğretmen N.* ile anlaşarak okuldan ayrılan araştırmacı, 01/03/2017 tarihinde yapılan *Geçerlik Komitesi* toplantısında hem okulla ilgili ilk izlenimlerini paylaşmış hem de ön-ölçümler için hazırladığı materyalleri sunmuştur. Toplantıda sunulan öneriler doğrultusunda bu materyallerin son hali oluşturulmuştur. Araştırmacı okula ön-ölçümler için gitmiş ve bu ölçümleri yapmaya başlamıştır. Araştırmacı o hafta ön-ölçümlerin çoğunluğunu tamamlamış, kalanını da bir sonraki hafta tamamlamayacağını ve etkinlikleri uygulamaya o şekilde başlayacağını *Öğretmen N.*'ye belirtmiştir. *Öğretmen N.* ise etkinliklerin

uygulanmasıyla ilgili olarak haftada en fazla iki ders saati verebileceğini ve günlük tutmak istemediğini söylemiştir. *Öğretmen N.*'ye etkinliklerin uygulanması için haftada iki ders saati süresinin yetersiz olacağı ve öğretmen günlüğünün de araştırma için önemli olduğu ifade edilmiş, ayrıca günlüğün yerine görüşme yoluyla etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirtebileceği açıklanmıştır. Fakat *Öğretmen N.* hiçbir şekilde işbirliğine yanaşmamış ve ancak bu koşullarda sınıfında uygulama yapılabileceğini belirtmiştir. *Öğretmen N.*'nin işbirliği hususundaki isteksizliği, araştırmanın daha sonraki aşamalarında yaşanabilecek zorluklar hakkında araştırmacıda şüphe uyandırmış ve araştırmanın bu sınıfta yapılamayacağı izlenimini oluşturmuştur. Araştırmacı bu durumla ilgili, tuttuğu günlüğe şu şekilde yansımalar yapmıştır:

Öğretmen N. ile tanıştığımda ilkin kabul etmeyecekmiş gibi bir his oluşmuştu. Fakat özellikle sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrencilerin olması, kabul etmesinde çok etkili oldu. Ön-ölçümler için ve etkinliklerimi uygulayabilmem için öğleden sonralarını bana bırakacağını söylemişti ve bu zaman dilimi benim için çok uygundu. Sınıfla tanıştığımda okuma durumlarını inceledim, gerçekten de öğretmenin dediği gibi okuma güçlüğü çeken öğrenci sayısı çoğunlukta idi. Ayrıca, sınıfta Suriyeli ve Iraklı beş öğrenci de vardı. (01.03.2017)

Ön-ölçümler için sınıfa gittiğimde öğretmen yoktu, anlaşılan sınıfa bana bırakmıştı, fakat öğrencilerle sadece bir kez görüşmüştük. Ön-ölçümler için her gittiğimde öğretmen sınıfta olmuyordu, ben de o günkü işlerimi tamamladığımda öğretmenler odasına gidip öğretmene haber veriyordum. O da “İşin bitti mi hoca, ben derse gideyim” diyordu. *Öğretmen N.* araştırmanın bir parçası olma hususunda isteksiz görünerek uzakta duruyordu. (05.03.2017)

Öğretmen N. etkinlikleri uygulayabileceğim zaman dilimi için haftada en fazla iki ders saati verebileceğini söyleyince şok oldum ve biraz daha zamana ihtiyacım olduğunu söylesem de geri adım atmadı. Ayrıca benim uygulayacağım etkinliklerle, öğrencilerde gözleyeceği değişimlerle, kısacası süreçte yaşanabilecek her şeyle ilgili görüşlerini yazmasını istediğim günlük hususunda, günlük tutamayacağı konusunda ısrarcı oldu. Görüşerek de fikirlerini alabileceğimi söylememe rağmen görüş bildirmek istemediğini söyledi ve bu şartlara göre araştırmayı yapabileceğimi söyleyince bu sınıfta araştırma yapmamın çok da mümkün olmadığını fark ettim.

Sanırım yeni sınıf bulmalıyım, bulduğumda da en başta bu şartları öğretmenle konuşmalıyım. (07.03.2017)

Araştırmacı okul yönetimine bu durumu açıkladıktan sonra kendisine okuldaki başka bir sınıf öğretmeniyle çalışabileceği söylenmiştir. Bundan sonra *Öğretmen Ç.* ile tanışılmış ve kendisine araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Etkinlikler için ihtiyaç duyulan haftalık süre, sınıfta kamera kaydının yapılacağı ve bir öğretmen günlüğünün tutulması gerektiği, vb. hususlar açıkça izah edilmiştir. *Öğretmen Ç.* araştırmanın sınıfında gerçekleştirilebileceğini ve araştırmacıya her türlü desteği verebileceğini belirtmiştir. *Öğretmen Ç.* ile gerçekleşen bu görüşme sonrasında araştırmacı sınıfla tanışarak öğrenciler hakkında önbilgiler edinmiştir. Sınıf, okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından heterojen bir yapıdadır; diğer bir ifadeyle, sınıfta oldukça iyi bir okuyucu olan öğrenciler olduğu gibi, okuma güçlüğü çeken öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırmacı bu durumla ilgili 08.03.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Sonunda aradığım sınıfı ve gerçek manada istekli bir öğretmeni buldum. *Öğretmen Ç.* ilk başta araştırma konusunu hızlı okumayla ilgili olarak algılasa da, ona öyle olmadığını açıkladım. *Öğretmen Ç.* böyle çalışmalar için çok istekli görünüyor ve aynı zamanda sınıfını çok seviyor. Öğrencilerini özellikle görsel sanatlar konusunda çok destekliyor. Birçok resim yarışmasında öğrencilerinin dereceleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma becerileri bakımından heterojen yapıda olmasının, uygulamayı planladığım etkinlikler açısından da büyük avantaj sağlayacağını düşünüyorum.

Araştırmanın yapılacağı okul ve sınıf ortamı kararlaştırıldıktan sonra araştırma izni için üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır. Araştırma izninin alınmasıyla birlikte eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanması 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında Konya ili, Selçuklu ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 3/B sınıfında Türkçe ders saati dışında gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin gelişmiş olduğu ve bu nedenle araştırmada uygulanacak öğretim etkinliklerine daha iyi katılım gösterecekleri varsayılmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanması sürecinde *Öğretmen Ç.* de sınıfta bulunarak hem

araştırmanın bir parçası haline gelmiş hem de özellikle ilk başlarda sınıfın hâkimiyeti açısından araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Göreceli olarak alt/orta sosyoekonomik düzey velilerin yaşadığı bir mahallede bulunan araştırmanın yapıldığı ilkokul tam gün (09.00-15.00 arasında) eğitim vermektedir. Zeminle birlikte iki kat olan okul binasında 13 adet derslik, bir öğretmenler odası, bir rehber öğretmen odası, bir konferans salonu ve okul bahçesi bulunmaktadır. Okulun spor alanında çeşitli yıllarda önemli başarıları vardır. Örneğin, atletizmde il birinciliği, halterde Türkiye üçüncülüğü, tekvandoda Türkiye yedinciliği, kickboksta dünya ikinciliği bulunmaktadır. Ayrıca, güreşte okulun mezun öğrencilerinden biri 2014 yılında dünya şampiyonluğunu ve aynı şampiyonada başka bir öğrenci de dünya üçüncülüğünü kazanmıştır. Buna ek olarak, *Öğretmen Ç.* görsel sanatlara çok önem verdiği için sınıfındaki bazı öğrencilerin il ve Türkiye genelindeki çeşitli resim yarışmalarında önemli dereceleri bulunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı 3/B sınıfı okulun zemin katında yer almaktadır. Tam gün eğitim yapıldığı için sınıftaki malzemeler sadece bu öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Sınıfta beyaz tahta, öğretmen masası ve sandalyesi, öğrenci masaları/sıraları, iki adet kitaplık, projeksiyon, yazıcı ve panolar bulunmaktadır. Öğrenciler karşılıklı iki grup halinde birbirlerini görebilecek şekilde oturmaktadırlar. Fotoğraf 3.1, sınıftaki oturma düzenini görselleştirilmektedir.



Fotoğraf 3.1

Sınıfta 17 ve kız 12 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci bulunmaktadır. Ancak, bu öğrencilerden birisi yabancı uyruklu olduğu için, birisi de kronik

rahatsızlığı dolayısıyla sürekli rapor alma durumunda olduğu için araştırma verileri sadece 27 öğrenciden elde edilmiştir. *Öğretmen Ç.* ile birlikte velilere araştırmanın konusu, amacı, önemi ve kapsamına ilişkin bilgiler açıklanarak video ve fotoğraf kaydına ilişkin onlardan da izin alınmıştır. Tablo 3.1, öğrencilerin kişisel bilgilerini özetlemektedir. Bu bilgiler, öğrencilerin kişisel bilgi formlarından, *Öğretmen Ç.* ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Ö1: İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö1'in annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kiralık evde yaşayan Ö1 odasını kardeşiyle paylaşmaktadır ve kendisine ait bir kitaplığı bulunmaktadır. Kronik astım rahatsızlığı olduğu için ailesinin sürekli gözetimi altındadır. Evde kitap okuyan bireyler annesi ve kendisidir. Ö1 macera içerikli kitapları okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Don Kişottur*.

Ö2: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö2'nin annesi lise mezunu işçi, babası ise üniversite mezunu kamu çalışanıdır. Kiralık olan evlerinde, Ö2 abisiyle beraber hem aynı odayı hem de aynı kitaplığı paylaşmaktadır. Evde kitap okuyan bireyler annesi ve kendisidir. Ö2 hikâye ve masal kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Küçük Prenses ve Felsefesidir*, en çok *prensesleri* kitap kahramanı olarak sevmektedir.

Ö3: İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö3'ün annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu işçidir. Kiralık yaşadıkları evde kendisine ait odası olmayan Ö3'ün kitaplığı bulunmaktadır. Evde kitap okuyan bireyler annesi ve kendisidir. Ö3 masal kitaplarını okumaktan oldukça keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Çalınan Taçtır* ve en çok sevdiği kitap kahramanı da *Pamuk Prenses*dir.

Ö4: İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö4'ün annesi ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Kendilerine ait evde, Ö4 aynı zamanda kendisine ait bir odaya ve kitaplığa sahiptir. Evde kendisinden başka kitap okuyan yoktur. Ö4 hikâye kitaplarını okumaktan keyif almaktadır ve en çok sevdiği kitap *Beş Arkadaştır*. En çok sevdiği kitap kahramanı *Bay Şaşkındır*. Derslerde her konuda sıklıkla soru soran Ö4, *Öğretmen Ç.*'ye göre bunu dikkat çekmek için yapmaktadır.

Tablo 3.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

	Cinsiyeti	Annenin-babasının eğitimi durumu	Kendisine ait odası var/yok	Kendisine ait kitaplığı var/yok	Ailede kitap okuyan bireyler	En çok sevdiği kitap türü	En çok sevdiği kitap/kıta kahramanı
Ö1	Erkek	Lise-Lise	Kardeşiyle beraber	Var	Annesi ve kendisi	Macera	Don Kişot/Don Kişot
Ö2	Kız	Lise-Üniversite	Abisiyle beraber	Abisiyle ortak	Annesi ve kendisi	Hikâye ve Masal	Küçük Prenses ve Felsefesi/Prenses
Ö3	Kız	Ortaokul-Lise	Yok	Var	Annesi ve kendisi	Masal	Çalınan Taç/Pamuk Prenses
Ö4	Erkek	Ortaokul-Ortaokul	Var	Var	Kendisi	Hikâye	Beş Arkadaş/Bay Şaşkın
Ö5	Kız	İlkokul-Ortaokul	Ablasıyla ortak	Ablasıyla ortak	Kendisi ve ablası	Masal	Kıbrıçlı Kız/ Kıbrıçlı Kız
Ö6	Erkek	İlkokul-İlkokul	Var	Var	Annesi, babası ve kendisi	Masal	Aslan ve Fare/Simbad
Ö7	Kız	Lise-Lise	Var	Var	Annesi, ablası ve kendisi	Macera, aksiyon	Harry Potter, Bayan Peregrine'nin Tuhaf Çocukları/Sherlock Holmes
Ö8	Kız	Üniversite-Lise	Ablasıyla ortak	Ablasıyla ortak	Annesi ve kendisi	Masal	Deniz Macerası/ Winx
Ö9	Kız	İlkokul-Lise	Kardeşiyle beraber	Var	Kendisi	Hikâye	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler/Rapunzel
Ö10	Erkek	Ortaokul-Lise	Var	Yok	Kendisi	Masal	Keloğlan Masalları/Keloğlan
Ö11	Kız	Ortaokul-Ortaokul	Yok	Yok	Ailecek	Masal	Winx/Pamuk Prenses
Ö12	Kız	İlkokul-İlkokul	Ablasıyla beraber	Yok	Ablası ve kendisi	Masal	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler/Pamuk Prenses
Ö13	Erkek	Ortaokul-Lise	Var	Var	Annesi, babası ve kendisi	Masal	Keloğlan Masalları/Keloğlan
Ö14	Kız	Ortaokul-İlkokul	Abisiyle beraber	Var	Annesi ve kendisi	Masal	Külkedisi/Külkedisi
Ö15	Kız	Ortaokul-Lise	Abisiyle beraber	Var	Abisi ve kendisi	Masal	Alice Harikalar Diyarında/Alice
Ö16	Erkek	Ortaokul-Ortaokul	Ablasıyla beraber	Yok	Kendisi	Hikâye	Pinokyo/Pinokyo
Ö17	Kız	Lise-lise	Kardeşiyle birlikte	Var	Babası ve kendisi	Hikâye	Beyaz At/Beyaz At
Ö18	Kız	İlkokul-İlkokul	Ablasıyla beraber	Abisi ve ablasıyla ortak	Abisi, ablası ve kendisi	Tarihi	Halime Hatun
Ö19	Kız	İlkokul-Üniversite	Ablası ve abileriyle beraber	Var	Ablası ve kendisi	Masal	Prenses Masalları/Prensesler
Ö20	Erkek	Lise-Lise	Var	Var	Annesi ve kendisi	Hikâye	Maya'nın Ağacı/ Maya
Ö21	Kız	Lise-Lise	Abisiyle ortak	Var	Abisi ve kendisi	Öykü, Çocuk dergileri	Saftirik, Koca Kafa Nate/ Koca Kafa Nate
Ö22	Erkek	Lise-Üniversite	Var	Var	Annesi, babası ve kendisi	Macera	İki Gezgin/Robinson Crusoe
Ö23	Erkek	İlkokul-lise	Abisiyle ortak	Yok	Abisi ve kendisi	Fıkra	Nasreddin Hoca
Ö24	Erkek	Ortaokul-Ortaokul	Kardeşleriyle beraber	Var	Annesi ve kendisi	Hikâye	Çizmeli Kedi/Çizmeli Kedi
Ö25	Kız	Ortaokul-Lise	Var	Var	Kendisi	Hikâye	Kırmızı Başlıklı Kız/Pamuk Prenses
Ö26	Erkek	Ortaokul-Üniversite	Var	Ablasıyla ortak	Ablası ve kendisi	Bilimsel dergi	Bilim ve Çocuk/Parmak Çocuk
Ö27	Erkek	İlkokul-Ortaokul	Ebeveynleriyle beraber	Var	Annesi ve kendisi	Masal	Don Kişot/Don Kişot

Ö5: Ailedeki üçüncü çocuk olan Ö5'in annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ortaokul mezunu işçidir. Kiralık evde yaşayan Ö5 odasını ve kitaplığını ablasıyla paylaşmaktadır. Evde kitap okuyan bireyler ablası ve kendisidir. Masal kitaplarını okumaktan keyif alan Ö5'in en çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Kibritçi Kızdır*.

Ö6: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö6'nın annesi ve babası ilkokul mezunu ve işçidir. Kiralık evde yaşayan Ö6'nın kendisine ait hem odası hem de kitaplığı bulunmamaktadır. Ailecek kitap okumayı sevmektedirler. Ö6 masal okumaktan keyif almaktadır ve en çok sevdiği kitap *Aslan ve Faredir*. En çok sevdiği kitap kahramanı ise *Simbaddır*.

Ö7: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö7'nin annesi ve babası lise mezunudur. Annesi hemşire, babası ise kamu çalışanıdır. Kendilerine ait evde, Ö7'nin kendisine ait bir odası ve bir kitaplığı vardır. Kronik farenjit rahatsızlığı olan Ö7 sesli okuma yaparken sesi kısılabilmektedir. Evde annesi, ablası ve kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö7 macera içerikli, aksiyon dolu kitapları okumaktan keyif almaktadır ve en çok sevdiği kitaplar *Harry Potter* ve *Bayan Peregrine'nin Tuhaf Çocuklarıdır*. En çok sevdiği kitap kahramanları ise *Sherlock Holmestur*.

Ö8: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö8'in annesi üniversite mezunu bir öğretmen, babası ise lise mezunu bir işçi emeklisidir. Kendilerine ait evde ablasıyla hem aynı odayı hem de aynı kitaplığı (kitaplığın alt kısmını) paylaşmaktadır. Evde annesiyle kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö8 masalları okumaktan çok hoşlanmaktadır, en çok keyif aldığı masal kitabı ise *Deniz Macerasıdır*. Okuduğu kitaplarda *Winx* adlı kitap kahramanını çok sevmektedir.

Ö9: İki çocuklu ailenin ilk çocuğu olan Ö9'un annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu işletme sahibidir (esnaf/serbest meslek). Kendilerine ait evde kardeşiyle aynı odayı paylaşan Ö9'un kendisine ait kitaplığı vardır. Anemi hastası olan Ö9'un bazı ilaçları kullanması gerekmektedir. Evde kendisi dışında kitap okuyan kimse yoktur. Ö9 hikâye kitaplarını okumaktan çok keyif almaktadır. Bu durumu kendisi "Hikâye kitaplarını okumaktan öylesine çok keyif alıyorum ki

hemen hayale daldığım için konsantrasyonumu kaybediyorum.” şeklinde ifade etmektedir. Ö9’un en çok sevdiği kitap *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler*dir ve en çok sevdiği kitap kahramanı ise *Rapunzel*dir.

Ö10: Ailenin tek çocuğu olan Ö10’un annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu bir işçidir. Dedelerinin evinde yaşamakta olan Ö10’nun kendisine ait odası olmasına rağmen kitaplığı bulunmamaktadır. Evde kitap okuyan bir tek kendisi olan Ö10 masal kitaplarını okumaktan çok keyif almaktadır. Okumayı en çok sevdiği kitap *Keloğlan Masalları*dır ve *Keloğlan* kitap kahramanı olarak çok sevmektedir. *Öğretmen Ç.*’ye göre, “İçerisinde komik olayların olduğu metinleri çok seven Ö10, bilgi içerikli metinler üzerinde okuma yapılırken derslerde çabucak sıkılabilmektedir.”

Ö11: Ailenin üçüncü çocuğu olan Ö11’in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise esnaftır. Kendilerine ait evde anne-babasıyla aynı odayı paylaşan Ö11’in kendisine ait kitaplığı bulunmamaktadır. Kalp ritmi bozukluğu olduğu için belirli aralıklarla sağlık kontrolü için doktora gitmektedir. Ailecek kitap okumayı sevmektedirler. Ö11 en çok masal kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Winx*, en çok sevdiği kitap kahramanı ise *Pamuk Prenses*dir.

Ö12: Üç çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö12’nin annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibidir. Kiralık bir evde ablasıyla aynı odayı paylaşmaktadır ve kendine ait bir kitaplığı bulunmamaktadır. Evde ablası ve kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö12 en çok masal kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler*dir, en çok sevdiği kitap kahramanı da *Pamuk Prenses*dir. Oldukça sessiz bir öğrenci olan Ö12’nin sesli okuma çalışmalarında da okurken sesi zor anlaşılmaktadır.

Ö13: İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö13’ün annesi ortaokul mezunu, babası ise lise mezunudur. Annesi ve babası işçidir. Kendilerine ait evde yaşayan Ö13’ün kendisine ait bir odası ve kitaplığı bulunmaktadır. Evde kitap okuyan

bireyler annesi, babası ve kendisidir. *Keloğlan Masallarını* okumaktan çok keyif alan Ö13'ün en çok sevdiği kitap kahramanı da *Keloğlandır*.

Ö14: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö14'ün annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise ilkokul mezunu esnaftır. Kendilerine ait evde abisiyle aynı odayı paylaşan Ö14'ün kendisine ait bir kitaplığı vardır. Evde kitap okuyan bireyler annesi ve kendisidir. Ö14 en çok masal kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı ise *Külkedisidir*.

Ö15: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö15'in annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu bir işçidir. Kiralık yaşadıkları evde abisiyle aynı odayı paylaşan Ö15 küçük de olsa bir kitaplığa sahiptir. Evde kitap okuyan bireyler, abisiyle kendisidir. En çok masal kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Alice Harikalar Diyarındadır* ve *Alice*'i de kitap kahramanı olarak çok sevmektedir.

Ö16: İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö16'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Kiralık yaşadıkları evde ablasıyla aynı odayı paylaşan Ö16'nın evinde herhangi bir kitaplık bulunmamaktadır. Evde bir tek kendisi kitap okuyan kişi olan Ö16 en çok hikâye kitaplarını okumaktan keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Pinokyodur*. Konuşurken biraz kekemelik yaşayan Ö16, derslerde okuma etkinliklerine katılmayı çok sevmemektedir.

Ö17: Üç çocuklu bir ailenin ikinci çocuğu olan Ö17'nin anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibidir. Kendilerine ait evde kardeşiyle aynı odayı paylaşan Ö17'nin kendisine ait bir kitaplığı bulunmaktadır. Evde kitap okuyan bireyler babası ve kendisidir. Hikâye kitaplarını okumaktan keyif alan Ö17'nin en çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Beyaz Attır*.

Ö18: Ailedeki üçüncü çocuk olan Ö18'in annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Kendilerine ait evde ablasıyla aynı odayı paylaşan Ö18, ablası ve abisiyle aynı kitaplığı da paylaşmaktadır. Kalp ritmi bozukluğu olan Ö18 belirli aralıklarla sağlık kontrolü için doktora gitmektedir. Evde

kitap okuyan bireyler abisi, ablası ve kendisidir. Ö18 tarihi kitapları sevmekte ve okuduğu tarihi kitaplarda *Halime Hatunun* (Osmanlı Devletinin kurucusu olan Osman Gazinin annesinin) hayatından çok etkilenmiştir.

Ö19: Dört çocuklu ailenin dördüncü çocuğu olan Ö19'un annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise üniversite mezunu devlet memurudur. Kiralık evde abla ve abileriyle aynı odayı paylaşan Ö19'un kendisine ait bir kitaplığı vardır. Evde ablasıyla kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö19 *prenses masallarını* okumaktan keyif almaktadır ve en çok sevdiği kahramanları da *prenseslerdir*. Doğuştan itibaren kekeme olan Ö19 konuşma ve okuma sırasında çok zorlanmaktadır. Bu durum akademik ve sosyal yaşantısını da olumsuz olarak etkilemektedir.

Ö20: Evin tek çocuğu olan Ö20'nin annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibidir. Kendilerine ait evde bir odası ve bir kitaplığı vardır. Evde annesiyle kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö20 macera kitaplarını okumaktan çok keyif almaktadır. En çok sevdiği kitap *Maya'nın Ağacıdır* ve *Maya* da en çok sevdiği kitap kahramanıdır.

Ö21: Ailedeki ikinci çocuk olan Ö21'in annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Kiralık yaşadıkları evde abisiyle aynı odayı paylaşan Ö21'in kendisine ait kitaplığı bulunmaktadır. Evde abisiyle kendisi kitap okuyan bireylerdir. Ö21 öykü kitaplarını ve çocuk dergilerini okumaktan keyif almaktadır. Okumaktan en çok keyif aldığı kitaplar *Koca Kafa Nate* ve *Saftiriktir*. *Koca Kafa Nateyi* kitap kahramanı olarak da çok sevmektedir. Türkçe derslerindeki metinleri çok uzun bulduğu için derste okuma esnasında çok sıkılmaktadır.

Ö22: Evin tek çocuğu olan Ö22'nin annesi lise mezunu işçi, babası ise üniversite mezunu kamu çalışanıdır. Kiralık evde yaşayan Ö22'nin kendisine ait bir odası ve kitaplığı bulunmaktadır. Evde annesi, babası ve kendisi kitap okuyan bireylerdir. Macera kitaplarını okumaktan keyif alan Ö22'nin en çok sevdiği kitap *İki Gezgendir*. *Robinson Crusoe* ise en çok sevdiği kitap kahramanıdır.

Ö23: Evin ikinci çocuğu olan Ö23'ün annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu işçidir. Kiralık bir evde yaşayan Ö23 abisiyle paylaştığı odada

kendisine ait bir kitaplığı yoktur. Abisi ve kendisi evde kitap okuyan bireylerdir. Sınıfın esprili çocuğu olarak nitelendirilen Ö23 fikra anlatmayı ve *fikra kitabı* okumayı çok sevmektedir. *Nasreddin Hoca* en çok sevdiği kitap kahramanıdır.

Ö24: Üç çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olan Ö24'ün annesi ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise esnaftır. Ailesiyle birlikte dedesinin evinde yaşayan Ö24, kardeşleriyle aynı odayı paylaşmaktadır. Kendisine ait bir kitaplığı vardır. Bronşit rahatsızlığı olan Ö24'ün tedavisi devam etmektedir. Hikâye kitaplarını okumaktan keyif alan Ö24'ün en çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Çizmeli Kedidir*.

Ö25: Evin ikinci çocuğu olan Ö25'in annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise lise mezunu bir işçidir. Kendilerine ait bir evde yaşayan Ö25'in kendisine ait bir odası ve kitaplığı bulunmaktadır. Evde kitap okuyan sadece kendisidir. Hikâye kitaplarını okumaktan keyif alan Ö25'in en çok sevdiği kitap *Kırmızı Başlıklı Kız*, en çok sevdiği kitap kahramanı da *Pamuk Prenses*tir.

Ö26: Evin ikinci çocuğu olan Ö26'nin annesi ortaokul mezunu ev hanımı, babası ise üniversite mezunu öğretmendir. Kendilerine ait evde yaşayan Ö26'nin kendisine ait bir odası vardır. Ablasıyla aynı kitaplığı paylaşmaktadır. Evde kitap okuyan bireyler ablası ve kendisidir. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanan Ö26 bilimsel dergileri okumaktan keyif almaktadır. En çok *Bilim ve Çocuk Dergisini* okumayı seven Ö26'nin en çok sevdiği kitap kahramanı da *Parmak Çocuktur*.

Ö27: Evin tek çocuğu olan Ö27'nin annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ortaokul mezunu işçidir. Kiralık evde yaşayan Ö27 ebeveynleriyle aynı odayı paylaşmaktadır. Ö27'nin kendisine ait bir kitaplığı vardır. Evde kitap okuyan bireyler annesi ve kendisidir. Masal kitaplarını okumaktan keyif alan Ö27'nin en çok sevdiği kitap ve kitap kahramanı *Don Kişottur*.

3.2.3. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

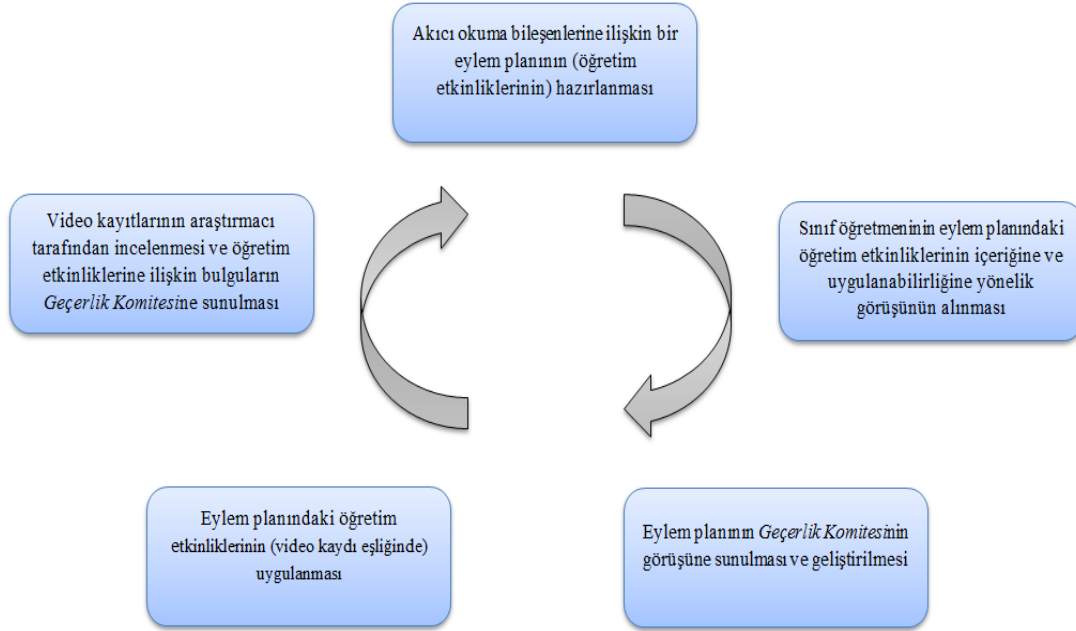
Araştırmacı, eylem planlarını (öğretim etkinliklerini) hazırlamak için öncelikle akıcı okumayı ve onun bileşenlerini alanyazında derinlemesine inceleyerek

gerekli kuramsal/kavramsal bilgiye sahip olmaya çalışmıştır. Daha sonra, bu bileşenlerin geliştirilmesine ilişkin alanyazında yer alan yöntemleri/stratejileri ve üçüncü sınıf Türkçe ders programını inceleyerek eylem planlarının nasıl hazırlanacağına ilişkin bir anlayış geliştirmeye çalışmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacının sınıfa ilişkin gözlemleri, *Öğretmen Ç.*'nin görüşleri ve öğrencilerin ön-ölçümlerde ortaya çıkan akıcı okuma durumları göz önünde bulundurularak eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) ilk taslaklarını hazırlamıştır. Bu etkinliklerin akıcı okumanın her bileşeni (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile ilişkili olmasına dikkat etmiştir. Ayrıca, eylem planlarının uygulanması esnasında gelişen durumlar (öğrencilerin etkinliklere katılım durumları, tepkileri ve görüşleri, etkinliğin uygulanışına ilişkin *Öğretmen Ç.*'nin görüşleri, araştırmacının gözlemleri, *Geçerlik Komitesinin* önerileri, vb.) doğrultusunda gerekli görülen durumlarda değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan her eylem planı (ikincisi hariç) iki etkinlikten oluşmaktadır. Bu eylem planları uygulanmadan önce *Geçerlik Komitesi* toplantılarında tartışılarak gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, birinci eylem planında yer alan birinci etkinlik uygulanmadan önce *Geçerlik Komitesi* toplantısında tartışılmış, bu etkinliğe ilişkin uygulama yapıldıktan sonra da bu etkinlikle ilgili öğrenci video kayıtları, öğrencilerin ve *Öğretmen Ç.*'nin etkinliğe ilişkin görüşleri ve tepkileri ile araştırmacının gözlemleri paylaşılarak aynı eylem planının ikinci etkinliği hakkında görüşmeye geçilmiştir.

Araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dört eylem planı çerçevesinde dokuz etkinlik hazırlanmış ve 20.03.2017–19.05.2017 tarihleri arasında dokuz haftada uygulanmıştır. Ön-ölçüm ve son-ölçümler uygulama süresi kapsamı dışındaki haftalarda (ön-ölçüm ilk haftadan önce, son-ölçüm dokuzuncu haftadan sonra) yapılmıştır. Her bir eylem planı, haftalık olarak 12 ders saatini kapsayan bir sürede gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, her eylem planında bulunan her bir etkinlik haftalık olarak (üç gün, öğleden sonra, altı ders saatinde) gerçekleştirilmiştir. Her etkinliğin son saatinde etkinlikte kullanılan ilgili metinle ilgili okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar/paylaşımlar yapılmıştır.

Şekil 3.4, eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin haftalık döngüsel süreci görselleştirmektedir.



Şekil 3.4. Eylem Planlarının Haftalık Döngüsü

Tablo 3.2, araştırmada uygulanan eylem planlarının ve öğretim etkinliklerinin haftalık dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Haftalık Dağılımı		
Tarih	Eylem Planı	Etkinlik
20-24/03/ 2017 27-31/03/2017	Eylem Planı 1	Etkinlik 1: Örnek Yanlış Okuma Etkinlik 2: Örnek Doğru Okuma
03-07/04/2017 10-14/04/2017 17-21/04/2017	Eylem Planı 2	Etkinlik 3: Eş Sözcükleri Belirleme Etkinlik 4: AceReader Programını Kullanma Etkinlik 5: Anlam Üniteleri Oluşturma
24-28/04/2017 01-05/05/2017	Eylem Planı 3	Etkinlik 6: Okuma Korusu Etkinlik 7: Okuma Tiyatrosu
08-12/05/2017 15-19/05/2017	Eylem Planı 4	Etkinlik 8: Tekerleme-Şarkı-Şiir Etkinlik 9: Kafiye Metin

Etkinlikler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından uygulama sürecine ilişkin toplanan veriler *Geçerlik Komitesi* toplantılarında tartışılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacının gözlemleri, uygulamada karşılaştığı zorluklar ve çözüm

önerileri, öğrencilerin etkinliklere katılım durumları/düzeyleri, vb. hakkında paylaşımlar yapılmıştır. *Geçerlik Komitesi* toplantıları, ayrıca, dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. *Geçerlik Komitesi*, araştırmacının danışmanı ve görev yaptığı aynı anabilim dalındaki üç öğretim elemanından oluşmuştur. Tablo 3.3, *Geçerlik Komitesi* toplantılarında ele alınan konuları genel olarak özetlemektedir.

Tablo 3.3. Geçerlik Komitesi Toplantılarında Ele Alınan Konular

Hafta (Tarih)	Toplantı Gündemi
1 (20.03.2017)	- Veri toplama araçlarının incelenerek kararlaştırılması, - Örnek Yanlış Okuma! etkinliğine (Etkinlik 1) son şeklinin verilmesi
2 (27.03.2017)	- Ön-ölçüm sonuçlarının incelenmesi, - Örnek Yanlış Okuma! etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Örnek Doğru Okuma etkinliğine (Etkinlik 2) son şeklinin verilmesi
3 (03.04.2017)	- Örnek Doğru Okuma etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, - Öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Eş Sözcükleri Belirleme etkinliğine (Etkinlik 3) son şeklinin verilmesi
4 (10.04.2017)	- Eş Sözcükleri Belirleme etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - AceReader Programını Kullanma etkinliğine (Etkinlik 4) son şeklinin verilmesi
5 (17.04.2017)	- AceReader Programını Kullanma etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Anlam Üniteleri Oluşturma etkinliğine (Etkinlik 5) son şeklinin verilmesi
6 (24.04.2017)	- Anlam Üniteleri Oluşturma etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Okuma Korosu etkinliğine (Etkinlik 6) son şeklinin verilmesi
7 (01.05.2017)	- Okuma Korosu etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Okuma Tiyatrosu etkinliğine (Etkinlik 7) son şeklinin verilmesi
8 (08.05.2017)	- Okuma Tiyatrosu etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Tekerleme-Şarkı-Şiir etkinliğine (Etkinlik 8) son şeklinin verilmesi
9 (15.05.2017)	- Tekerleme-Şarkı-Şiir etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması, - Kafiyeli Metin etkinliğine (Etkinlik 9) son şeklinin verilmesi
10 (22.05.2017)	- Kafiyeli Metin etkinliğine ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması, öğrencilerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartışılması
11 (29.05.2017)	- Son-ölçüm sonuçlarının incelenmesi/tartışılması

3.2.4. Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

3.2.4.1. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmasının doğası gereği, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve kullanılması ile ilgili kararlar, eylem araştırması sürecinin her aşamasında alınmak durumunda kalmıştır. Bu araştırmanın temel veri kaynakları olarak, araştırmacı, öğrenciler, *Öğretmen Ç.* ve *Geçerlik Komitesi*dir. Araştırma verilerinin toplanmasında yansıtıcı günlük, katılımcı gözlem, kişisel bilgi formları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili (ön-ölçüm ve son ölçümlerde kullanılan) ölçme araçları, eylem planlarında yer alan çalışma yaprakları, yönlendirilmiş günlük, kamera kayıtları, öğretmen günlüğü, sohbet-tarzı ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve *Geçerlik Komitesi* toplantı tutanakları kullanılmıştır. Tablo 3.4, araştırmanın veri kaynaklarını ve veri toplama araçlarını sunmaktadır.

Tablo 3.4. Araştırmanın Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları
<i>Araştırmacı</i>	- Katılımcı gözlem - Yansıtıcı günlük
<i>Öğrenciler</i>	- Kişisel bilgi formu - Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin ön ve son ölçümler - Çalışma yaprakları - Yönlendirilmiş günlük - Kamera kaydı - Görseller (fotoğraf çekimi)
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	- Kişisel bilgi formu - Yansıtıcı günlük - Sohbet-tarzı görüşmeler
<i>Geçerlik Komitesi</i>	- Toplantı tutanakları
<i>Veliler</i>	- Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Katılımcı Gözlem. Katılımcı gözlem, araştırmacının yer aldığı grubun kültürel etkinliklerine, günlük-sıradan ritüellerine, her türlü etkileşimlerine katılarak grup üyelerinin sözlü ve sözsüz anlatımlarını, geleneksel/toplumsal alışkanlıklarını, davranış biçimlerini ve iç-dinamiklerini kayıt altına alıp paylaşabilmesi esasına dayanır (Büyüköztürk vd., 2012; Dewalt ve Dewalt, 2010). Katılımcı gözlem, araştırmacıya gerçek bağlam içindeki davranışların, etkileşimlerin ya da olayların bütüncül bir resmini çizerek bağlamla ilgili iyi bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Gay vd., 2006; Schoen, 2007).

Bu araştırmada, araştırmacı sınıfın iklimini anlamak, öğrencilerin okuma durumları hakkında önbilgi edinmek, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini çözümlmek amacıyla eylem planlarının uygulanması öncesinde (9/03/2017–24/03/2017 tarihleri arasında) ve daha sonra araştırmanın her safhasında katılımcı gözlemlerde bulunmuştur. Ayrıca, teneffüs saatlerinde de öğrencilerle zaman geçirerek sınıfın bir parçası olmayı ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmayı amaçlamıştır. Katılımcı gözlemlerden elde edilen veriler eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasında, *Geçerlik Komitesi* toplantılarında ve bulguların analiz edilmesi ve yorumlanmasında işe koşulmuştur.

Yansıtıcı Günlük. Yansıtıcı günlük, araştırmacının sürece ilişkin düşüncelerini, duygularını, izlenimlerini, gözlemlerini, yorumlarını, kararlarını, yaşadığı zorluklar ile bunlara ilişkin çözümlerini yazılı bir şekilde (ve genellikle kronolojik bir yapıda) kayıt altına alması (Ersoy, 2015; Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016) olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada, araştırmacı araştırma konusunu kararlaştırdıktan sonra uygulama okulunu belirleme süreciyle birlikte başlayan ve araştırmanın her aşamasına ilişkin duygu, düşünce, izlenim ve deneyimlerine ilişkin yansıtıcı günlükler tutmuştur. Genellikle uygulamaların yapıldığı ya da *Geçerlik Komitesinin* toplandığı günün sonunda o güne ait yaşanımlar hakkında araştırmacı tarafından yansımalar yapılmıştır. Tutulan bu günlükler verilerin toplanması esnasında ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde, verilerin analiz edilmesinde ve özellikle de tezin raporlaştırılmasında bütüncül bir bakış açısı sunmuştur. Yansıtıcı günlüklerdeki veriler bulguların desteklenmesinde de kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Bu araştırmada, kişisel bilgi formu, *Öğretmen Ç.* ve öğrenciler hakkında daha detaylı bilgiler elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Örneğın, öğrencilere ait kişisel bilgi formuyla öğrencilerin cinsiyeti, ebeveynlerinin eğitim durumu, kendilerine ait bir odanın ve kitaplığın olup olmadığı, ailelerinde kitap okuyan bireylerin kimler olduğı, en çok sevdikleri kitap türlerinin ne olduğı, en çok sevdikleri kitap kahramanlarının kimler olduğı, vb. sorgulanmıştır.

Çalışma Yaprakları. Çalışma yaprakları, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ve bu performanslara ilişkin değışimi izlemek amacıyla farklı

zamanlarda etkinlik örneklerinin/materyallerinin toplanmasıyla ilgilidir (Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, eylem planlarında yer alan etkinliklere ilişkin öğrencilerin bilgilerini uygulamaya dökmek ve etkinliklere katılımlarındaki istekliliği/etkililiği belirlemek amacıyla çalışma yaprakları kullanılmıştır.

Yönlendirilmiş Günlük. Yönlendirilmiş günlük, katılımcıların uygulamaya yönelik duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak aktarmasına fırsat veren bir stratejidir (Mertler, 2006). Bu araştırma üçüncü sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirildiği için öğrencilerin her birine günlük tutma olgusu tam olarak kavratılmadığından, araştırmacı tarafından o günkü faaliyete ya da etkinliğe ilişkin soruların yer aldığı yönlendirilmiş günlük çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yönlendirilmiş günlük çalışmaları, her bir eylem planına bağlı olarak yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin etkinliklere ilişkin duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak yansıtmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden elde edilen bu veriler, araştırma bulgularının oluşturulmasında ve yorumlanmasında önemli görülmüştür.

Video Kaydı. Video kayıtları, araştırmacıya hem sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerine ve öğrencilerin sınıf-içi etkileşimlerine ilişkin genel bilgi vermekte hem de sınıf içindeki olayları, sözel ve sözel olmayan etkileşimleri, öğrencilerin yerleşimlerini ve sınıf-içi hareketliliğin gözlemlenmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, 2014, Mills, 2003). Video kayıtları, ayrıca, araştırmacının uygulama sürecinde kendisini gözleme ve kendisini değerlendirme fırsatı da sunmaktadır (Irwin, Barney ve Golparian, 2016). Bu araştırmada, araştırmacı uygulama sürecinin başından sonuna kadar (ön ve son ölçümler de dâhil olmak üzere) ve bu süreçte vuku bulan bütün olayları video kaydı ile kayıt altına almıştır. Video kayıtları, öğrencilerin araştırma sürecine katılım durumları ve verdikleri tepkiler, araştırmacının etkinlikleri gerçekleştirme durumu, sınıfta gerçekleşen öğrenci diyalogları, vb. hususların incelenmesi açısından etkili olmuştur. Video kayıtları, ayrıca, öğrencilerin daha iyi tanınmasında, *Geçerlik Komitesi* toplantılarında uygulama hakkında bilgi verilmesinde, eylem planlarının hazırlanmasında, verilerin analiz edilerek

yorumlanmasında ve araştırma verilerinin geçerliliğinin/güvenirliğinin sağlanmasında faydalı olmuştur.

Görseller (Fotoğraf Çekimi). Görseller (araştırmalarda çekilen fotoğraflar), uygulama ortamının ve uygulamaların betimlenmesinde kullanılan ve verilerin tanımlanmasında/yorumlanmasında faydalanılan yardımcı materyallerdir (Irwin vd., 2016). Bu çalışmada görseller, öğretim etkinlikleriyle ilgili fotoğraf çekimlerini kapsamıştır.

Öğretmen Günlüğü. Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan öğretmen günlükleri, öğretmenin araştırmanın bütün aşamalarına ilişkin gözlem ve görüşlerini yazılı olarak kaydetmesi esasına dayanır (Ekiz, 2013). Bu çalışmada, araştırma sürecinde etkinliklerin uygulanmasına ilişkin *Öğretmen Ç.*'den duygu, düşünce, deneyim ve önerilerini yazması için günlük tutması istenmiştir. *Öğretmen Ç.* tarafından tutulan günlükler aracılığıyla elde edilen verilerin, öğrencilerin daha iyi tanınmasına, araştırmacının dışarıdan bir gözle kendisini değerlendirmesine ve araştırmacının hazırladığı/uyguladığı etkinliklerin etkililiğine, eksikliklerine ve iyi yönlerine ilişkin anlayış oluşturmaya büyük katkısı olmuştur.

Geçerlik Komitesi Toplantıları. *Geçerlik Komitesi* toplantıları, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması, çalışmada öne çıkan ve gözden kaçırılan hususların saptanması/belirlenmesi, gözden kaçan durumlara ilişkin çözüm yollarının geliştirilmesi, vb. konularda yol gösterici olmuştur. Bütün toplantılar, dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Ön-Son Ölçümler. Ön-son ölçümler için araştırmanın (tezin) ikinci bölümünde tanıtılan ölçme araçları kullanılmıştır. Ön-son ölçümlerle, öğrencilerin her metin türünde (hikâye edici metin için "*Kardan Adam*" metni, bilgi verici metin için "*Deliceler*" metni ve şiir için "*Dillerde İstiklâl Marşı*" şiiri) akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu metinler, Milli Eğitim Bakanlığının 2014 yılında basılan *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı*ndan seçilmiştir.

Ön-son ölçümler, sınıf ortamında sınıf listesindeki alfabetik sıraya göre öğrencilere ilgili metnin sesli olarak okutulması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden okuma sonrasında metinle ilgili soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu işlemler tüm öğrencilerle her bir metin türünde tek tek uygulanmıştır. Okumalar esnasında öğrencilerin okumaları kamerayla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş, öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyleri saptanmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler. Görüşme, daha çok önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı bir karşılıklı iletişim/etkileşim sürecidir (Balcı, 2010). Görüşmelerde kullanılan açık-uçlu sorularla katılımcıların deneyimlerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılır (Creswell, 2012). Patton'a (2014) göre, sohbet-tarzı görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç görüşme türü vardır. Bu araştırmada, uygulama sürecinde *Öğretmen Ç.* ile sohbet-tarzı görüşmeler, öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler (ve araştırma sonunda da gönüllü olan velilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler) gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önemli gördüğü hususlarla ilgili ek soru sorma imkânı sağlamıştır.

3.2.4.2. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

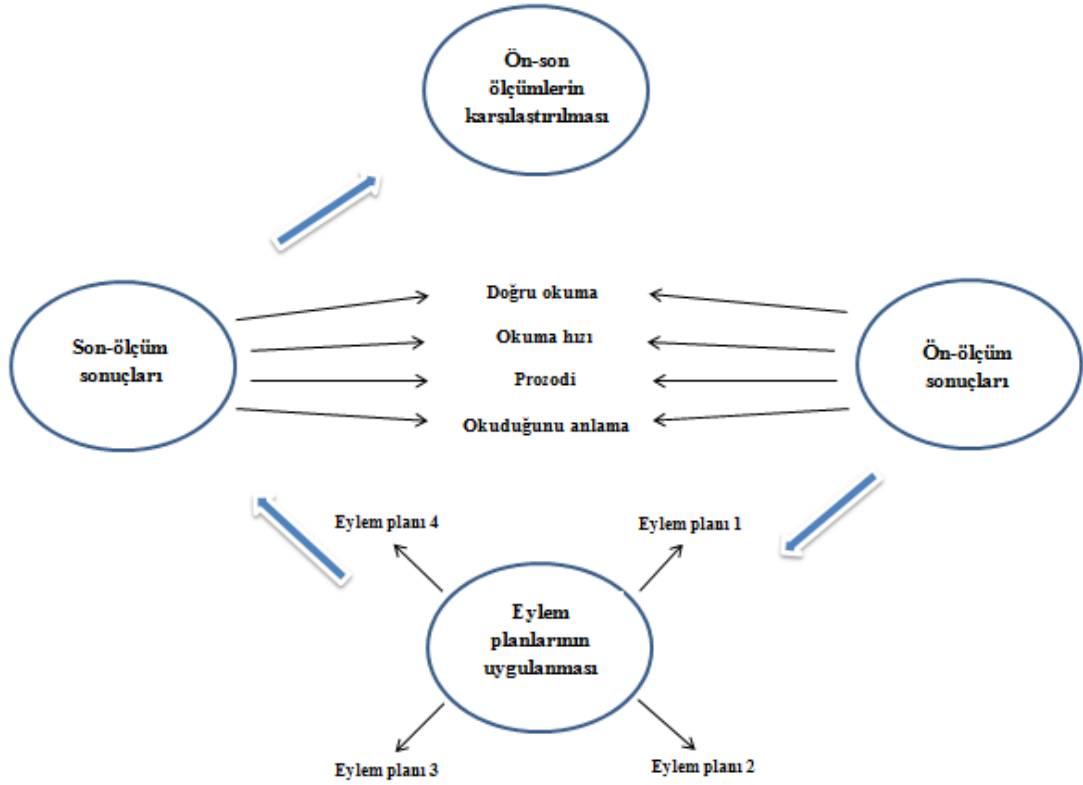
Araştırma verilerinin analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem araştırmasının bütün aşamalarında eş güdümlü olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin (ön-son ölçümlerin) yorumlanması, ilgili ölçme araçlarının kullanımına ilişkin alanyazında yapılan yönlendirmeler ışığında gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise tematik kodlamalara gidilmiş ve ilgili verilere destek olması açısından kamera kayıtlarında yer alan diyaloglardan, araştırmacı-öğrenci-öğretmen günlüklerinden ve *Geçerlik Komitesi* toplantılarından yararlanılmıştır. Bu farklı veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının kullanılması, aynı zamanda araştırma verilerinin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında etkisi/katkısı olmuştur. Örneğin, araştırmacı-öğrenci-öğretmen günlükleri, *Geçerlik Komitesi* diyalogları, sohbet-tarzı ve yarı-yapılandırılmış görüşme notları/kayıtları, öğrencilerin öğretim

etkinliklerine ilişkin yazılı ve sözel tepkileri, video kayıtları, vb. veri kaynaklarından elde edilen verilerin (doğrudan alıntılarını, vb.) birbirlerini teyit edip etmediği sürekli olarak kontrol edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve alt soruları bağlamında bulgulara dönüştürülerek kronolojik bir yapıda sunulmuştur. Gerekli olan yerlerde iki boyutlu görsel araçlardan (şekiller, tablolar, fotoğraflar, görseller, çalışma yaprakları, vb.) yararlanılmıştır. Şekil 4.1, araştırmada elde edilen bulguların genel sistematüğini yansıtmaktadır.



Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Sistematüğü

Araştırmanın ön-ölçümleri 09.03.2017-16.03.2017 tarihleri arasında, son-ölçümleri ise 22.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Eylem planları çerçevesinde hazırlanan öğretim etkinlikleri 20.03.2017-19.05.2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanması sürecinde gözlemler, görüşmeler, günlükler ve diğer veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler

doğrultusunda ortaya çıkan bulgular araştırmanın alt-soruları çerçevesinde sunulmuştur. Uygulamanın gerçekçi bir biçimde betimlenmesi amacıyla sınıf-içi etkileşimleri yansıtan video kayıtlarından; araştırmacı, sınıf öğretmeni (*Öğretmen Ç.*) ve öğrenci günlüklerinden; sınıf öğretmeni, öğrenciler ve velilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

4.1. Ön-Ölçüm Sonuçları

Araştırmanın eylem planlarının geliştirebilmesi için öncelikle öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. 08.03.2017 tarihinde *Öğretmen Ç.* ile gerçekleştirilen görüşmede, *Öğretmen Ç.* sınıfında okuma ve okuduğunu anlama konusunda güçlük çeken öğrencilerin bulunduğunu belirterek araştırma için gönüllü olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı *Öğretmen Ç.* ile yaptığı bu görüşmede, akıcı okumanın *Öğretmen Ç.* tarafından hızlı okuma olarak algılandığını fark ederek araştırmanın konusu ve amacı hakkında *Öğretmen Ç.*'ye detaylı bilgi vermiştir. Söz konusu bu görüşmede *Öğretmen Ç.* araştırmaya ilişkin ilk tepkisini ve araştırmadan beklentilerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bu çalışmanın öğrencilerin okumalarını geliştireceğini düşünüyorum, bu sayede onların bütün derslerdeki başarı düzeyleri de artacaktır. Bu nedenle, çalışmanın sınıfımda yapılmasını önemsiyorum. Sınıfımla ilgili araştırmacıya gerekli desteği vermek ve çalışmanın yapılması için çok heyecanlıyım. Üçüncü sınıfa kadar bir kadın öğretmen ile gelen öğrencilerim için öncelikle bir erkek öğretmen değişik olacak. Mehmet Öğretmenin akademik bilgilerinin öğrencilerimin ve benim yolumu aydınlatacağını ve ilginç olacağını düşünüyorum. *Oyun ve Fiziki Etkinlikler* derslerini bu çalışmanın yapılmasına ayırarak çalışmayı tamamlayacağız. Çalışmanın yeniliklerle dolu, ilgi çekici ve öğrencilerimin okumasına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu beklentimden dolayı çalışmaya katılmaya istekli oldum.

Araştırma öncesinde *Öğretmen Ç.*, sınıfında akıcı okuyamayan ya da okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik “haftada iki saat ödüllü okuma yarışmaları, bolca şiir ezberlenmesine yönelik etkinlikler, çok sayıda kitap okuyarak bu kitapları sınıfta anlatanları ödüllendirme” gibi faaliyetler gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Araştırmacı hem sınıfla tanışıp gözlem yapmak hem de öğrencilerin sınıfta

kameranın bulunmasına alışmaları için 08.03.2017 tarihinde sınıfı ziyaret etmiştir. Araştırmacının sınıfta bulunduğu ilk zaman diliminde aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

- Öğretmen Ç.:* Çocuklar sizi bir öğretmeninizle tanıştıracam ve uzun süre bizimle beraber olacak.
- Öğrenciler:* Evet. Öğretmenimiz stajyer mi?
- Öğretmen Ç.:* Hayır. Çocuklar, isterseniz kendisinden dinleyelim. Mehmet Öğretmenim sizi sınıfa gelen stajyerlerden sandılar.
- Araştırmacı:* Merhaba çocuklar, ismim Mehmet AŞIKCAN. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinden geliyorum. Sizlerle *Türkçe* dersine yönelik eğlenceli etkinliklerle bir takım okuma çalışmaları yapacağız.
- Ö7:* Eğitim Fakültesinde ne yapıyorsunuz öğretmenim?
- Öğretmen Ç.:* Çocuklar, Mehmet Öğretmeniniz benim gibi öğretmenleri yetiştiriyor. Sınıfa gelen stajyer abi ve ablalarımız var ya, onlar Mehmet Öğretmeninizin öğrencileri.
- Araştırmacı:* O abi ve ablalarınız Eğitim Fakültesinde öğrenim gördükten sonra öğretmen oluyorlar ve okullarda öğretmenlik yapıyorlar.
- Ö5:* Mehmet Öğretmenim çalışmalarda oyun mu oynayacağız?
- Araştırmacı:* Öyle de diyebiliriz. Çocuklar ben akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma yapıyorum. Sizinle de bu becerilere ilişkin sınıfta etkinlikler gerçekleştireceğiz. Bu etkinliklerde oyunlar, bazı yarışmalar ve ödüller bulunmaktadır. Sizlerle çok güzel zaman geçireceğimizi düşünüyorum.
- Öğrenciler:* Oleeyy! Yaşasın!
- Araştırmacı:* Bütün bu süreçte kamera kayıttı olacak ve bizi çekecek.
- Ö12:* Şu anda da çekiyor mu öğretmenim?
- Ö16:* Neden çekecek?
- Araştırmacı:* Evet, şu anda da çekiyor. Burada çekilen videoları daha sonra izleyip beraber gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri tekrar inceleyebileceğim.

Sınıfta gerçekleşen buna benzer diyaloglarla ve *Öğretmen Ç.* ile yapılan sohbet-tarzı görüşmelerle öğrencilerin daha iyi tanınması ve araştırmacıya alışması amaçlanmış, aynı zamanda araştırmacı da sınıfın bir parçası olma yolunda ilerleme kaydetmiştir. Ertesi gün araştırmacı gözlem amaçlı sınıfa tekrar gitmiş ve ön-ölçümlerle ilgili öğrencilere bilgi vermiştir. Bu hususla ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:* Çocuklar sizlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarınızı görmem için Pazartesi günden [13.03.2017 tarihinden] itibaren bazı metinleri sizlere sesli okutup videoya kaydedeceğim. Hemen sonrasında o metinlerle ilgili soruları yazılı olarak cevaplamanızı isteyeceğim.
- Ö5:* Eğlenceli olacak demiştiniz öğretmenim.
- Araştırmacı:* Ön-ölçümleri yaptıktan hemen sonra etkinliklere başlayacağız. Sizler adına bu etkinlikleri hazırlayabilmem ve sizinle birlikte onları uygulayabilmem için sizin metinleri nasıl okuduğunuzu görmem gerekiyor. Sizlere *hikâye edici*, *bilgi verici* ve *şiiir* türündeki metinleri [sırasıyla, “*Kardan Adam*”, “*Deliceler*”, “*Dillerde İstiklâl Marşı*” metinlerini] okutup sizlerin bu metinleri ne kadar anladığınızla ilişkin soruları cevaplamanızı isteyeceğim.

Bu esnada ön-son-ölçümlerde kullanılacak metinler son kez *Öğretmen Ç.* ile birlikte gözden geçirilmiştir. Daha sonra, araştırmacı 09.03.2017 tarihinde ön-ölçümler için okula gitmiştir. İlk önce “*Kardan Adam*” adlı hikâye edici metnin okunmasıyla başlanacağını belirtmiş, sınıfın bir köşesinde bir masa düzenleyip kameranın açısını ayarladıktan sonra öğrencileri sınıf listesine göre okuma yapmaları için çağırmaya başlamıştır. Öğrencilere bu okumalara ilişkin herhangi bir not verilmeyeceği, sadece onların okumalarını görmek amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere arkadaşlarını okuma esnasında rahatsız etmemeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Bununla ilgili olarak *Öğretmen Ç.* “Biz bu konuda kendi aramızda konuştuk Mehmet Öğretmenim, gereken hassasiyet için öğrenciler bana söz verdiler.” açıklamasında bulunmuştur.

Listede ilk sırada yer alan Ö1 okuma masasına çağırıldıktan/oturduktan sonra bütün öğrencilerin de duyabileceği bir şekilde araştırmacı aşağıdaki açıklamayı yapmıştır (bu açıklama sonraki günlerde de ön-ölçümler bitene kadar birkaç kez tekrar edilmiştir):

Önündeki metni sesli olarak en güzel şekilde aralıksız olarak okumanı istiyorum. Bu sırada ben de senin okumanı bendeki metinden takip edeceğim, bütün bu süreçte kamera ile kaydedilmeye devam edilecek. Okumayı tamamladığında kendi sıranaya geçerek kâğıdın arkasında yer alan okuduğunu anlama sorularını cevaplamanı istiyorum. Kendini hazır hissettiğinde başlayabiliriz.

Öğrenci hazır olduğunu belirttikten sonra araştırmacının “başlayabilirsin” komutuyla birlikte öğrenci okumaya başlamıştır. Bu işlemler bütün öğrencilerle “*Deliceler*” adlı bilgi verici metin ve “*Dillerde İstiklâl Marşı*” adlı şiirle de devam etmiştir. Pazartesi-Salı-Çarşamba günlerinde “*Kardan Adam*” metni, Perşembe-Cuma-Pazartesi günlerinde “*Deliceler*” metni ve Salı-Çarşamba-Perşembe günlerinde de “*Dillerde İstiklâl Marşı*” şiiriyle ilgili ön-ölçümler yapılmıştır. Araştırmacı ön-ölçüm süreciyle ilgili olarak günlüğünde şu şekilde yansımalar yapmıştır:

Ön-ölçümler için okula gittiğimde öğrencilerin kamera kaydı sırasında heyecanlanacaklarını düşünmüştüm. Öğrencilerin kameraya alışması için ön-ölçüm öncesinde sınıfta bulunmam ve *Öğretmen Ç.*'nin ben sınıfa gitmeden önce öğrencilerle konuşmuş olması sanırım öğrencileri sürece hazırlamıştı. Çünkü öğrenciler gayet rahat görünüyordular. Öğrencilere bu ölçümlerden herhangi bir not almayacaklarını belirtmem umarım ciddiyetsizliğe neden olmaz. “*Kardan Adam*” adlı hikâye edici metinle başladık, ön-ölçümlerin ilk günü olması nedeniyle olsa gerek sadece beş öğrencinin ölçümü gerçekleşti. Sınıf listesine göre ölçümleri yapıyorum, fakat gelmeyen öğrenciler sırayı olumsuz etkiliyor. İkinci gün listeye göre devam ederken öğrencilerin kişisel özelliklerini de gözlemleme fırsatı yakalıyorum. Metne ilişkin okuduğunu anlama sorularını cevaplarken daha çok önem vermelerini istedim. Özellikle de yazılarını okumak çok zor oluyor. (10.03.2017)

“*Deliceler*” adlı bilgi verici metne ilişkin ön-ölçümlerde öğrencilerin daha tecrübeli olduklarını hissediyorum. Bir önceki metne ilişkin ön-ölçümde olmayan öğrencilerin bu ölçümlerini de alıyorum. Sanırım öğrencilerin günlük tutmalarını sağlamakta zorlanacağım. Çünkü bir konu hakkında kişisel düşüncelerini yazarken, “çok güzeldi”, “katılıyorum”, “iyi olacağını düşünüyorum” gibi kısa ifadeler kullanıyorlar. Bu durumu *Geçerlik Komitesi*nde de konuşmam gerekiyor. (13.03.2017)

“*Dillerde İstiklâl Marşı*” adlı şiirde öğrencilerin daha iyi okuduklarını görüyorum. Ön-ölçümler esnasına *Öğretmen Ç.*'nin yardımıyla velilerle ders bitiminde görüşme yaparak araştırma için onlardan gerekli izni aldım. Araştırmanın velilerin de ilgisini çekmesi ve onlar tarafından desteklenmesi beni çok mutlu etti. Öğrencilerin günlük tutmalarını sağlamak için ilgili etkinliğe ilişkin sorular hazırlayıp öğrencilere

dağıtarak (yönlendirilmiş günlük yardımıyla) öğrencilerden duygu ve düşüncelerini yansıtmasını isteyeceğim. Her gün sınıfta olmak sınıf öğretmeni gibi hissetmemi sağlamaya başladı. *Öğretmen Ç.*'nin ön-ölçümler için gerekli olan zamanı verdiği için ona çok minnettarım. Ön-ölçümleri bütün metin türlerinde tamamlayarak eylem planlarını uygulamaya geçmek benim için çok heyecan verici olacak. *Öğretmen Ç.* ile öğretim etkinliklerinin uygulanması için gün ve saatlerini kararlaştırdık. Salı-Çarşamba-Perşembe günleri öğleden sonraki iki ders saatinde öğretim etkinliklerini uygulayacağım. (15.03.2017)

4.1.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Ölçümler

Ön-ölçümler yaklaşık olarak iki hafta sürmüş ve 09.03.2017-16.03.2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Bu sürede araştırmacı sınıfta yaptığı gözlemlerle öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulmuş ve ilk *Geçerlik Komitesi* toplantısı neticesinde de ilk eylem planını hazırlamıştır. Ön-ölçümler bir taraftan da araştırmacı tarafından analiz edilmeye başlanmıştır. Akıcı okumanın bileşenlerinin ve okuduğunu anlamının ölçülmesinde kavramsal/kuramsal çerçevede açıklanan yaklaşımlar aracılığıyla ön-ölçümler analiz edilmiştir. Öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesinde hata yapmamak için araştırmacı çok titiz davranmıştır.

Akıcı okumaya ilişkin ön-son ölçüm verilerinin yorumlanmasında aşağıdaki parametreler kullanılmıştır:

- Ön-ölçüm okuma hızının dakikada 70-120 kelime aralığında olması ve son-ölçüm okuma hızının dakikada 80-140 kelime aralığında olması (Rasinski, 2010),
- Ön-son ölçüm doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzeri olan puanlar için *serbest okuma düzeyi*, %90-%95 arasındaki puanlar için *geliştirilebilir okuma düzeyi* ve %89 ve altı olan puanlar içinse *endişe duyulan okuma düzeyi* olarak tanımlanması (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004),
- Ön-son ölçüm prozodi puanlarının 4-16 puan aralığında olması.

Tablo 4.1, metin türlerine göre öğrencilerin akıcı okuma ile ilgili (*okuma hızı, doğru okuma ve prozodi*) ön-ölçüm puanlarını göstermektedir. Tablo 4.1'e göre, ön-

ölçümler sonucunda *hikâye edici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 20-86 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %88-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermektedir. *Bilgi verici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 20-96 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %87-%98 puan aralığında ve okuma prozodileri de 4-16 puan aralığında değişim göstermektedir. *Şiir*de ise öğrencilerin okuma hızları 21-91 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %85-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermektedir.

Tablo 4.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Ölçümler

Öğrenciler	Hikâye Edici Metin			Bilgi Verici Metin			Şiir		
	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi
Ö1	86=89-3	97	14	96=98-2	98	16	87=92-5	95	15
Ö2	61=66-5	92	14	59=63-4	94	10	73=74-1	99	13
Ö3	76=79-3	96	15	66=70-4	94	14	62=63-1	98	13
Ö4	59=66-7	89	9	73=80-7	91	10	65=70-5	93	12
Ö5	43=46-3	93	9	41=43-2	95	8	42=44-2	95	9
Ö6	59=62-3	95	10	61=64-3	95	10	46=51-5	90	12
Ö7	81=83-2	98	14	79=82-3	96	14	74=75-1	99	15
Ö8	86	100	16	84=85-1	99	15	88	100	16
Ö9	70=75-5	93	15	63=64-1	98	13	73=75-2	97	15
Ö10	50=60-10	83	11	64=72-8	89	10	62=66-4	94	13
Ö11	59=64-5	92	11	59=60-1	98	10	61=63-2	97	11
Ö12	56=58-2	97	10	60=65-5	92	9	55=57-2	96	10
Ö13	45=48-3	94	11	52=60-8	87	11	54=57-3	95	12
Ö14	62=67-5	93	14	71=83-11	86	12	64=75-11	85	13
Ö15	80=82-2	98	14	75=80-5	94	13	73=76-3	96	14
Ö16	61=71-10	86	11	71=79-8	90	10	73=77-4	95	11
Ö17	73=74-1	99	14	75=79-4	95	13	67=68-1	99	15
Ö18	71=75-4	95	15	65=68-3	96	14	73=74-1	99	14
Ö19	20=22-2	91	5	20=23-3	87	4	21=22-1	95	5
Ö20	71=75-4	95	15	92=96-4	96	14	91=92-1	99	15
Ö21	62=63-1	98	15	74=75-1	99	14	75	100	15
Ö22	65=70-5	93	12	71=75-4	95	11	68=72-4	94	13
Ö23	74=76-2	97	11	70=75-5	93	11	75=81-6	93	11
Ö24	58=65-7	89	13	61=66-5	92	12	65=68-3	96	14
Ö25	63=67-4	94	10	66=69-3	96	12	71=73-2	97	12
Ö26	71=74-3	96	14	82=86-4	95	14	87=89-2	98	15
Ö27	66=70-4	94	13	60=68-8	88	11	64=69-5	93	13

1. Okuma hızı (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) = toplam okunan kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı

2. Doğru okuma % = bir dakikada doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100

3. Prozodi puanı = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı

Hikâye edici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 11 öğrencinin okuma hızınının 70-120 kelime aralığında ve 16 öğrencinin de 70 kelimenin altında olduğu;
- 10 öğrencinin doğru okuma yüzdesininin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*), 13 öğrencininin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma*

düzeyinde) ve 4 öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyinde*) olduğu;

- 15 öğrencinin okuma prozodisi puanının 13-16 arasında, 11 öğrencinin 9-12 arasında ve 1 öğrencinin de 5 olduğu görülmektedir.

Bilgi verici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 70-120 kelime aralığında ve 14 öğrencinin de 70 kelimenin altında olduğu;
- 9 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*), 13 öğrencinin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyinde*) ve 5 öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyinde*) olduğu;
- 11 öğrencinin okuma prozodisi puanının 13-16 arasında, 14 öğrencinin 9-12 arasında ve 2 öğrencinin de 8 ve altında olduğu görülmektedir.

Şiire ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 70-120 kelime aralığında ve 14 öğrencinin de 70 kelimenin altında olduğu;
- 15 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*), 11 öğrencinin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyinde*) ve 1 öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyinde*) olduğu;
- 17 öğrencinin okuma prozodisi puanının 13-16 arasında, 9 öğrencinin 9-12 arasında ve 1 öğrencinin de 5 olduğu görülmektedir.

Hikâye edici metin türünde okuma hatası yapmayan tek öğrenci Ö8'dir. Ö8'in okuma hızı 86, doğru okuma yüzdesi %100 ve prozodi puanı ise 16'dır. *Hikâye edici metin* türünde en çok okuma hatası (10 hata) olan öğrenciler ise Ö10 ve Ö16'dır. Ancak bu öğrencilerin prozodi puanları aynı iken (11 puan), okuma hızı puanları (sırasıyla 50 ve 61) ve doğru okuma yüzdeleri (sırasıyla %83 ve %86) birbirinden farklılık göstermektedir. *Bilgi verici metin* türünde okuma hatası yapmayan öğrenci bulunmamaktadır. *Bilgi verici metin* türünde en çok okuma hatası (11 hata) olan

öğrenci ise Ö14'tür. Ö14'ün okuma hızı 71, doğru okuma yüzdesi %86 ve prozodi puanı 12'dir. *Şiirde* okuma hatası yapmayan iki öğrenci Ö8 ve Ö21'dir. Ancak bu öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri aynı iken (%100), okuma hızı puanları (sırasıyla 88 ve 75) ve prozodi puanları (sırasıyla 16 ve 15) birbirinden farklılık göstermektedir. *Şiirde* en çok okuma hatası (11 hata) olan öğrenci ise Ö14'tür. Ö14'ün okuma hızı 64, doğru okuma yüzdesi %85 ve prozodi puanı da 13'tür.

Hikâye edici metin türünde okuma hatası sayısı aynı olan (1 okuma hatası) Ö21 ve Ö23'ün okuma hızları sırasıyla 62 ve 74'tür, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %98 ve %97'dir ve okuma prozodisi puanları sırasıyla 15 ve 11'dir. *Bilgi verici metin* türünde okuma hatası sayısı aynı olan (1 okuma hatası) Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö21'in okuma hızları sırasıyla 84, 63, 59 ve 74'tür, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %99, %98, %98 ve %99'dur ve okuma prozodisi puanları sırasıyla 15, 13, 10 ve 14'tür. *Şiirde* okuma hatası sayısı aynı olan (1 okuma hatası) Ö2, Ö7, Ö17, Ö18 ve Ö20'in okuma hızları sırasıyla 73, 74, 67, 73 ve 91'dir, doğru okuma yüzdeleri (her biri için) %99'dur ve okuma prozodisi puanları sırasıyla 13, 15, 15, 14 ve 15'tir. Her üç metin türünde de *serbest okuma düzeyinde* olan bu öğrencilerin okuma hızları ve okuma prozodisi puanları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum, akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde doğru okuma yüzdesinin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Aynı durum, diğer akıcı okuma bileşenleri için de söz konusudur.

Örneğin, *hikâye edici metin* türünde okuma hızı aynı olan (61 puan) Ö2 ve Ö16'nın doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %92 ve %86, okuma prozodisi puanları sırasıyla 14 ve 11 ve okuma hatası sayıları sırasıyla 5 ve 10'dur. *Bilgi verici metin* türünde okuma hızı aynı olan (71 puan) Ö14, Ö16 ve Ö22'nin doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %86, %90 ve %95, okuma prozodisi puanları sırasıyla 12, 10 ve 11 ve okuma hatası sayıları sırasıyla 11, 8 ve 4'tür. *Şiirde* okuma hızı aynı olan (73 puan) Ö2, Ö9, Ö15 ve Ö16'nın doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %99, %97, %96 ve %95, okuma prozodisi puanları sırasıyla 13, 15, 14 ve 11 ve okuma hatası sayıları sırasıyla 1, 2, 3 ve 4'tür. Bu durum, akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde okuma hızı puanının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde, *hikâye edici metin* türünde okuma prozodisi puanı aynı (14 puan) olan Ö1, Ö2, Ö7, Ö14, Ö17 ve Ö26'nın okuma hızları sırasıyla 86, 61, 81, 62, 73 ve 71'dir, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %97, %92, %98, %93, %99 ve %96'dır ve okuma hatası sayıları ise sırasıyla 3, 5, 2, 5, 1 ve 3'tür. *Bilgi verici metin* türünde okuma prozodisi puanı aynı olan (11 puan) Ö13, Ö22, Ö23 ve Ö27'nin okuma hızları sırasıyla 52, 71, 70 ve 60'tır, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %87, %95, %93 ve %88'dir ve okuma hatası sayıları ise sırasıyla 8, 4, 5 ve 8'dir. *Şiirde* okuma prozodisi puanı aynı olan (15 puan) Ö1, Ö7, Ö9 ve Ö21'in okuma hızları sırasıyla 87, 74, 73 ve 75'tir, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %95, %99, %97 ve %100'dür ve okuma hatası sayıları ise sırasıyla 5, 1, 2 ve 0'dır. Bu durum, akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde okuma prozodisi puanının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Benzer bir eğilim okuma hatası sayısı bakımından da söz konusudur. Örneğin, *hikâye edici metin* türünde okuma hatası sayısı aynı olan (2 okuma hatası) Ö7, Ö12 ve Ö19'un okuma hızı puanları sırasıyla 81, 56 ve 20'dir, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %98, %97 ve %91'dir ve okuma prozodisi puanları 14, 10 ve 5'tir. *Bilgi verici metin* türünde okuma hatası sayısı aynı olan (2 okuma hatası) Ö1 ve Ö5'in okuma hızı puanları sırasıyla 96 ve 41'dir, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %98 ve %95'tir ve okuma prozodisi puanları 16 ve 8'dir. *Şiirde* okuma hatası sayısı aynı olan (2 okuma hatası) Ö5, Ö9 ve Ö12'nin okuma hızı puanları sırasıyla 42, 73 ve 55'tir, doğru okuma yüzdeleri sırasıyla %95, %97 ve %96'dır ve okuma prozodisi puanları 9, 15 ve 10'dur. Her üç metin türünde de aynı sayıda okuma hatası bulunan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi puanları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu durum, akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde okuma hatası sayısının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Ön-ölçümlerde bazı öğrencilerin metin türüne göre akıcı okuma bileşenlerinin herhangi birinde aldıkları puanlar artış gösterirken, bazılarının ise puanları düşüş göstermiştir. Örneğin, Ö26'nın okuma hızı puanı *hikâye edici metin*, *bilgi verici metin* ve *şiir* için sırasıyla 71, 82 ve 87'dir. Ö20'nin doğru okuma yüzdesi *hikâye*

edici metin, bilgi verici metin ve şiir için sırasıyla %95, %96 ve %99'dur. Ö4'ün okuma prozodisi puanı hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için sırasıyla 9, 10 ve 12'dir. Diğer taraftan, Ö7'nin okuma hızı puanı hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için sırasıyla 81, 79 ve 74'tür. Ö14'ün doğru okuma yüzdesi hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için sırasıyla %93, %86 ve %85'tir. Ö3'ün okuma prozodisi puanı hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için sırasıyla 15, 14 ve 13'tür.

4.1.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Ölçümler

Okuduğunu anlamaya ilişkin ön-son ölçüm verilerinin yorumlanmasında aşağıdaki parametreler kullanılmıştır:

- Basit anlamaya ilişkin cevaplanması istenen 3 sorudan en fazla 6 puan alınması (her soru 2 puan değerinde),
- Derinlemesine anlamaya ilişkin cevaplanması istenen 2 sorudan en fazla 6 puan alınması (her soru 3 puan değerinde),
- Okuduğunu anlama yüzdesinin %90 ve üzeri olan puanlar *serbest anlama düzeyini*, %50-89 arası olan puanlar *geliştirilebilir anlama düzeyini* ve %49 ve altı olan puanlar ise *endişe duyulan anlama düzeyini* tanımlaması (Akyol, 2013).

Tablo 4.2, metin türlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili (*basit anlama, derinlemesine anlama ve anlama yüzdesi*) ön-ölçüm puanlarını göstermektedir. Tablo 4.2'ye göre, ön-ölçümler sonucunda *hikâye edici metin* türünde öğrencilerin basit anlama puanları 1-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 0-4 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %8-%75 puan aralığında değişim göstermektedir. *Bilgi verici metin* türünde öğrencilerin basit anlama puanları 1-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 0-4 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %8-%83 puan aralığında değişim göstermektedir. *Şiirde* ise öğrencilerin basit anlama puanları 1-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 0-4 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %8-%67 puan aralığında değişim göstermektedir.

Tablo 4.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Ölçümler

Öğrenci	Hikâye Edici Metin			Bilgi Verici Metin			Şiir		
	BAP	DAP	Anlama %	BAP	DAP	Anlama %	BAP	DAP	Anlama %
Ö1	6	3	75	5	2	58	4	3	58
Ö2	3	1	33	4	2	50	3	2	42
Ö3	5	3	67	4	3	58	4	3	58
Ö4	2	1	25	1	1	17	1	0	8
Ö5	2	0	17	2	1	25	3	1	33
Ö6	2	1	25	1	1	17	2	1	25
Ö7	4	3	58	6	4	83	4	3	58
Ö8	5	4	75	4	2	50	5	3	67
Ö9	4	1	42	5	3	67	4	3	58
Ö10	3	1	33	2	1	25	2	1	25
Ö11	2	1	25	3	1	33	3	2	42
Ö12	3	1	33	3	2	42	2	0	17
Ö13	1	0	8	1	0	8	1	1	17
Ö14	4	2	50	3	1	33	3	2	42
Ö15	5	3	67	5	4	75	4	4	67
Ö16	1	0	8	2	0	17	1	0	8
Ö17	2	1	25	3	2	42	2	0	17
Ö18	3	2	42	5	2	58	5	2	58
Ö19	1	0	8	1	1	17	2	0	17
Ö20	5	4	75	5	3	67	6	4	83
Ö21	5	2	58	6	3	75	4	4	67
Ö22	2	2	33	3	2	42	3	2	42
Ö23	4	3	58	4	2	50	5	2	58
Ö24	3	1	33	3	1	33	4	1	42
Ö25	3	2	42	3	2	42	4	2	50
Ö26	5	4	75	5	2	58	5	2	58
Ö27	2	2	33	2	1	25	3	2	42

1. BAP = basit anlama puanı; DAP = derinlemesine anlama puanı

2. Basit anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanamadığında ise “0” puan verilir.

3. Derinlemesine anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “3” puan, “biraz eksikliklerle/yarıdan fazla olarak” cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanamadığında ise “0” puan verilir.

4. Öğrencinin anlama düzeyi = alınan basit anlama puanı + alınan derinlemesine anlama puanı / alınabilecek toplam basit anlama puanı + alınabilecek toplam derinlemesine anlama puanı X 100

Hikâye edici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 11 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 16 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 3 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 24 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 10 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %50-%89 puan aralığında ve 17 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

Bilgi verici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 12 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 15 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 2 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 25 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,

- 12 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %50-%89 puan aralığında ve 15 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

Şiire ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 14 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 3 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 24 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 12 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %50-%89 puan aralığında ve 15 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

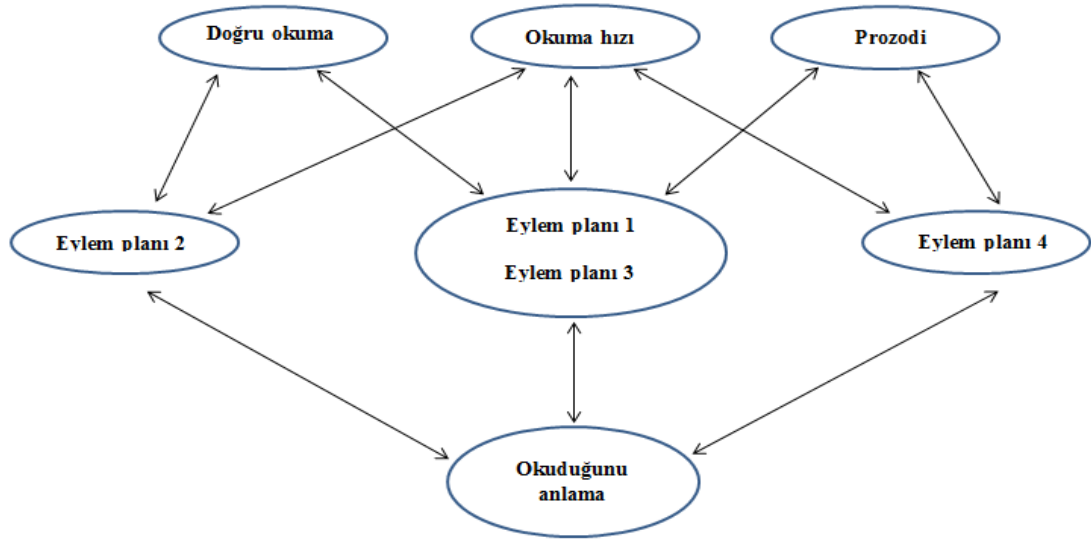
Hikâye edici metin türünde bir öğrenci (Ö1) basit anlamada tam puan (6 puan) almış, üç öğrenci de (Ö13, Ö16, Ö19) 1 puan almıştır. Derinlemesine anlamada üç öğrenci (Ö8, Ö20, Ö26) en yüksek 4 puan alırken, dört öğrenci (Ö5, Ö13, Ö16, Ö19) ise 0 puan almıştır. *Hikâye edici metin* türünde 4 öğrenci (Ö1, Ö8, Ö20, Ö26) %75 anlama düzeyinde iken, 3 öğrenci de (Ö13, Ö16, Ö19) %8 anlama düzeyindedir. *Bilgi verici metin* türünde 2 öğrenci (Ö7, Ö21) basit anlamada tam puan (6 puan) almış, 4 öğrenci de (Ö4, Ö6, Ö13, Ö19) 1 puan almıştır. Derinlemesine anlamada 2 öğrenci (Ö7, Ö15) en yüksek 4 puan alırken, 2 öğrenci (Ö13, Ö16) ise 0 puan almıştır. *Bilgi verici metin* türünde 1 öğrenci (Ö7) %83 anlama düzeyinde iken, 1 öğrenci de (Ö13) %8 anlama düzeyindedir. *Şiirde* ise 1 öğrenci (Ö20) basit anlamada tam puan (6 puan) almış, 3 öğrenci de (Ö4, Ö13, Ö16) 1 puan almıştır. Derinlemesine anlamada 3 öğrenci (Ö15, Ö20, Ö21) en yüksek 4 puan alırken, 5 öğrenci (Ö4, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19) ise 0 puan almıştır. *Şiirde* 1 öğrenci (Ö20) %83 anlama düzeyinde iken, 2 öğrenci de (Ö14, Ö16) %8 anlama düzeyindedir.

Okuduğunu anlama yüzdesine ilişkin metin türlerinin üçünde de 9 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö15, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26) %50-%89 puan aralığında (*geliştirilebilir anlama düzeyinde*) puan elde ederken, 13 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24) %49 ve altında (*endişe duyulan anlama düzeyinde*) puan elde etmiştir. Geriye kalan 5 öğrenciden ikisi (Ö9, Ö18)

sadece iki farklı metin türünde (*bilgi verici metin ve şiir*), birisi (Ö14) sadece *hikâye edici metin türünde*, birisi (Ö2) sadece *bilgi verici metin türünde* ve birisi de (Ö25) sadece *şiirde* %50-89 puan aralığında (*geliştirilebilir anlama düzeyinde*) puan elde etmiştir. Hiçbir öğrenci okuduğunu anlama yüzdesinde %90 ve üzerinde (*serbest anlama düzeyinde*) puan alamamıştır. Bu durum, öğrencilerin her üç metin türünde de okuduğunu anlama performanslarının yetersiz olduğunu/geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.2. Eylem Planlarının Uygulanması

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri Salı-Çarşamba-Cuma günleri 6. ve 7. ders saatlerinde (13.00-14.30 saatleri arasında) uygulanmıştır. Taslak olarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri öğrencilere yönelik ön-ölçüm sonuçları göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmiştir. Öğretim etkinlikleri akıcı okuma bileşenleri (*doğru okuma, okuma hızı, prozodi*) doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğretim etkinliklerini kapsayan eylem planları *Geçerlik Komitesi* toplantılarındaki öneriler/düzenlemeler sonrasında uygulamaya konmuştur. Şekil 4.2, eylem planlarının akıcı okuma bileşenleriyle ilişkisini görselleştirmektedir.



Şekil 4.2. Eylem Planlarının Akıcı Okuma Bileşenleriyle İlişkisi

Şekil 4.2'ye göre, Eylem Planı 1 ve Eylem Planı 3 akıcı okumanın tüm bileşenleriyle, Eylem Planı 2 *doğru okuma* ve *okuma hızı* ile, Eylem Planı 4 ise *okuma hızı* ve *prozodi* ile ilişkilidir. Tablo 4.3, eylem planlarında kullanılan metin türlerini göstermektedir.

Tablo 4.3. Eylem Planlarında Kullanılan Metin Türleri

Plan	Metin Adı	Metin Türü
Eylem Planı 1	Eşek Arısının Başına Gelenler Uçan İlk İnsan	Hikâye edici Bilgi verici
Eylem Planı 2	Atatürk'ün Çocuk Sevgisi Sihirli Pasta Uzayda Yaşam	Hikâye edici Hikâye edici Bilgi verici
Eylem Planı 3	12 Ay Yaşasın Demokrasi	Şiir Hikâye edici
Eylem Planı 4	Komşu Komşu, Sonbahar Bir Dünya Bırakın Yıldızla Isınmış	Tekerleme Şiir Hikâye edici

Tablo 4.3'e göre, uygulama sürecinde beş adet *hikâye edici metin* türünden, iki adet *bilgi verici metin* türünden, iki adet *şiir*den ve iki adet *tekerlemeden* yararlanılmıştır. Eylem planlarıyla ilgili elde edilen veriler uygulanış sırasına göre analiz edilerek/yorumlanarak sunulmuştur. Veriler betimlenirken video kayıtlarından, sohbet-tarzı ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden, yansıtıcı araştırmacı günlüğünden, sınıf öğretmeni günlüğünden, yönlendirilmiş öğrenci günlüklerinden ve öğrenci çalışma yapılarından yararlanılmıştır.

4.2.1. Eylem Planı 1

Amacı: Okuma sürecindeki akıcılığa dikkat çekerek, öğrencilerin akıcı okumanın önemini kavramalarını sağlamak.

Süresi: 12 ders saati (“*Etkinlik 1: Örnek Yanlış Okuma*” için 6 ders saati ve “*Etkinlik 2: Örnek Doğru Okuma*” için 6 ders saati)

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını hazırlar. Öğrenciler, daha önce okudukları ve okumaktan keyif aldıkları bir metni sınıfa getirirler. Öğrencilere hangi metinleri getirdikleri ve bu metinleri neden seçtikleri sorulur. Sonrasında aşağıdaki diyalog gerçekleşir:

- Ö13:** Ben “Çanakkale Unutulmaz” şiirini seçtim. Çünkü askerler bizim için orada canlarını feda ettiler, vatanımızı kurtardılar.
- Araştırmacı:** Çok güzel, başka neler etkili oldu bu şiiri seçmende? Şiir okumayı sever misin?
- Ö13:** Evet, çok severim.
- Araştırmacı:** Başka şiir seçen var mı?
- Ö9:** Ben seçtim öğretmenim, çünkü okurken keyif alıyorum.
- Araştırmacı:** Şiirden farklı metin türü seçen var mı? Mesela hikâye.
- Ö7:** Ben arkadaşlık ve dostluğun önemini anlatan bir hikâye seçtim. Çünkü ben hikâye okurken çok keyif alıyorum.
- Araştırmacı:** Neden keyif alıyorsun?
- Ö7:** Okurken sıkılmıyorum. Olayı hissediyorum, hayaller kuruyorum.
- Araştırmacı:** Yanında getirdiği metni sınıfta sesli olarak okumak isteyen var mı?
- Öğrenciler:** Şiir okumak istiyoruz.
- Araştırmacı:** Peki, ben çok güzel şiir okurum diyen kim var? Görelim bakalım.
- Ö21:** Ben “Çevremiz” şiirini seçmiştim.
- Ö21 şiiri okur.**
- Araştırmacı:** Teşekkür ediyoruz.
- Öğrenciler:** Biz de okumak istiyoruz.
- Araştırmacı:** Peki, o zaman. Gür sesle bir kişi daha okuyabilir.
- Ö9:** “Masal Penceresi” şiirini okuyacağım.
- Ö9 şiiri okur.**

Örnek okumalardan sonra araştırmacı Ö21’in okuduğu “Çevremiz” şiirini (kasıtlı olarak) düz bir ses tonuyla, imla ve noktalamaya dikkat etmeksizin, bazı ses, hece ve sözcükleri yanlış telaffuz ederek, yüksek sesle okur. Okuma sonrasında öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmek amacıyla aşağıdaki sorular sorulur:

- Arkadaşlarınızın okumalarını benim okumamla karşılaştırdığınızda ne düşünüyorsunuz?
- Benim okuyuşumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrencilerden alınan yanıtlar şöyledir:

- Ö5:** Siz okurken kekeleyordunuz. Bazı kelimeleri atlıyordunuz.

- Ö8:** Siz okurken yavaşlıyorsunuz, bekliyorsunuz. Ama Ö21 beklemiyordu.
- Ö6:** Öğretmenim sizin okuduklarınız anlaşılmıyordu, kötü okuyordunuz.
- Ö2:** Siz kelimelerin bazılarını yanlış okuyordunuz.
- Ö20:** Siz noktalama işaretlerine dikkat etmiyordunuz. Vurgu ve tonlamaya dikkat etmiyordunuz.
- Ö18:** Öğretmenim siz okurken duygu vermiyorsunuz. Arkadaşımız şiirin duygusunu veriyordu.
- Ö1:** Siz okurken şiir okuduğunuz anlaşılmıyordu. Şiir okur gibi okumadınız.
- Ö13:** Okuma yarışı yapsak siz çok geride kalırsınız.

Öğrencilerden alınan yanıtlardan sonra araştırmacı öncelikle kekemeliğin okumayla ilgili değil, dil ile ilgili bir problem olduğunu ve bu yüzden okumayla ilgili bir ölçüt olarak kullanılmaması gerektiğini açıklar. Araştırmacı okuma sırasında bazı önemli hususların okumayı ve okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtir. Öğrencilerin hem önbilgilerini harekete geçirmek hem de araştırmanın önemli kavramlarına dikkat çekmek için “anahtar sözcük” çalışmasına geçilir. Bu amaç için aşağıdaki sözcükler tahtaya yazılır ve öğrencilere bu sözcüklerin kendilerinde çağrıştırdığı anlamlar sorulur.

- Akıcı okuma
- Okuma hızı
- Prozodi

Bu sözcüklere ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir.

- Araştırmacı:** Çocuklar “akıcı okuma” sizce ne demek? Bu kavramdan ne anlıyorsunuz? Aklınıza neler geliyor?
- Ö7:** Akıcı okuma deyince aklıma vurgu ve tonlama geliyor.
- Ö8:** Noktalama işaretlerine dikkat etmek gerektiğini anlıyorum.
- Araştırmacı:** Ben az önce okuma yaptığımda sizce akıcı okudum mu?
- Öğrenciler:** Hayır.
- Araştırmacı:** Neden peki?
- Ö20:** Sizin okumanızdan çok sıkıldık.
- Araştırmacı:** Çocuklar “okuma hızı” sizce ne demek? Bu kavramdan ne anlıyorsunuz? Aklınıza neler geliyor?
- Ö2:** Hızlı bir şekilde okumak, çok hızlı okumak.
- Araştırmacı:** Sürekli çok hızlı okumak iyi bir durum mu sizce? “Masal

Penceresi” şiirinin ilk kıtasını hızlı bir şekilde şöyle okusam.

Araştırmacı şiiri hızlı bir biçimde okur.

Araştırmacı: Okuduğumu takip edebildiniz mi? Anlayabildiniz mi?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Peki, aynı şiirin ilk kıtasını bu sefer yavaş bir şekilde okusam.

Araştırmacı şiiri yavaş bir biçimde okur.

Araştırmacı: Peki, bu şekilde okuduğumda şiirden keyif aldınız mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Sizce okuma hızı okuma esnasında önemli mi?

Öğrenciler: Evet

Araştırmacı: Neden?

Ö14: Öğretmenim hızlı okuduğumuzda tam anlayamıyoruz, okuyan arkadaşımızı takip edemiyoruz. Yavaş okuyunca da dikkatimiz dağılıyor, canımız sıkılıyor. Ne çok hızlı ne de çok yavaş okumalıyız.

Araştırmacı: Okunan metne ve okuma amacımıza göre okuma hızımızı ayarlayabiliriz. Peki, “prozodi” kavramını hiç duydunuz mu? Sizce ne demek?

Öğrenciler: Hayır, bilmiyoruz öğretmenim.

Araştırmacı: Prozodi vurguya, tonlamaya ve ses yükselişlerine dikkat ederek okumaktır. Sizce okuma sırasında prozodi önemli midir o zaman?

Ö10: Önemlidir bence de. Çünkü okuyanı dinlemek daha zevkli oluyor.

Ö1: Yoksa okunanları anlayamayız.

Araştırmacı: Prozodik okunmadığında da anlayabilirsiniz çocuklar. Örnek okuma yapabilirim.

Araştırmacı ders kitabından bir metni anlaşılır bir biçimde, fakat standart bir ses tonuyla okur.

Araştırmacı: Okuduklarım anlaşıldı mı?

Ö6: Anladık ama dinlerken sıkıldım.

Ö26: Vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda hikâyeyi hissediyoruz.

Araştırmacı: Prozodik okuma yaparsak metni daha iyi anlar, metinde iletilen duygu ve düşünceleri daha iyi kavrarız.

Öğrencilere bu anahtar sözcüklerle ilişkili iki etkinlik (*Etkinlik 1* ve *Etkinlik 2*) yapılacağı belirtilir. Etkinliklerde video kayıtlarının olduğu hatırlatılır ve öğrencilerden bu kayıtları dikkatle izlemeleri/dinlemeleri istenir. Ancak, öğrencilerin

bu anahtar sözcüklerle ilgili yukarıdaki diyalogda verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, bu sözcüklerin bazılarına ilişkin doğru yanıtlar/bilgiler verdikleri düşünülebilir. Bunun nedeni ise, araştırmacının ön-ölçüm öncesinde *Öğretmen Ç.* ile görüştüğünde, akıcı okumanın *Öğretmen Ç.* tarafından hızlı okuma olarak algılandığını fark etmesi üzerine akıcı okuma hakkında kendisine bilgi vermesi ve bunun neticesinde de *Öğretmen Ç.*'nin bu bilgileri öğrencileriyle paylaşarak ön-ölçüm öncesinde öğrencileri hazırladığı varsayılabilir.

4.2.1.1. Etkinlik 1: Örnek Yanlış Okuma

Araştırmacı, önceden hazırlanmış olduğu “*Eşek Arısının Başına Gelenler*” adlı metne ilişkin akıcı ve akıcı olmayan okuma video kayıtlarını sınıfa getirir. İlk olarak öğrencilere akıcı olmayan (*bazı ses, hece ve sözcükleri yanlış okunmuş, okuma gereksiz bir biçimde çok yavaş veya çok hızlı bir tempoda gerçekleştirilmiş, noktalama işaretlerine dikkat etmeksizin bazen anlaşılır bazen de anlaşılmayan düz bir ses tonuyla okunmuş*) okuma videosu izletilir.

Daha sonra metni anlamayla ilgili aşağıdaki sorular sorulur:

- Eşek arısının annesinin nasihati neymiş?
- Matematik bilmek eşek arısı için neden önemliymiş?
- Eşek arısının pişmanlığı ne olmuş?

Bu sorulara ilişkin öğrencilerin yanıtları şöyledir:

Ö10: Öğretmenim metni ben anlayamadım.

Ö14: Matematik sıkıcıymış ama bilmek önemliymiş.

Ö15: Öğretmenim hiçbir şey anlayamadık.

Ö1: Ben biraz takip ettikten sonra takip etmeyi unutmuşum.

Sınıfta gülme sesleri olur.

Sonrasında, öğrencilere aynı metnin akıcı olarak okunmuş videosu izletilir ve metni anlamaya yönelik aynı sorular tekrar sorulur. Sorulara ilişkin öğrencilerin yanıtları şöyledir:

Ö13: Annesi “gez, eğlen ama bilmen gerekenleri öğren” diyormuş.

- Ö18:** Eşek arısının yaşadığı kovanları altıgen olarak yapması için matematik bilmeliymiş.
- Ö21:** Ailesi için kovan yapması gerekmiş ama yapamamış.
- Ö11:** Kovan yapılmasında gerekli olan matematiği öğrenmediğine pişman olmuş.
- Ö27:** Öğretmenim bu sefer metni anladım.

Fotoğraf 4.1, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.1

Öğrencilerin yanıtlarından, akıcı şekilde okunan video izlendikten sonra metnin daha iyi kavrandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere iki video arasındaki gözlemlerinin neler olduğu sorusu yöneltildiğinde ise aşağıdaki cevaplar alınmıştır:

- Ö13:** İlk videoda okuyan kişi kelimeleri yutuyordu, yavaş ve mırıldanır gibi okuyordu.
- Ö8:** İlk okuyan kişinin okudukları anlaşılıyor. İkinci okuyanın okudukları çok anlaşılır, vurgu ve tonlamaya da dikkat etmiş.
- Ö4** İkinci videodan sonra soruları daha kolay cevapladık öğretmenim.
- Araştırmacı:** Çocuklar okuma esnasında bazı ses, hece ve sözcüklerin yanlış okunması metni anlamamızı nasıl etkilemektedir? Neler düşünüyorsunuz?
- Ö1:** İlk videoda çok karmaşık okunuyordu, o yüzden anlayamadık.
- Ö4:** Kelimeler yanlış okununca metni yanlış anlarız.
- Araştırmacı:** Okumanın çok yavaş gerçekleşmesi metni anlamamızı etkiler mi sizce?
- Ö22:** Etkiler öğretmenim.
- Araştırmacı:** Neden?
- Ö2:** Okunulanları o sırada unutturuz, tekrar okumamız gerekir.
- Araştırmacı:** Prozodik okursak, yani hem anlaşılır ses tonunda hem de iletilmek istenen duygular vurgulanırsa, okunulanları anlamamız ne yönde

gerçekleşir?

- Ö24:** Okunulani daha iyi anlariz. Sorulari daha kolay cevaplariz.
- Ö10:** Öğretmenim hikâyeyi daha iyi hissederiz, kafamızda canlandırırız.
- Ö20:** Şiir okurken oradaki ruhu anlariz. Böylece okuduğumuzu daha iyi anlariz.
- Araştırmacı:** Peki, siz nasıl bir okur olmak istersiniz? Videolardaki okuyan kişileri de düşünürsek.
- Ö21:** İkinci okumadaki gibi bir okuyucu olmak isterim.
- Araştırmacı:** Neden?
- Ö21:** Çünkü onun okudukları daha anlaşılır, vurgu ve tonlamaya daha çok dikkat etmiş.
- Araştırmacı:** Yani?
- Ö21:** Prozodik okumuş. Ben de okuduklarımın daha anlaşılır ve daha çok dikkat çekici olmasını isterim.
- Ö9:** Okurken hiç zorlanmayan, hiç heyecanlanmayan bir okur olmak isterim.
- Araştırmacı:** Güzel. Çocuklar birinci okuyucunun okuma esnasında bedensel hareketleri de dikkatinizi çekti mi? Ne gibi davranışlar gözlemlediniz?
- Ö19:** Parmağıyla takip ediyordu, çok eğiliyordu, sandalyeyi sallayıp duruyordu.
- Ö14:** Saçlarıyla oynuyordu. Onu izlerken içim şişti.
- Araştırmacı:** Sizce neden bu şekilde davranışları vardı? Neyden kaynaklanıyordu?
- Ö3:** Okumayı tam öğrenememiş olabilir.
- Ö15:** Kitap okumaktan sıkılmış olabilir. Kitap okumaktan hoşlanmıyordur.
- Ö6:** Çok sık kitap okumadığı için zorlanıyordur.
- Araştırmacı:** Çok sık okuma yapmadıysa sözcük dağarcığı gelişmemiştir.
- Ö20:** Kendi okuyuşunu beğenmediği için zorlanıyordur.
- Araştırmacı:** Okuma esnasında yaşadığı güçlükler onun duygusal ve bedensel dünyasına da yansımaktadır. Çünkü bazı sözcükleri yanlış, yavaş ve sıkıcı ses tonunda (anlaşılır olmayacak şekilde) okuyor olduğunun farkında olması onun bu davranışlarına neden olabilir.

Gerçekleştirilen bu diyaloglar ile akıcı okuma ve onun bileşenleri hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturduğu gözlenmiştir. İyi bir okur olmak için akıcı okumanın önemine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin okumalarının daha akıcı hale gelmesi için başka etkinliklerin uygulanacağı belirtilmiştir.

4.2.1.2. Etkinlik 2: Örnek Doğru Okuma

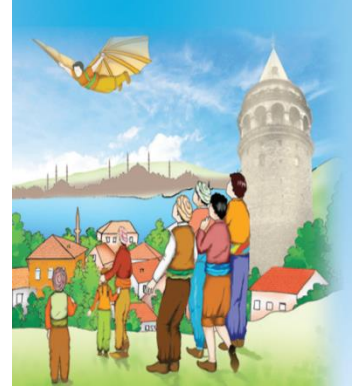
Bu etkinlikte kullanılan “*Uçan İlk İnsan*” metnine ilişkin görseller (bkz. Görsel 4.1, 4.2 ve 4.3) öğrencilere gösterilerek derse giriş yapılır.



Görsel 4.1



Görsel 4.2



Görsel 4.3

Görsel 4.1’deki kişi ne yapıyor olabilir?

- Ö13: Ders çalışıyor olabilir öğretmenim.
- Ö12: Araştırma yapıyor olabilir.
- Ö6: Sanki kâğıda bir şey çiziyor, çizim yapıyor.

Görsel 4.2’deki kişi ne yapıyor olabilir?

- Ö16: Uçmaya çalışıyor bence.
- Ö5: Kanat takmış ya da takmak için uğraşılıyor.
- Ö7: Öğretmenim o kanatları takıp uçmak için deneme yapıyor olabilir.

Görsel 4.3’teki kişi ne yapıyor olabilir?

- Ö1: Uçmak için yüksek bir yere çıkmış.
- Ö13: Öğretmenim uçuyor.
- Ö27: Yüksek bir yerden atlamış uçuyor ve insanlar seyrediyor.

Bu görsellerden hareketle, “*Uçan İlk İnsan*” metninin konusu ne ile ilgili olabilir?

- Ö11: Bir insanın uçmasıdır.
- Ö8: Kanatlanıp uçan insanı anlatıyor.

Ö14: Kanat yapıp onlarla yüksekte atlayarak uçuş olabilir.

Sizce uçan bu kişi kimdir? Biliyor musunuz?

Ö4: Siz misiniz?

Ö20: *Hezarfen Ahmet Çelebi*dir öğretmenim.

Bu diyaloglar ile *Etkinlik 2*'de kullanılacak metnin konusuna öğrenciler hazırlanmıştır. Öğrencilere *Hezarfen Ahmet Çelebi* hakkında kısa bilgi verildikten sonra da *Etkinlik 2*'nin uygulanmasına geçilmiştir.

“*Uçan İlk İnsan*” metninin ilk üç paragrafı araştırmacı tarafından akıcı olmayan bir biçimde (*bazı ses, hece ve sözcükleri yanlış okunmuş, okuma gereksiz bir biçimde çok yavaş veya çok hızlı bir tempoda gerçekleştirilmiş, noktalama işaretlerine dikkat etmeksizin bazen anlaşılır bazen de anlaşılmayan düz bir ses tonuyla okunmuş*), son iki paragrafı ise akıcı olarak okunup videoya kaydedilmiş ve sınıfa getirilmiştir.

“*Uçan İlk İnsan*” metninin ilk üç paragrafı orijinal metindeki gibi (metnin doğru hali) basılı olarak öğrencilere dağıtılır. İlk üç paragrafa ait video izletilir ve öğrencilerden o esnada yanlış okunan, atlanan ya da eklenen ses, hece ve sözcükleri bulmaları/yakalamaları istenir. Videoda yanlış okuma olduğunda ilgili sözcük/ifade üzerine “X” işareti koyarak düzeltme yapılması, atlanan sözcük varsa yuvarlak içine alınarak düzeltme yapılması ve eklenen sözcük varsa eklendiği aralıktan yukarıya doğru ok çizilerek düzeltme yapılması istenir (bkz. Çalışma Yaprağı 4.1).

Daha sonra, “*Uçan İlk İnsan*” metninin son iki paragrafı orijinal metinden farklı (hatalı) bir biçimde (*bazı ses, hece ve sözcükleri yanlış yazılmış, bazıları atlanmış ya da eklenmiş olarak*) öğrencilere basılı olarak dağıtılır. Son iki paragrafa ait video izletilir ve öğrencilerden o esnada metin üzerindeki yanlış yazılan kısımları daha önce belirtilen kurallar çerçevesinde düzeltmeleri istenir (bkz. Çalışma Yaprağı 4.2).

Bu uygulama iki kez yapılır ve bütün sınıfla birlikte yanlış yazılan yerler tek tek düzeltilir. Ayrıca, etkinlik sonunda, metnin orijinal hali önce araştırmacı tarafından örnek teşkil edecek şekilde, sonra da öğrenciler tarafından sesli olarak okunmuştur.

UÇAN İLK İNSAN

Videoda okunacak olan metnin yarısı aşağıda yazılı olarak bulunmaktadır. Videodaki okuma kaydını dinlerken okuyucunun yanlış okuduğu yerleri aşağıdaki metin üzerinde işaretleyiniz.

Hayat kurmak biz insanlar için en belirgin özelliklerinden biridir. İnsanlar tarih boyunca hep hayal kurmuşlardır. İnsanların hayallerinden biri de uçmaktır. Gökyüzünde kuşlar gibi uçmak birçok insanın rüyalarını süslemiştir. Masalların çoğunda da bu uçma düşüğü vardır. Uçan halı, uçan süpürge, uçan at vb. gibi varlıklar masallarda en sevdiğimiz kahramanların baş yardımcıları olmuştur. Bazı insanlar da bu uçma hayallerini gerçekleştirmek için denemeler yapmıştır. Uçuşun icadına kadar da bu denemeler sürmüştür. Kimileri başarılı olmuş, kimileri başarısız. İşte hayallerini gerçekleştirmek için denemeler yapıp da başarılı olanlardan biri de Hezarfen Ahmet Çelebi'dir.

Hezarfen, binlerce bilgiye sahip anlamına gelmektedir. Geniş bilgisi, araştırma merakı ve yaptığı icatlarla halkın sevgisini kazanmıştır. Ahmet Çelebi'ye bu unvanı halk vermiştir.

Hezarfen Ahmet Çelebi, 4. Murat döneminde yaşayan bir bilim insanıydı. Kendisini uçma konusunda araştırma yapmaya vermişti. Sürekli nasıl uçabileceği konusunda planlar yapıyordu. Kendisinden önce bu konuda denemeler yapmış bilim adamlarının eserlerini inceliyordu. Kuşları gözlemliyor, çizimler yapıyordu. Nihayet bu çalışmalarından sonra kısa mesafeli ilk uçuş denemesinde başarılı oldu. Bu denemeden sonra İstanbul Okmeydanı'nda kısa mesafeli uçuşları devam ettirdi. Dokuz defa yaptığı bu uçuşların hepsinde başarılı olunca yeni bir deneme yapmaya karar verdi. Bu seferki deneme daha uzun mesafeli olacaktı.



Çalışma Yaprağı 4.1

Videoda okunacak olan metnin diğer yarısı aşağıda yazılı olarak bulunmaktadır. Aşağıda yanlış yazılan kelimeleri videoyu dinlerken üzerinde düzeltiniz.

Hezarfen Ahmet Çelebi, kararını uygulamak için çalışmalarını hızlandırmıyordu. Günlerce çalıştı ve hesap yaptı. Kayıpsız geceler geçirdi. İnsanların bu denemesini büyük bir şaşkınlıkla bekliyordu. Nihayet tüm İstanbul halkına onun Galata Kulesi'nden nasıl uçacağı uçuruldu. Galata Kulesi o zamanlar İstanbul'un en düşük yapısıydı. Uçacağı gün büyük bir kabalık toplandı. Koca şehirde hayat duruyor, herkes heyecanlı bu olayın gerçekleşmesini bekliyordu. Padişah 3. Murat da Sarayburnu'ndaki kökten onları seyrediyordu. Ahmet Çelebi, kuş kanadına benzeyen asma kanatlarıyla Galata Kulesi'nin tepesinde çıkınca heyecan doruğa çıkıyordu. Herkes nefesini tutmuş ve bekliyordu. Her şey hesap ediliyordu Ahmet Çelebi, rüzgârı bile. Kendini Galata Kulesi'nden yukarı bıraktı. Bir martı gibi üzülmeye başladı. Rüzgârının etkisiyle İstanbul Boğazı'nı geçti. Karşı taraftaki Üsküdar'ın Doğançılar Meydanı'na indi. İstanbullular tüm bunları hayranlıkla ve şaşkınlıkla izledi. Ahmet Çelebi yere inince ışıklar gökyüzüne ulaştı. Olan biteni padişah bu genç bilim insanını beş keşe altınla ödüllendirdi.

Bu şekilde Hezarfen Ahmet Çelebi, bu başarısıyla hayallerini gerçekleştiremeyen tüm insanlara örnek olmuştur. Hıvasızlık ve insanlık tarihine de adını kendi getirdiği kanatlarla uçan ilk insan olarak yazılmıştır.

Komisyon

Çalışma Yaprağı 4.2

Fotoğraf 4.2, etkinliğin uygulanma sürecini görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2

Etkinliğin genel olarak değerlendirilmesine ilişkin öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Araştırmacı: Yapmış olduğumuz bu çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz çocuklar?

Ö18: Öğretmenim zordu, bizi zorladı.

Ö14: Bence çok güzeldi.

Araştırmacı: Hangi yönden güzeldi?

Ö14: Okumadaki yanlışları düzeltmek adına faydalıydı. Hem okurken hem de dinlerken dikkat etmemiz gerektiğini gösterdi.

Ö15: Akıcı okumayı [son iki paragrafı] takip etmek diğer okunana [ilk üç paragrafa] göre daha kolaydı. Bu yüzden ben de okurken dikkat etmem gerektiğini anladım.

Araştırmacı: Başka neler düşünüyorsunuz?

Ö18: Öğretmenim siz yokken sabahki dersimizde öğretmenimiz [Öğretmen Ç.] bana okuma yaptırmıştı, ben okurken daha dikkatli okudum.

Araştırmacı: Sizlere olumlu yansıması beni mutlu ediyor çocuklar. Akıcı okuyamayan kişinin yaptığı hataların benzerlerini siz de yapıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Ö8: Genellikle yapıyoruz, ama bazen heyecanlandığımızda da yanlış okuyoruz.

Ö10: Ara sıra yapıyoruz.

Araştırmacı: Akıcı okuyamayınca neler olduğunun farkına vardınız sanırım.

Öğrenciler: Evet.

Ö1: Yanlışlarımın farkına vardım. Daha çok dikkat etmeliyim. Bu

sayede yanlışlarım azalır öğretmenim.

Araştırmacı: Bu çalışmalarda güzel olmayan ya da beğenmediğiniz yönler nelerdi?

Ö2: Okumakta zorlanan kişinin yanlış okuduğu kelimeleri takip etmek zordu.

Ö25: O ses tonu zaten sıkıcıydı, o kişiyi takip etmek güzel değildi.

Araştırmacı: Bu sayede akıcı okumanın önemini kavramış olduk sanırım. Akıcı okuduğumuzda bizi dinleyenlerin keyif alacağını görmüş olduk. Ayrıca okuduğumuzu daha iyi anladığımızı da fark ettik. Bu yüzden daha çok okuma çalışması yaparak ve daha dikkatli okuyarak okumamızı geliştirebiliriz, daha iyi bir okur olabiliriz.

Bu diyaloglardan öğrencilerin kendi okumalarında nelere dikkat etmeleri gerektiğini kavradıkları görülmektedir. İyi bir okur olmak için akıcı okumak gerektiğini fark etmişlerdir. Akıcı okumanın önemine ilişkin yönlendirilmiş öğrenci günlüklerinde de şu şekilde yansımalar yapılmıştır:

Okumamızın iyi anlaşılması için daha çok dikkat etmemiz gerekiyor. Kelimeleri doğru okumamız, çok hızlı veya çok yavaş okumamız ve prozodik okumamız gerekiyor. (Ö8, 28.03.2017)

Videolardaki okumalardan ve öğretmenimizle yaptığımız konuşmalardan sonra okuma yaparken dikkat etmemiz gereken noktaları anladık. Çok hızlı okumayı severim ama o zaman arkadaşlarım beni anlayamazlar. Hem okumam prozodik olmaz. (Ö20, 01.04.2017)

Yanlış okunan kelimeleri bulmaya çalıştığımız etkinlikte zorlandım, çünkü başkasını dinleyerek yanlışları bulmak zor oluyor. Bu yüzden ben de kitap okurken acele etmemeliyim, daha tonlayıcı okumalıyım. Arkadaşlarım beni dinlerken sıkılmasınlar. (Ö21, 31.03.2017)

“*Uçan İlk İnsan*” metnine ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik sorular öğrenciler tarafından cevaplanması için ödevlendirilmiştir (bkz. Ek A: *Uçan İlk İnsan Metnine İlişkin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Sorular*). Ayrıca, eylem planında kullanılan “*Uçan İlk İnsan*” metninin konusundan yola çıkılarak öğrencilerden hayatlarını kolaylaştırıcı nasıl bir icat yapmak istediklerine dair “*Küçük Mucit*” çalışması ödevlendirilmiştir (bkz. Ek B: *Küçük Mucit Çalışması*).

4.2.2. Eylem Planı 2

Planın Amacı: Öğrencilerin doğru okumalarını ve okuma hızlarını geliştirmek.

Planın Süresi: 18 ders saati (“*Etkinlik 3: Eş Kelimeleri Belirleme*” için 6 ders saati, “*Etkinlik 4: AceReader Programını Kullanma*” için 6 ders saati ve “*Etkinlik 5: Anlam Üniteleri Oluşturma*” için 6 ders saati)

Hazırlık. Araştırmacı derste kullanacağı araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlör), Atatürk’ün çocuklarla olan görsellerini, etkinliklere ilişkin öğretim planını, AceReader Programını ve çalışma kağıtlarını hazırlar. Öğrenciler Atatürk’ün çocuklarla birlikte olduğu görsellerden en az bir tanesini olarak sınıfa getirirler. Öğrencilerin beraberinde getirdikleri görselleri kendi aralarında paylaşmaları istenir. Öğrencilerin bu görsellere yönelik düşünceleri aşağıdaki diyalogda verilmektedir:

- Araştırmacı:** Görseller size ne anlatmaktadır?
Ö10: Atatürk’ü anlatmaktadır.
Ö21: Atatürk çocuklarla beraber zaman geçiriyor.
Ö7: Atatürk çocuklarla oyun oynamaktadır öğretmenim.
Araştırmacı: Atatürk çocuklarla sizce neden zaman geçirmektedir?
Ö8: Çocukları çok sevdiği için onlarla zaman geçirmiştir.
Ö3: Çocuklarla zaman geçirmek Atatürk’ü dinlendirdiği için olabilir.
Araştırmacı: Atatürk’ün çocuklara olan sevgisini başka nereden biliyoruz?
Ö15: Okullar yaptırmıştır eğitim almamız için.
Ö20: Atatürk bizlere 23 Nisanı [Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını] armağan etmiştir.
Araştırmacı: Atatürk’ün bize miras bıraktığı ülkemizi daha iyi seviyelere getirmek için bizlere düşen görevler nelerdir?
Ö1: Daha çok çalışmaktır.
Ö10: Birbirimizle yardımlaşmalıyız öğretmenim.
Ö7: Derslerimize iyi çalışarak, güzel meslekler edinerek.
Araştırmacı: Haklısınız çocuklar. Atatürk çocukların eğitim almasını çok önemsemekteydi, o yüzden alacağınız eğitim ile ülkemizi daha iyi yerlere getirecek olanlar sizlersiniz.

Görsellerle ilgili öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde, öğrencilerin Atatürk'ün çocuklara verdiği önemin farkında oldukları ve böylelikle önbilgilerinin harekete geçtiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin başarılı bir birey olarak yetişmelerinde alacakları eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Sonrasında, araştırmacı aşağıdaki anahtar sözcükleri tahtaya yazarak bu sözcüklerin kendilerinde ne çağrıştırdığını öğrencilere sorar.

- Eğitim
- Çocuk
- Sevgi

Anahtar sözcüklere ilişkin öğrencilerin önbilgileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Eğitim niçin önemlidir?
- Ö15:** Okuyamazsak gelişemeyiz, meslek sahibi olamayız.
- Ö10:** Toplum olarak cahil kalırız öğretmenim.
- Ö20:** İyi bir ülke olmak için eğitim önemli öğretmenim, eğitim sayesinde öğretmenler var, doktorlar var, polisler var.
- Araştırmacı:** Bir ülkenin geleceği için çocukların önemli olduğunu söylemiştik az önce. Sizce neden önemlidir?
- Ö10:** Önceden siz de çocuktunuz, şimdi büyüdünüz.
- Ö2:** Çocuklar olmazsa siz öğretmenlik yapamazsınız. Kime ders anlatacaksınız?
- Ö4:** İleride bizler de büyüdüğümüzde sizlerin mesleklerini yapacağız.
- Araştırmacı:** Sevgi duygusunu hissetmeseydik sizce nasıl olurdu hayatımız?
- Ö6:** İnsanlar birbirine hep küserdi, kimse kimseyle konuşmazdı.
- Ö22:** Okulumu, öğretmenimi ve arkadaşlarımı sevdiğim için geliyorum.
- Ö1:** Robot gibi olurduk öğretmenim, hayatın tadı olmazdı.

Bu diyaloglar incelendiğinde, öğrencilerin anahtar sözcüklerin anlamlarına hâkim oldukları görülmekte ve bu kavramların önemini farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu anahtar sözcüklerle ilişkili etkinlikler (*Etkinlik 3*, *Etkinlik 4* ve *Etkinlik 5*) yapılacağı belirtilir ve uygulamaya geçilir.

4.2.2.1. Etkinlik 3: Eş Sözcükleri Belirleme

“Atatürk’ün Çocuk Sevgisi” metninde bulunan sözcükler kendi içerisinde ses/harf sayısına göre araştırmacı tarafından gruplanır (iki sesliden/harfliden başlayıp 17 sesliye/harfliye kadar). Bu sözcükler bilgisayar ortamında, ekranda yan yana olacak şekilde yazılır/yansıtılır. Bu sözcüklerin bazılarının yazımı aynı (“*kitap-kitap*” gibi) bazılarının seslerinde ise farklılık (“*kitap-bitap*” gibi) oluşturulur. Bu sözcükler ses/harf sayısı sırasına göre üç saniye süreyle ekranda tutulur. Öğrencilerin yazımı aynı olan sözcükleri belirlemeleri için “*Eş Sözcükleri Belirleme Formu*” (bkz. Ek C: Eş Sözcükleri Belirleme Formu) hazırlanır ve öğrencilere dağıtılır.

“Atatürk’ün Çocuk Sevgisi” metninde bulunan 159 sözcük ses/harf sayısı sırasına göre üç saniye süreyle projeksiyon cihazı yardımıyla ekrana yansıtılır (etkinlikte kullanılan sözcükler için bkz. Ek D: Atatürk’ün Çocuk Sevgisi Metni ile İlgili 159 Sözcük). Öğrencilerden ekrana gelen sözcüklerden yazımı aynı olduğunda “*Eş Sözcükleri Belirleme Formu*” üzerinde “+”, farklı olduğunda ise “-” işareti koymaları istenir (bkz. Çalışma Yaprağı 4.3).

EŞ KELİMELERİ BELİRLEME FORMU	
1. Kelime	+
2. Kelime	-
3. Kelime	-
4. Kelime	-
5. Kelime	+
6. Kelime	+
7. Kelime	-
8. Kelime	-
9. Kelime	+
10. Kelime	+
11. Kelime	+
12. Kelime	+
13. Kelime	-
14. Kelime	+
15. Kelime	-
16. Kelime	-
17. Kelime	+
18. Kelime	-
19. Kelime	-
20. Kelime	+
21. Kelime	-
22. Kelime	-
23. Kelime	-
24. Kelime	-
25. Kelime	+
26. Kelime	-
27. Kelime	-
28. Kelime	+
29. Kelime	-
30. Kelime	+
31. Kelime	+
32. Kelime	+

Çalışma Yaprağı 4.3

Örneğin:

Ekranda kelimelerin yazımı aynı olduğunda,

Ekran Görüntüsü

Eş Sözcükleri Belirleme Formu

10. Kelime
kitap - kitap

10. Kelime +

Ekranda kelimelerin yazımı farklı olduğunda,

Ekran Görüntüsü

Eş Sözcükleri Belirleme Formu

20. Kelime
kitap - bitap

20. Kelime -

Bu etkinlik iki kez uygulandıktan sonra etkinliğe ilişkin öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Etkinlik sizce nasıldı çocuklar?
- Ö2:** Eğlenceli öğretmenim.
- Ö3:** Dikkatli olmamız lazım, hemen geçiyor kelimeler.
- Ö16:** Hızlı olmamız gerekiyor, yoksa kaçırıyorum.
- Araştırmacı:** Sözcüklerin uzunluğu etkiliyor mu peki?
- Ö6:** Yedi harfliden sonrası zor olmaya başladı.
- Ö11:** Evet, öğretmenim harf sayısı arttıkça karıştırmaya başladım.
- Ö14:** Bir de tersten [uzun sözcükten] başlasak daha iyi sanki. Sonlara doğru dikkatim dağılıyor sözcükler uzun olduğu için.
- Araştırmacı:** Sözcükler ekrana geldiğinde iki sözcüğe de ayrı ayrı bakarak mı kontrol ediyorsunuz?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Size bir ipucu vereyim mi?
- Öğrenciler:** Verin öğretmenim.
- Araştırmacı:** Dinleyin o zaman. Sözcükler ekrana geldiğinde iki sözcüğün tam ortasına bakarak tek bakışla sözcüklerin farklı olup olmadığını kontrol edebilirsiniz.
- Ö10:** Evet, çok mantıklı, hemen deneyelim öğretmenim.
- Araştırmacı:** Uzun sözcüklerde de yapabilir misiniz?
- Ö15:** Ben de tam onu düşünüyordum, zorlanabiliriz.

- Araştırmacı:** Peki, süreyi daha da kısaltarak devam edelim mi?
- Öğrenciler:** Olur.
- Araştırmacı:** İki saniyeye düşüreceğiz.
- Ö25:** İki saniye mi? Çok hızlı öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bence yapabilirsiniz.
- Ö2:** Sizin dediğiniz gibi ortaya bakarak işaretleyeceğim öğretmenim.
- Araştırmacı:** İki saniyelik hızla iki kez uygulanacak çocuklar. Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Hadi başlayalım.
- Etkinlik uygulanır.***

Bu diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin bu etkinlikten eğlendiği, zevk aldığı, etkinliğe severek katıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, birinci eylem planındaki iki etkinliğe (*Etkinlik 1* ve *Etkinlik 2*'ye) kıyasla bu etkinlikte öğrencilerin dikkat düzeylerinin daha da arttığı görülmüştür. Sonrasında, sözcüklerin ekranda görülme süresi iki saniyeye düşürülerek aynı uygulama tekrarlanmıştır. İki saniyelik uygulamaya ilişkin öğrenci dönütleri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** İki saniye ile zorlandığımız kelimeleri tespit edebildiniz mi çocuklar?
- Ö20:** Ben bir tane daha düzelttim.
- Ö5:** Ben yine kaçırdım aynı kelimeleri.
- Araştırmacı:** Benim söylediğimi uyguladınız mı? İşe yaramadı mı?
- Ö8:** Ben uyguladım öğretmenim. Sanırım bütün hepsini tamamladım.
- Ö12:** Ortadan bakarak okumak daha güzeldi.
- Ö16:** Ben de azalttım kaçırdıklarımı bu sayede.
- Araştırmacı:** Size katkısı oluyor mu bu çalışmanın?
- Ö10:** Çok dikkat etmeye başladım kelimelere öğretmenim.
- Ö6:** Ben de hızlı olmaya başladım.
- Araştırmacı:** Süreyi bir saniyeye düşürsek, takip edebilir misiniz?
- Öğrenciler:** Bir saniye mi?
- Araştırmacı:** Evet.
- Ö5:** Çok hızlı değil mi öğretmenim.
- Ö6:** Zor olacak öğretmenim.
- Ö12:** Ben çok heyecanlandım, hadi başlayalım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Hazırsanız başlayalım.

Yukarıdaki diyaloglarda etkinliğin hızı artsa da öğrencilerin dikkatlerinin ve okuma hızlarının arttığı görülmektedir. Süre bir saniyeye düşürülerek uygulama tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrencilerin tespit edemediği sözcükleri düzeltmelerini sağlamıştır. Bir saniyelik uygulama diğer iki veya üç saniyelik uygulamalar kadar verimli olmamıştır. Ayrıca, sözcüklerin tanınmasında bazı zorluklar yaşandığı gözlenmiştir. Ancak, farklı yaş gruplarında veya sınıf düzeylerinde farklı sonuçlar gözlenebilir. Bunun yanı sıra, etkinliğin uygulanışı sırasında sözcüklerin hece sayısı arttıkça öğrencilerin sözcükleri takip etmede zorlandığı (gözlerinin yorulduğu, vb.) gözlenmiştir. Bu duruma ve etkinliğin geneline ilişkin öğrenciler günlüklerine şu şekilde yansımalar yapmışlardır:

Etkinlik sırasında kelimelerin aynı olup olmamasını yakalamaya çalıştık. Uzun kelimelere geçince zorlaşmaya başladık. Mehmet Öğretmen etkinliği uyguladıktan sonra kendimi göz testinden çıkmış gibi hissettim. (Ö17, 08.04.2017)

Etkinlik ile aynı anda iki kelimeyi kontrol etmeye çalışmak heyecanlıydı. Biz grup olarak (Ö7, Ö15, Ö14 ve Ö2) okunanları kaçırmamak için birbirimizle yarıştık. O an çok güzeldi. (Ö7, 10.07.2017)

Etkinlik sonunda “Atatürk’ün Çocuk Sevgisi” metni öğrencilere dağıtılarak sessizce okumaları istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı da bu metni sınıfta yüksek sesle okumuş ve birkaç öğrenciye de yüksek sesle okutmuştur. Ayrıca, “Atatürk’ün Çocuk Sevgisi” metnine yönelik 5N 1K Etkinliği doldurulmak üzere öğrenciler ödevlendirilmiştir (bkz. Ek E: Atatürk’ün Çocuk Sevgisi Metnine İlişkin 5N 1K Etkinliği). Fotoğraf 4.3, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.3

4.2.2.2. Etkinlik 4: AceReader Programını Kullanma

Araştırmacı bilgisayarına *AceReader Programının* deneme sürümünü kurar. Programın deneme sürümünün iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- Metindeki sözcüklerin (metindeki sırası/dizilişi doğrultusunda) belirlenen sayıya (bir sözcük, iki sözcük, vb.) ve okurken odaklanma sayısına göre ekrana yansıtılmasına olanak veren özellik,
- Metindeki sözcüklerin ekranda görülme sürelerini ayarlamaya yarayan zaman ayarı özelliği ile metindeki odaklanılacak sözcüklerin alanının ayarlanmasını sağlayan özellik.

Diğer bir ifadeyle, metindeki sözcükler tek tek, ikişerli, üçerli, vb. şeklinde ve kullanıcının tercih ettiği arka plan ve yazı renginde yansıtılmaktadır. Zaman ise ekrana bir dakikada yansıtılan sözcük sayısı (WPM) ile ilgili bir durumdur (100 WPM, 200 WPM, vb.). Sözcükler metindeki yerine göre sırasıyla ekranda yansıtılmaktadır. Ancak, istenirse sözcük sözcük yerine, metin cümle cümle olarak da yansıtılabilmektedir. Ayrıca, okuma esnasında okurun odaklanma alanı programda belirlenebilmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuma sırasında gözün her sıçrayış sonrasındaki odaklanmada bir ya da birden fazla sözcüğü okuma becerisi de geliştirilebilmektedir.

Araştırmacı 342 sözcükten oluşan “*Sihirli Pasta*” adlı metni programa tanıtır, kendisi tarafından belirlenen ayarlar doğrultusunda metni ekrana yansıtır ve öğrencilerden ekrana yansıyan metni okumalarını ister. Öğrencilere program ve etkinliğin uygulanışı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra etkinliğin uygulanmasına geçilir. Etkinliğin uygulanması sürecine ilişkin öğrencilerin ilk tepkileri şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar AceReader programını kullanarak sizin okuyacağınız metnin ismi “*Sihirli Pasta*”. Şimdi gerekli ayarlamayı yapacağım. Kendinizi hazır hissediyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Ö9: Ben çok heyecanlıyım öğretmenim.

Araştırmacı: Açıkçası ben de heyecanlıyım çocuklar, programı ilk kez sizinle birlikte kullanacağım. Ama sizin başarılı bir şekilde

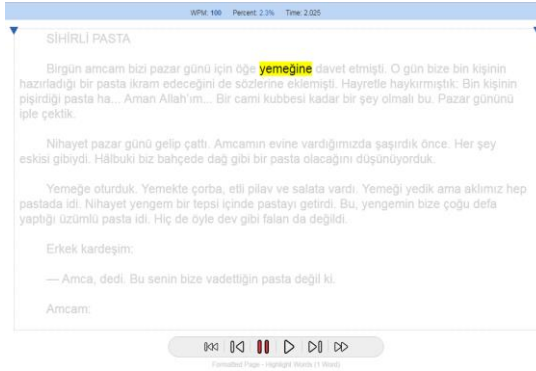
okuyacağınızdan eminim. Bir yarışma yapmıyoruz zaten. Sizin akıcı okuma becerilerinizi geliştirmeye yönelik bir etkinlik olacak.

Ö17: Öğretmenim çok merak ediyorum, hemen başlamak istiyorum.

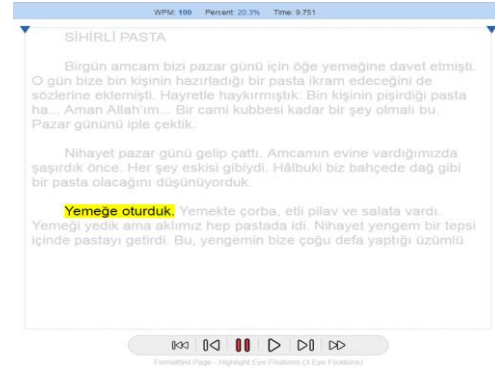
Araştırmacı: Gördüğünüz üzere arka plan beyaz, yazılar siyah fakat üzeri sarı fosforlu kalemle boyanmış gibi gelecek. Metin birer sözcük olarak ve en düşük hızda [100 WPM] yansıyacak. Sizlerden her zamanki gibi okuduğunuz şekilde metni okumanızı istiyorum. Şimdi başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Görsel 4.4, etkinliğin 100 WPM hızda ve bir sözcük ayarlarıyla uygulanma ekranını, Görsel 4.5 ise etkinliğin 100 WPM hızda ve iki sözcük ayarlarıyla uygulanma ekranını yansıtmaktadır.



Görsel 4.4



Görsel 4.5

Bu uygulama süreciyle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir.

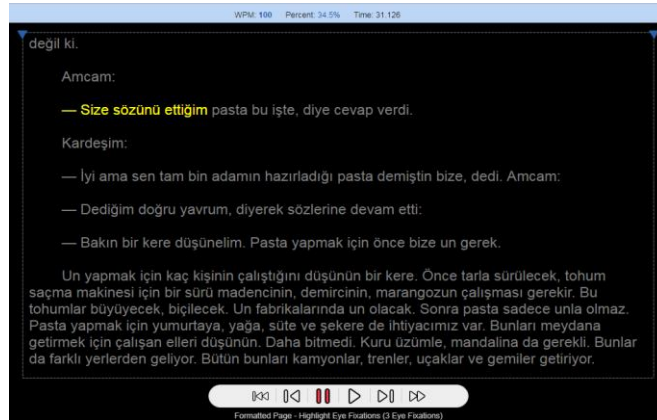
- Araştırmacı:** Bütün sözcükleri okuyabildiniz mi çocuklar?
- Ö8:** Hemen hemen hepsini öğretmenim.
- Araştırmacı:** Okurken koro halinde okumaya özen gösterelim ve çok yüksek ses tonunda okumayalım. Sözcük sayısını arttıralım mı çocuklar?
- Ö6:** Kaç sözcük olacak?
- Ö4:** Hızımız da 2000 [en yüksek hız] olsun.
- Öğretmen Ç.:** Yapamayacağın işlerle uğraşma çocuğum, en düşük hızda zor okudun.
- Ö20:** Neyine güveniyorsun sen?
- Araştırmacı:** Çocuklar en yüksek hızda sözcükleri yakalamak çok zor olur. Hızımız aynı ve okumanız gereken sözcük sayısı iki olacak.
- Öğrenciler:** Tamam öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

- Ö20:** İki sözcükle çok zor oluyor öğretmenim.
- Ö4:** Hız daha fazla olsun.
- Öğretmen Ç.:** Bu hızda hepiniz yetişemiyorsunuz, değil mi Ö5?
- Araştırmacı:** Biraz daha alıştırmaya yapalım, sonrasında hızı da arttıracamız.
- Ö7:** Hemen başlayabiliriz, şimdi daha hızlı okuyacağım.
- Araştırmacı:** Sözcük sayısını üçe çıkaralım mı? Hızımız aynı kalacak.
- Ö2:** Üç sözcükle mi? Çok heyecanlı.
- Öğretmen Ç.:** Üç sözcükle de çalışalım, ben de çalışıyorum sizinle çocuklar.
- Araştırmacı:** Ayrıca, arka plan siyah, yazılar sarı renkte olacak. Hazırsanız, şimdi başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Görsel 4.6, etkinliğin 100 WPM hızda, arka plan siyah ve üç sözcük ayarlarıyla uygulanma ekranını yansıtmaktadır.



Görsel 4.6

Üç sözcüklü okuma işlemi tamamlanıp, sonrasında hız bir üst seviyeye yükseltilerek iki sözcükle etkinliğe devam edilmiştir. Ayrıca, farklı ayarlarla da etkinlik tekrarlanmıştır. Bu süreçlerle ilgili diyaloglar şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** Bence daha iyi okudunuz, hızı 200'e çıkartarak sözcük sayısını ikiye düşürerek tekrar okuyalım.
- Ö8:** Hızına yetişebilir miyiz?
- Araştırmacı:** Bence alıştınız artık, yetişebilirsiniz.
- Ö16:** Üç sözcükle devam edelim.
- Araştırmacı:** Kademeli şekilde ilerleyelim çocuklar, gayet iyi gidiyorsunuz.
- Öğretmen Ç.:** Önce hızlı bakmayı öğrenelim çocuklar.

Araştırmacı: Evet, hıza alıştıktan sonra üç sözcüğe geçeriz. Hazırsanız başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Araştırmacı: Hızı 300'e çıkartarak da okuyalım mı? 200'de başarılıydınız.

Ö10: Hemen başlayalım öğretmenim.

Araştırmacı: Sonraki ders devam edeceğiz.

Araştırmacı: Çocuklar herkes hazır sanırım, başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Öğretmen Ç.: Yarısından sonra ben yetişemedim.

Ö2: Ben de öğretmenim.

Araştırmacı: Sözcük sayısı bir olsa bence sorunsuz okuyabilirsiniz.

Ö1: 300'le mi? 400'le mi?

Araştırmacı: Tabi ki de 300'le. Evet, hazırsak başlayalım.

Etkinlik uygulanır.

Ö1: Öğretmenim ben hepsini okudum, yetiştim.

Öğretmen Ç.: Emin misin yavrum? Hiç okuyor gibi değildin, ben bile yetişemedim. Ama Mehmet Öğretmeniniz hepsini okudu. Ben kaçırınca hepinizi izledim.

Araştırmacı: Bence bir kez daha aynı hız ve sözcük sayısı ile okuyalım ve sonra sözcük sayısını arttıralım. Hadi başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Öğretmen Ç.: Bu sefer daha iyiydik. Çalıştıkça daha iyi okuyoruz.

Ö19: Öğretmenim hızı daha da arttırsak.

Araştırmacı: Alıştırma yaptıkça daha başarılı okuyorsunuz. Hızımız aynı kalsın ama iki sözcüğe çıkaralım. Kademeli şekilde arttırıyoruz. Evet, çocuklar başlıyoruz.

Etkinlik uygulanır.

Araştırmacı: Gayet iyiydiniz, hazır siz ısınmışken sözcük sayısını üçe yükseltelim. Alıştırma yaptıkça hem metni tanıdınız hem de sözcükleri daha doğru ve daha hızlı okumaya başladınız.

Ö8: Alışıyoruz öğretmenim.

Araştırmacı: Herkes hazır görünüyor, başlayalım.

Etkinlik uygulanır.

Ö22: Bu sefer 300 çok hızlı geldi.

Araştırmacı: Bence daha da çalıştıkça kendinizi geliştirebilirsiniz.

Ö20: Bence bu programla her gün okuyalım, çok faydası olacaktır.

Araştırmacı: Şimdi "odaklanma" özelliğine göre düzenleme yapıp bu şekilde de okuyabiliriz. Her odaklanmada bir ya da birden fazla sözcüğü

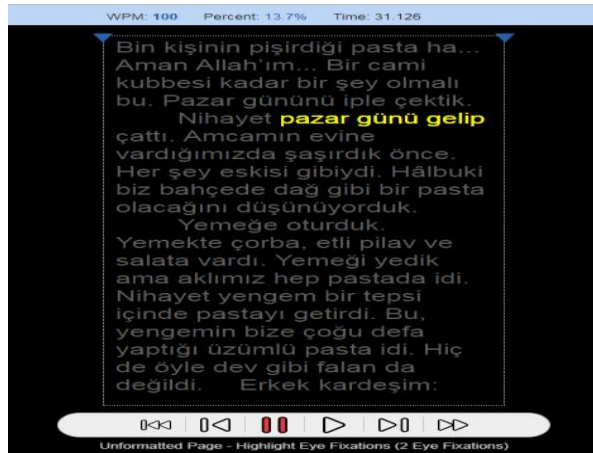
hemen okumanız gerekecek. Bu konuda kendinizi geliştirmenizin akıcı okumanızda size katkısı çok daha fazla olacaktır.

Ö10: Tamam, olur bunu da okuyabiliriz.

Araştırmacı: Gerekli düzenleme hazır, hadi başlayalım.

Etkinlik uygulanır.

Daha sonra, program odaklanma seçeneğine göre düzenlenerek etkinliğin uygulanmasına devam edilmiştir. Ancak, programın odaklanma seçeneğine göre uygulanması için öğrencilerin hazırlanması gerektiği düşünülmüş ve bu yönde program hız 100 WPM ve odaklanma alanı iki olarak ayarlanarak kısaca uygulanmıştır. Görsel 4.7, etkinliğin 100 WPM hızda ve iki odaklanma alanı ayarlarıyla uygulanma ekranını yansıtmaktadır.



Görsel 4.7

Bu süreçle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö13: Öğretmenim gözüm yoruldu, ya!

Araştırmacı: Dersimiz bitecek zaten, gelecek ders odaklanma sayısına göre çalışmaya devam edeceğiz.

Öğretmen Ç.: Bu şekilde daha güzel okumaya başladık sanki.

Ö24: Öğretmenim hızımız kaç?

Araştırmacı: 100 ile okudunuz az önce, okumanız geliştikçe programın hızını arttırırız. Gelecek ders odaklanma sayısını üçe çıkartarak okumayı deneyeceğiz.

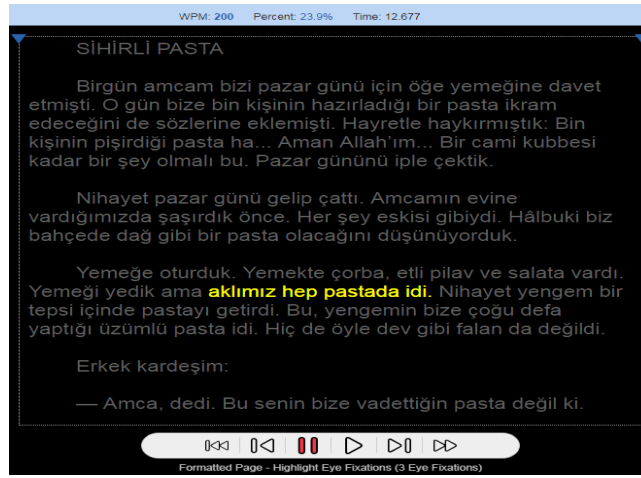
Ö6: Tamam, olur öğretmenim.

Ö2: Yarışabiliriz, yarışma yapalım.

Ö17: Evet, öğretmenim, okuma yarışması yapalım.

- Araştırmacı:** Okumaya ilişkin yarışma yapmayı doğru bulmuyorum çocuklar.
- Ö4:** Lütfen öğretmenim, yarışalım. Ne olacak ki?
- Öğretmen Ç.:** Mehmet Öğretmenim, biz arada bir okuma yarışması yapıyoruz. Ayrıca etkinliği çok sevdiler, daha da çok katılırlar.
- Araştırmacı:** Etkinliğe ilişkin yapmamız gerekenleri tamamladıktan sonra yarışma yapabiliriz.

Daha sonra, etkinliğe 100 WPM hızda ve üç odaklanma alanıyla devam edilmiştir. Görsel 4.8, etkinliğin 200 WPM hızda ve üç odaklanma alanı ayarlarıyla uygulanma ekranını yansıtmaktadır.



Görsel 4.8

Odaklanma sayısı iki; hız 100, 200 ve 300; odaklanma sayısı üç, hız 100 ve 200 olarak etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır. Sonrasında metin basılı olarak öğrencilere dağıtılmış ve her bir öğrencinin metindeki bir cümleyi sırayla metin tamamlanana kadar okuması sağlanmıştır.

AceReader programının genel olarak uygulanmasına ilişkin aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir.

- Araştırmacı:** Çocuklar bir defa odaklandığınızda bir sözcük yerine birden çok sözcüğü okuyabilmeniz sizin için çok daha faydalı oluyor. Akıcı okuyan bireyler çok daha az göz hareketiyle okumayı yürütmektedirler.
- Ö16:** Daha hızlı okuyabiliriz.
- Araştırmacı:** Okuma amacınıza göre bu beceriyi kullanabilirsiniz. Normal bir okuma sırasında ve hızlıca göz atmanız gerektiğinde bu şekilde bu becerinizden yararlanmış olursunuz.

- Öğretmen Ç.:** Okullarda hızlı okuma kurslarında böyle bir şey yok.
- Araştırmacı:** O kurslarda daha çok gözün hızını arttırmaya çalışıyorlar. Bizim amacımız “doğru”, “hızlı”, “prozodik” ve “anlayarak” okumayı sağlamaktır.
- Araştırmacı:** Çocuklar gerçekleştirdiğimiz bu etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Keyif aldınız mı?
- Ö10:** Eğlenceliydi öğretmenim.
- Ö23:** Kelime sayısını ve hızı değiştirdikçe çok güzel oldu.
- Ö20:** Keyif adlık tabi ki de. Ama hızı 300’ün üzerinde hiç denemedik. Ama bu hızlarda bile zorlandık.
- Araştırmacı:** Keyif almış olmanıza çok sevindim çocuklar. Okumanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Ö3:** Okurken dikkatli olmam gerektiğini öğrendim.
- Ö5:** Hızlı okumamızı sağladı.
- Ö15:** Kelimeleri okurken hata sayım azaldı.
- Araştırmacı:** Cümleleri, sözcükleri doğru okumanıza etkisi oldu mu peki?
- Ö21:** Hızlı bakıp, hızlı okuduk. İlk başlarda kelimeleri yanlış okuyordum, ama sonrasında doğru okumaya başladım.
- Ö16:** Siyahın üzerinde sarı renkte olunca, daha kolay okudum.
- Ö12:** Dikkat oranım arttıkça, doğru okumam da arttı öğretmenim.
- Araştırmacı:** İki ya da üç odaklanma alanı ayarlarıyla okumak nasıldı sizce?
- Ö7:** Okumamızı geliştirdi.
- Ö25:** Kelimeleri daha rahat ve daha hızlı okumamızı sağladı.
- Araştırmacı:** Benim de gözlemlediğim kadarıyla bu etkinlikten keyif aldınız. Sözcükleri hızlı ve doğru bir şekilde okumanız, gelişiminizde etkili olmaktadır. Etkinlikleri gerçekleştirdikçe akıcı okumanız da gelişmektedir.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin okuma yaparken daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Böylelikle doğru okuma durumları ve okuma hızları geliştiği anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin *Öğretmen Ç.*, 14.04.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Etkinliğe öğrencilerimle birlikte ben de katıldım. Birkaç öğrencimin benden daha hızlı okuması açıkçası beni çok gururlandırdı. Mehmet Öğretmen güzel bir program kullandı, bu durum öğrencilerin derse katılımını arttırdı. Öğretmenlik hayatımda anlaşılır ve hızlı okuyan, okuduğunu doğru bir şekilde anlayan ve kendini güzel bir

şekilde ifade eden öğrenciler yetiştirmeye hep özen gösteririm. Bu etkinliğin öğrencilerime bu açılardan katkı sağladığını düşünüyorum.

Ayrıca etkinliğin eğlenceli hale dönüşmesi de öğrencilerin etkinliğe daha aktif katılımını sağlamıştır. Bu duruma ilişkin Ö20, 15.04.2017 tarihli yönlendirilmiş günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Mehmet Öğretmen ile yaptığımız dersler daha zevkli olmaya başladı. Bu günkü bilgisayarda hızını ayarladığı etkinlik çok güzeldi. Hızını arttırdıkça kelimeleri yakalamaya çalışmak çok eğlenceliydi. Okuma yarışmasını da yaparsak, çok heyecanlı olacak. Mehmet Öğretmen ders çıkışında ödül olabileceğini söyledi. Daha da heyecanlandım.

Bu etkinliğin sonunda, öğrencilerin AceReader programıyla okuma yarışması yapma istekleri yerine getirilmiştir. Bu amaç için öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grubun sözcük veya sözcük grupları ekrana yansıdığına sırası gelince belirlenen hız doğrultusunda doğru okumaları istenmiştir. Yarışma sonunda ödüller (sürpriz olarak) sadece dereceye girenlere değil, bütün öğrencilere dağıtılmıştır. Ayrıca, “*Sihirli Pasta*” metnine yönelik “*Sebep Sonuç Bulma*” çalışması yapılmak üzere öğrenciler ödevlendirilmiştir (bkz. Ek F: Sihirli Pasta Metnine İlişkin Sebep-Sonuç Bulma).

4.2.2.3. Etkinlik 5: Anlam Üniteleri Oluşturma

Bu etkinliğe öğrencileri hazırlamak ve onların önbilgilerini harekete geçirmek amacıyla onlara astronotların uluslararası uzay istasyonundaki yaşamlarıyla ilgili Youtube’den indirilen bir video izletilir (bkz. <https://www.youtube.com/watch?v=HmkecD0V45U>, Erişim tarihi: 12.04.2017). Bu videoya ilişkin sorulan sorulara alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı** Sizce astronotlar o kıyafetleri niçin giymektedir?
- Ö4:** Korunmak için.
- Ö7:** Üşümek için öğretmenim.
- Ö10:** Nefes almak için, oksijen için.
- Araştırmacı:** Çok güzel. Çocuklar ayrıca uzayda radyasyon adında insan sağlığı açısından zararlı olan, güneşten gelen ve gözle fark edemediğimiz ışınlar bulunmaktadır. Dolayısıyla, kıyafetler bu

- ışınlardan da korumaktadır.
Peki, sizce astronotlar uzayda nasıl beslenmektedirler?
- Ö4:** Bisküvi, çikolata yiyorlar.
Ö11: Meyveyle besleniyorlar.
Ö20: Konserveden besleniyorlar.
Ö23: Videoda su içerken su havada uçuyordu.
Araştırmacı: Neden uçuyordu sizce?
Ö5: Yer çekimi olmadığı için.
Araştırmacı: Peki, astronotlar uzayda ağlayabilirler mi?
Ö4: Hayır, ağlarsa gözyaşları yukarıya doğru gider su gibi.
Araştırmacı: Sizce astronotlar nasıl uyuyorlar?
Ö25: Havada uçarak uyuyorlar.
Ö8: Orada bir şey var, içine girip yatıyorlar.
Ö5: Uyku tulumunda uyuyorlar.
Araştırmacı: Havada uçarlarsa yaralanırlar. Uyurken havada uçmamak için ne yapmaları lazım?
Ö10: Kendilerini sabitlemeleri lazım.

Etkinlik 5'te yararlanılan “*Uzayda Yaşam*” adlı metin, noktalama işaretleri kaldırılarak, özel isimler dışındaki bütün sözcüklerin yazımı küçük ses/harf olacak şekilde yeniden düzenlenir (bkz. Ek G: Noktalama İşaretleri Olmadan Uzayda Yaşam Metni). Yeniden düzenlenen metin bütün öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden bu metni okuyup anlamlı olacak şekilde noktalama işaretlerini kullanmadan anlam bütünlüğü oluşturan ifadeleri diğerlerinden “/” işareti vasıtasıyla ayırmaları/bölmeleri ve bu sayede de anlam üniteleri oluşturmaları istenir (bkz. Ek H: Uzayda Yaşam Metnine İlişkin Anlam Üniteleri Oluşturma Çalışması).

Etkinliğin uygulanma sürecine ilişkin gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Çocuklar az önce sizlere dağıttığım kâğıtları şu anda ekrana yansıtıyorum. Bu etkinlikte “*Uzayda Yaşam*” metnini kullanıyoruz. Gördüğünüz üzere yansıtılan metinde özel isimler dışındaki sözcüklerin tümü küçük harflerle yazılmıştır.
Ö14: Biz büyük mü yazacağız?
Araştırmacı: Hayır. Aynı zamanda herhangi bir noktalama işareti de bulunmamaktadır.
Ö26: Noktalama işaretlerini mi koyacağız?

- Araştırmacı:** Hayır. Etkinliğimiz dilbilgisine dayalı bir etkinlik değil çocuklar. Metni okurken sizce anlamlı bir ifade olduğuunda “/” işareti ile diğerlerinden ayırmanızı istiyorum.
- Ö4:** Tam olarak nasıl öğretmenim?
- Araştırmacı:** Size etkinlik kâğıdı üzerinden birkaç örnek göstermek istiyorum. Sizce “*Astronot kısaca ‘uzay adamı’ demektir*” anlamlı bir ifade oluşturuyor mu?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Buradan bölebilir miyiz?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Hadi bölelim. Bakın ben tahtada “/” işaretiyle ayırıyorum. Bir örnek daha yapıyorum. “*astronotlar uzaya gitmek üzere özel*”den sonra bölse anlamlı bir ifade olur mu?
- Öğrenciler:** Hayır, olmaz [birkaç evet cevabı gelse de büyük çoğunluk hayır cevabını vermiştir].
- Araştırmacı:** Neden peki?
- Ö14:** Anlamsız oldu.
- Ö22:** Havada kaldı cümle öğretmenim.
- Araştırmacı:** Aferin size. Peki, “*astronotlar uzaya gitmek üzere özel olarak yetiştirilirler*” dediğimizde anlamlı bir ifade oluşuyor mu?
- Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** O zaman buradan da bölüyoruz. Nasıl yapılacağını anladınız mı çocuklar?
- Öğrenciler:** Anladık öğretmenim.
- Ö9:** Çok kolaymış.
- Araştırmacı:** Kolayca yapabileceğinizi biliyorum çocuklar. Geri kalan kısımları tek başınıza siz tamamlayacaksınız. Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Hadi başlayın.
Etkinlik uygulanır.
- Araştırmacı:** Sanırım herkes bitirdi. şimdi sıra arkadaşınızla kâğıtlarınızı değiştirin bakalım.
- Ö21:** Öğretmenim ben tek kaldım.
- Araştırmacı:** Sen de *Öğretmen Ç.* ile değişebilirsin. Baştan sona kontrol edin, eğer arkadaşınızın yanlış yaptığını düşündüğünüz ifadeler varsa arkadaşınızla birlikte karar vererek düzeltin.

Son olarak, araştırmacı metni ekrandan baştan sona yüksek sesle okuyarak anlam ünitelerini oluşturur. Böylelikle öğrenciler kendi çalışma kâğıtlarındaki

hataları (varsa) düzeltirler. Etkinliğin bütünüyle ilgili öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Yaptığımız etkinlik nasıldı çocuklar?
- Ö7:** Güzeldi öğretmenim.
- Ö10:** Bizi çok zorlamadınız bu sefer.
- Öğretmen Ç.:** Öğretmenim Ö10 etkinlik yapmayı çok seviyor! Onu gönüllü olarak bütün etkinliklerde kullanabilirsin.
- Araştırmacı:** Etkinlikleri sevdiyse, beni de çok seviyordur.
- Ö10:** Yazmayı sevmiyorum öğretmenim. Yazmayla ilgili olduğunda sıkılıyorum. Ama siz artık daha çok eğlenelisiniz. Dersler güzel oluyor.
- Araştırmacı:** Ben de sizlerle bu etkinlikleri uygularken çok eğleniyorum.
- Ö4:** Öğretmenim astronotun ne demek olduğunu da öğrenmiş olduk.
- Araştırmacı:** Hmm, çok güzel. Neymiş astronot çocuklar?
- Ö23:** Uzayda yaşayan adam.
- Ö18:** Uzay adamı.
- Araştırmacı:** Uzay kadını da desek olmaz mı? Kadın bilim insanları da uzaya çıkıyor.
- Ö14:** Cinsiyet ayrımı olmuş öğretmenim.
- Araştırmacı:** Doğru bir isim bulalım o zaman.
- Ö25:** Uzayda yaşayanlar.
- Ö3:** Uzaylılar.
- Öğretmen Ç.:** “Uzay insanı” diyebiliriz.
- Araştırmacı:** “Uzay insanı” kavramı güzel oldu. Peki, etkinlikle ilgili başka neler düşünüyorsunuz?
- Ö2:** Bizi geliştirdiğini düşünüyorum öğretmenim.
- Araştırmacı:** Size ne gibi katkıları oldu?
- Ö2:** Anlamli ifadeler olacak şekilde okuduklarımızı böldük, hemen okuyup diğerine geçtik.
- Ö21:** Ben okurken hızlı olmaya çalışmadım öğretmenim, anlamli olup olmadığına baktım.
- Araştırmacı:** Okurken sözcükleri doğru okumanıza etkisi oldu mu?
- Ö5:** Evet öğretmenim, anlamli bütünlük için doğru okumamız gerekiyor.
- Araştırmacı:** Okuma hızınıza etkisi oldu mu sizce?
- Ö16:** Çok hızlı olmamıza gerek yoktu bu sefer.
- Ö23:** Zaman sınırı yoktu ki.

- Ö20:** Ama öğretmenim, biz yine de bütünlüğü oluşturan ifadeyi bulup hemen diğerine geçtik.
- Araştırmacı:** Otomatik bir şekilde geçtiniz yani, zihinsel olarak.
- Ö15:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bu etkinlikte sözcüklere tek tek değil, sözcüklerin oluşturduğu anlamlı bütüne bakarak okuma çalışması yaptık sizlerle. Etkinliğin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinizin gelişimine katkı sağladığımı düşünüyorum.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde etkinlik sırasında öğrencilerin anlam üniteleri oluşturmada çok zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin metinlerin anlamlı cümlelerin bir araya gelmesiyle oluştuğunun farkında olduklarını göstermektedir. Bu farkındalık öğrencilerin metni sözcük sözcük olarak değil, bütün halinde de okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Etkinlikte öğrenciler bir anlam ünitesini oluşturduktan hemen sonra diğerine geçerek okumada otomatikliği kazandıkları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin araştırmacıya ve etkinliklere daha da alıştığı, böylelikle etkinliklere daha istekli bir şekilde katıldıkları gözlenmiştir. Örneğin, bu duruma ilişkin Ö10, 22.04.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Mehmet Öğretmen yazı yazmamızı istediği etkinliklerde sıkılıyorum. Ama son etkinlikler eğlenceli olmaya başladı. Etkinliklerde oyun oynuyoruz, yarışıyoruz ve eğleniyoruz.

Araştırmacı, kendisiyle öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasına ve ikinci eylem planının uygulanış sürecine ilişkin 24.04.2017 tarihli günlüğünde aşağıdaki yansımayı yapmıştır:

Birinci eylem planındaki etkinliklerde video takibinin ağırlıkta olması, öğrencileri biraz sıkıyordu. Ayrıca, yazı yazmayı da çok sevmiyorlar, sözel iletişime daha çok açıklar. Bu yüzden bu eylem planında [*Geçerlik Komitesinin* önerisini de dikkate alarak] öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak amacıyla etkinlikleri oyunlaştırmaya çalıştım. Sınıfa her gittiğimde onları biraz daha tanımış oluyorum, aynı şekilde onlar da beni daha iyi tanıyor. Onlarla olan etkileşimlerimin artmasıyla birlikte etkinliklerin daha da verimli geçtiği düşüncesindeyim.

Ders sonunda metin orijinal haliyle (noktalama işaretleriyle) de öğrencilere dağıtılır ve her öğrenci bir sıra arkadaşıyla birlikte olacak şekilde gruplar oluşturulur. Gruplardan (iki kişi olarak) sırayla metnin bir cümlesini birlikte yüksek sesle okuması istenir. Ayrıca, “*Uzayda Yaşam*” metnine ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik sorular öğrenciler tarafından cevaplanması için ödevlendirilmiştir (bkz. Ek I: *Uzayda Yaşam Metnini İnceleme Soruları*).

Fotoğraf 4.4, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.4

4.2.3. Eylem Planı 3

Planın Amacı: Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek.

Planın Süresi: 12 ders saati (“*Etkinlik 6: Okuma Korosu*” için 6 ders saati ve “*Etkinlik 7: Okuma Tiyatrosu*” için 6 ders saati)

Hazırlık. Araştırmacı derste kullanacağı araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlör), mevsim şeridini, etkinliklere ilişkin öğretim planını ve çalışma kağıtlarını hazırlar. Öğrenciler istediği bir mevsime ilişkin görseller getirir. Mevsim şeridi ve görseller öğrencilerle birlikte incelenir. Öğrencilerin bu süreçle ilgili düşünceleri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Çocuklar şu an hangi aydayız?
Ö8: Nisan’dayız öğretmenim.
Araştırmacı: Peki, mevsim olarak?
Öğrenciler: İlkbahar.
Araştırmacı: Bu mevsimde başka hangi aylar var?

- Ö25:** Mart var.
- Ö9:** Mayıs ayı da var öğretmenim.
- Araştırmacı:** Yanınızda getirdiğiniz görsellerin çoğunluğu yaz ve ilkbahar mevsimine yönelik. Bu mevsimleri daha çok sevdiğinizi düşünüyorum, neden bunları tercih ettiniz?
- Ö17:** İlkbaharda ve yazın havalar çok güzel oluyor.
- Ö4:** Üşümüyoruz da, ben kışın çok üşüdüğüm için yaz mevsimini daha çok seviyorum.
- Araştırmacı:** Okulların tatil olması da etkili olmadı mı bu kararınızda?
- Ö16:** Benim olmadı öğretmenim.
- Araştırmacı:** Okulu çok seviyorsunuz o zaman.
- Öğretmen Ç.:** Çok severler Mehmet Öğretmenim çok!
- Ö10:** Yaz tatili gibisi yok, rahat rahat geziyor, oyun oynuyoruz.
- Ö4:** Ama çabucak bitiveriyor.
- Araştırmacı:** Bir yılda kaç tane ay ve mevsim var çocuklar?
- Öğrenciler:** 12 ay ve 4 mevsim var.
- Araştırmacı:** Mevsimleri sayabilir misiniz bana?
- Öğrenciler:** İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış.
- Araştırmacı:** Mevsim şeridinde gördüğünüz üzere toplam 12 ay ve 4 mevsim bulunmakta, bu aylar nasıl gruplandırılmıştır sizce?
- Ö21:** Üçer üçer
- Ö6:** Hava durumuna göre
- Ö11:** Yağış olup olmamasına göre
- Araştırmacı:** Sizlerin de belirttiği bazı karakteristik özelliklere göre aylar bir araya gelerek mevsimleri oluşturmaktadır.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, mevsimler ve mevsimleri oluşturan aylar hakkında öğrencilerin zihinsel olarak hazır oldukları görülmektedir. Araştırmacı öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmek amacıyla aşağıdaki anahtar sözcükleri tahtaya yazar ve öğrencilere bu sözcüklerin kendilerinde ne çağrıştırdığını sorar.

- Sıcaklık
- Kar
- Sarı yaprak

Bu sözcüklere ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Çocuklar hava sıcaklığının bizim üzerimizde ne gibi etkileri bulunmaktadır? Bizi nasıl etkilemektedir?
- Ö17:** Sıcaklığa göre giyiniyoruz öğretmenim.
- Ö5:** Hava sıcak olduğunda ince şeyler giyinmek daha güzel oluyor.
- Araştırmacı:** Sıcak havanın olumsuz yönleri yok mu?
- Ö24:** Çok terliyoruz, bu yüzden bolca su tüketiyoruz.
- Ö14:** Güneşte kalmanın kötü etkileri oluyor, özellikle yaşlılar üzerinde.
- Araştırmacı:** Peki, hava soğuk olduğunda etkileri nasıl oluyor?
- Ö21:** Dışarıda çok duramıyoruz, kalın giyiniyoruz.
- Ö5:** Evde kalorifer yakıyoruz.
- Araştırmacı:** Kar nasıl bir havada oluşuyor?
- Ö12:** Soğuk havada, kışın oluşuyor.
- Ö9:** Sıcaklık eksiye düşünce oluşuyor öğretmenim.
- Araştırmacı:** Karla oynamayı sizler de seviyorsunuzdur.
- Ö11:** Bu sene çok az kar yağdı öğretmenim.
- Ö7:** Sabah kalkınca evlerin, araçların üzerleri karla kaplı olunca çok güzel oluyor. Ayrıca kartopu oynamak da çok eğlenceli oluyor.
- Ö9:** Ağaçlar kardan adam gibi oluyor.
- Araştırmacı:** Ağaçların yaprakları ne zaman sarı oluyor sizce?
- Ö21:** Eylül ayında, sonra yapraklar dökülüyor öğretmenim.
- Ö15:** Kışa kadar sarı oluyor.
- Ö17:** Sonbaharda ağaçların yaprakları sarı oluyor.
- Araştırmacı:** Sizce yapraklar neden sarı renge bürünüyor?
- Ö10:** Havalarda soğumaya başladığı için
- Ö20:** Ağaçlar, kısacası her şey, kışa hazırlanmaya başladığı için öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, haklısınız çocuklar. Sonbahar ile birlikte günler kısalmaya başladığı için doğa da kışa hazırlanması gerektiğini bilir. Ağaçlar ve bitkiler yeterli ışık ve su bulamadığından dolayı yeterince fotosentez yapamamaktadırlar. Bu yüzden yaprakların rengi sarı, turuncu, kırmızı gibi renklere dönüşmektedir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bu anahtar sözcükleri doğru tanımladıkları, ayların ve mevsimlerin karakteristik özellikleri hakkında bilgi sahibi

oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu anahtar sözcüklerle ilişkili etkinlikler (*Etkinlik 6* ve *Etkinlik 7*) yapılacağı belirtilir ve uygulamaya geçilir.

4.2.3.1. Etkinlik 6: Okuma Korusu

Etkinlik 6 için sınıfın ortasında boş bir alan oluşturulur. İç-içe geçmiş üç çember oluşturacak şekilde öğrenciler organize edilerek onlardan çömelmeleri/diz çökmeleri istenir. İkişer mısradan oluşan 15 kıtalık “12 Ay” adlı şiir basılı/yazılı olarak öğrencilere dağıtılır. Çemberleri oluşturan öğrenciler (iç/küçük çemberden dış/büyük çembere doğru) sırasıyla şiirin denk gelen kıtasını ayağa kalkarak koro şeklinde okur ve tekrar çömelir. Bu okuma iki kez tekrarlandıktan sonra şiir bir kez de araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunur. Sonrasında ikinci çember ilk kıtayı okumaya başlayarak devam edilir ve öğrenciler tarafından şiir iki kez okunur. Araştırmacı tarafından şiir bir kez daha sesli bir şekilde okunur. Son olarak, üçüncü çember ilk kıtayı okumaya başlayarak devam edilir ve öğrenciler tarafından yine iki kez okunur. En sonunda şiir bütün sınıf tarafından hep birlikte koro şeklinde okunur.

Öğrencilere etkinliğin uygulanışı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra etkinliğin uygulanmasına geçilir. Fotoğraf 4.5, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.5

Etkinliğe geçmeden önce sınıfta gerçekleşen diyaloglar aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Çocuklar okuma korusu etkinliğinde öncelikle birinci (iç/küçük) çember, ikinci (orta) çember ve üçüncü (dış/büyük) çemberleri kendinizin oluşturmanızı istiyorum. Birinci çember en içte ve az sayıda kişiyle olacak, ikinci çember ortada birinci çembere kapsayacak şekilde fazla sayıda kişiyle olacak ve üçüncü çember

ise en dışta diğer ikisini de kapsayacak şekilde daha fazla sayıda kişiyle olacak.

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Kısa bir süre içerisinde öğrenciler çemberleri oluştururlar. Öğretmen birkaç öğrencinin yerlerini değiştirir ve şiir öğrencilere dağıtılır.

Araştırmacı: şimdi hepiniz kendi çemberinizdeki arkadaşınızla el ele tutuşun ve dışarıya doğru açılın. Böylelikle çemberlerin düzenli bir şekilde oluşmasını sağlayalım.

Öğrenciler uygular.

Araştırmacı: Herkes çömelisin/diz çöksün ve iç/küçük çemberden itibaren kıtaları sırayla ayağa kalkarak okumaya başlayacaksınız. Okumayı tamamlayan çember tekrar çömelecek.

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Hazır mısınız?

Öğrenciler: Hazırız.

Araştırmacı: Hadi başlayalım

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik iki kez uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından şiir bir kez de sesli bir şekilde okunur. Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

Araştırmacı: Sizce nasıl okudunuz?

Ö4: Öğretmenim bazı arkadaşlar bizimle aynı anda okumadı.

Ö10: Ö12 hiç okumuyordu.

Ö12: Okudum öğretmenim.

Araştırmacı: Ö12 sıra sana geldiğinde bazı kıtalarda okumadın, okurken de sesin duyulmuyordu. Her çember bir koro oluşturmuş oluyor arkadaşlar, önemli olan bütün koronun anlaşılır bir şekilde aynı hız ve tonda okuyabilmesidir.

Ö12: Bir kez daha okuyalım.

Ö6: Hem daha da hızlanalım.

Araştırmacı: Sen hala bir önceki etkinliğin etkisindesin sanırım. İlk okumada nelere dikkat etmemiz gerektiğini görmüş olduk aslında.

Ö7: Evet, grup arkadaşlarımızın benzer okuması gerekiyor.

Araştırmacı: Haklısın Ö7, önemli olan bireysel okuma beceriniz değil, ama çember/koro halinde birlikte okumanız. Sırası gelen çemberin akıcı bir şekilde okumasını bekliyoruz bu etkinlikte.

Ö15: Hadi tekrar başlayalım öğretmenim.

Araştırmacı: Şimdi ikinci çember okumaya başlayacak. Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet hazırız.

Araştırmacı: Herkes el ele tutuşsun ve dışarıya doğru açılın. Okuma pozisyonuna geçin.

Herkes çömelir/diz çöker.

Araştırmacı: Başlayabiliriz.

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik iki kez uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından Şiir bir kez de sesli olarak okunur. Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri Şu Şekildedir:

Araştırmacı: Bu sefer nasıl okudunuz sizce?

Ö4: Sanki daha iyiydik.

Ö21: Grup olarak birlikte okuyabildik.

Ö4: Daha hızlı okuduk öğretmenim.

Ö15: Çok yüksek sesle okuyor bazı arkadaşlar.

Araştırmacı: Bir önceki okumayla karşılaştırdığımda okumanız daha iyiydi. Özellikle ilk başlangıçta ses tonunuz, hızınız, birbirinizle uyumunuz gayet iyiydi. İlerledikçe ve özellikle son kıtalara geldikçe bu durum biraz bozuldu. Bazı arkadaşlar bireysel olarak ön plana çıkmaya başladı. Hem hızlandı, hem de sesi yükselmeye başladı. Çember olarak birlikte okumanızı istiyorum.

Ö15 Ö1 çok bağırıyor okurken mesela.

Araştırmacı: Evet Ö1, bu etkinlikte yarışma yapmıyoruz. Bu okuyuş tarzın hem grubun hem de etkinliğin amacını olumsuz etkiliyor. Daha iyi okuma yapabilen bir öğrencisin, daha çok dikkat etmeni istiyorum.

Ö1: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Ayrıca hızınız da metnin başından sonuna dek hep aynı olsun. Şimdi teneffüse çıkıp dinlenin, sonraki ders size örnek okuma yapacağım bir kez daha. Sonrasında etkinliğe devam edeceğiz.

Ders başlar.

Araştırmacı: Evet ocuklar, herkes burada olduğuna göre emberlerimizi oluşturalım. Ben de size örnek bir okuma daha yapayım.

Araştırmacı örnek okumayı gerçekleştirir.

Ö15: Hadi başlayalım öğretmenim.

Araştırmacı: Şimdi üçüncü çember okumaya başlayacak. Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet hazırız.

Herkes çömelir/diz çöker.

Araştırmacı: Başlayabiliriz o zaman.

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik iki kez uygulandıktan sonra aşaşıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Öğretmen Ç.: Bazılarınız çok tepki veriyor ses tonuyla, abartıyor okumayı, yarışıyormuş gibi okuyor. Ahenginizi bozmadan okuyun.

Ö20: Akıcı okuyamadık mı öğretmenim?

Ö1: Ben de çok dikkat ettim bu sefer.

Araştırmacı: Gittikçe iyileşiyorsunuz çocuklar. şiirin hakkını vererek, vurgu ve tonlamaya ve kelimelerin telaffuzuna dikkat ederek okumanızı istiyorum.

Öğretmen Ç.: Ben az önceki okumalarından tatmin olmadım. Ya sen Mehmet Öğretmenim?

Araştırmacı: Daha da iyisini yapabilirler bence. Hadi öğretmenimize bunu yapabileceğınızı gösterin. Hazır mıyız?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: şimdi ilk çember okumaya başlayacak ve son kıtayı sadece sırası gelen çemberin değil, bütün herkesin ayağa kalkarak okumasını istiyorum.

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik bir kez uygulandıktan sonra aşaşıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Ö20: Öğretmenim tatmin oldunuz mu?

Öğretmen Ç.: Aferin ocuklarım, hepiniz bu sefer gayet güzel okudunuz. Tebrik ediyorum hepinizi.

Araştırmacı: Oldukça başarılıydınız çocuklar, bu son okuyuşunuz her yönüyle en güzel olanıydı. Son olarak bütün kıtaları ayakta hep birlikte koro halinde okuyacağız ocuklar.

Öğretmen Ç.: emberleri bozmadan değil mi, Mehmet Öğretmenim.

Araştırmacı: Evet bozmadan, çemberleri tekrar düzeltip baştan sona şiiri güzel bir şekilde okumanızı istiyorum. Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet.

Etkinlik uygulanır.

Okuma korusu etkinliğine ilişkin öğrencilerin genel olarak düşünceleri aşaşıdaki gibidir:

Araştırmacı: Son okuma için de tebrik ederim hepinizi, çok başarılıydınız. Peki, okuma korusu etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Ö9:** Okumaya ilk başladığımızda birbirimize uyum sağlayamamıştık, ama okudukça uyumumuz da düzeldi.
- Ö6:** Çemberleri oluşturunca ben tam anlayamamıştım, Mehmet Öğretmen yine bizi şaşırtacak dedim.
- Ö3:** Grup olarak güzel okudukça keyifli olmaya da başladı öğretmenim.
- Öğretmen Ç.:** Etkinliğin başlangıcında yoktum ama geldikten sonraki okumalarınızdaki ufak tefek pürüzlerinizi giderdiğinizi gördüm. Bence öğrencileri sıkmadan okumayı sevdiren bir etkinlikti.
- Araştırmacı:** Sizi okuma sürecine sıkmadan katmayı amaçlamıştım, amacıma ulaştım sanırım. Peki, bu etkinlikte ön plana çıkan yönler nelerdi?
- Ö6:** Okurken acele etmemeyi, grupla gitmeyi öğrendim öğretmenim.
- Ö9:** Birbirimize ayak uydurmamız gerekiyor.
- Ö5:** En önemli olan zaten grupla birlikte okuyabilmektir.
- Araştırmacı:** Doğru. Koro oluşturmanızda sizlerin uyumu belirleyici faktördü. Peki, bu etkinlik okumanıza ne gibi katkılar sağlamıştır?
- Ö1:** Çok yüksek sesle okumanın yanlış olduğunu gördüm, uygun ses tonunu buldum.
- Ö16:** Vurgulu okumamıza katkı sağladı.
- Ö14:** Vurgu ve tonlamamızı geliştirdi diyebiliriz.
- Araştırmacı:** Kısacası prozodik okumanızı geliştirdi. Peki, okuma hızınızı da etkiledi mi?
- Ö2:** Ne çok yavaş ne de çok hızlı okuduk.
- Ö8:** Şiir olduğu için uygun hızı yakaladık okudukça. Özellikle Ö6 önden önden gitmişti ilk başlarda, sonra bizimle aynı uyumu yakaladı.
- Ö6:** Tamam ya. Artık söyledim ya uyum sağladım gruba.
- Araştırmacı:** Peki, etkinliğin doğru okumanıza da katkısı olmuş mudur?
- Ö15:** Grupta yanlış okuyan olduğunda anlaşılıyor zaten.
- Ö18:** Okurken bazen karıştırsak da arkadaşlarımızın okuyuşundan düzelttik.
- Ö15:** Ayrıca, sizin örnek okumanızı dinlerken de bütün hatalarımızı düzelttik.
- Araştırmacı:** Etkinliği ilk düşünürken hem sizi eğlendirmeyi hem de okumalarınızı geliştirmeyi amaçladım. Söylediklerinize göre etkinlik amacına ulaşmış gibi gözüküyor.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, öğrencilerin şiirin kendine özgü özelliğine uygun okumayı, özellikle de koro halinde okumayı gerçekleştirdikleri

anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okumalarındaki prozodinin yanı sıra doğru okumaları ve okuma hızları da gelişmiştir. Araştırmacı tarafından gerekli dönütler verilerek ve örnek okumalar yapılarak öğrencilerin bazı okuma hatalarının farkına varmaları ve kendilerini düzeltmeleri mümkün olmuştur. Bunun dışında etkinliğin oyunlaştırılarak uygulanması da öğrencilerin etkinliğe daha aktif katılımını sağlamıştır. Örneğin, bu duruma ilişkin Ö6, 28.04.2017 tarihinde yönlendirilmiş günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Öğretmenimiz bizim çember oluşturmamızı istediğinde tam anlayamamıştım, çünkü sadece şiir okuyacağımızı düşünüyordum. Son haftalarda eğlenceli olmaya başladığı için etkinlikler Mehmet Öğretmenin bizi yine şaşırtacaktır diye düşündüm. Hem çemberdeki arkadaşlara uyum sağlamak hem de sıramız gelince ayağa kalkıp okumak bizim açımızdan çok güzeldi. Okumamızdaki yanlışlar da daha da düzeldi bu sayede. Bundan sonraki dersleri merakla bekliyorum artık.

“12 Ay” şiirine ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik sorular öğrenciler tarafından cevaplanması için ödevlendirilmiştir (bkz. Ek J: 12 Ay Metnine İlişkin İnceleme Soruları).

4.2.3.2. Etkinlik 7: Okuma Tiyatrosu

Bu etkinliğe öğrencileri hazırlamak amacıyla “Yaşasın Demokrasi” metnine ait görseller (bkz. Ek K: Yaşasın Demokrasi Metni ile İlgili Görseller) kullanılarak aşağıdaki sorular sorulur:

- Görsellerden en çok hangisi dikkatinizi çekti? Neden?
- Metnin içeriği ne ile ilgili olabilir?

Bu sorulara ilişkin yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö14: Benim ilk görsel dikkatimi çekti, çünkü ailecek birlikte ve mutlular.

Ö27: Bütün aile bir şeyler konuşuyor o görselde.

Ö8: Benim dikkatimi çeken son görsel. Erkek çocuk kız kardeşini yenmiş sanki. Bir şeylere seviniyor, biz de ablamla bu durumun benzerini yaşıyoruz.

Ö7: İkinci görselde baba iki kardeşi barıştırıyor sanki. Kardeşler

aralarında tartışmış olabilir.

- Araştırmacı:** Görsellerin sırasına göre düşünerek hareket edin.
- Ö8:** Bir sorun var ve anne-babalarına bunu anlatıyorlar. Ama sorunu sadece baba çözebiliyor.
- Ö21:** Sanırım haklı olan erkek çocuğu, bu yüzden o da seviyor.
- Ö7:** Bence metin şöyle: İki kardeş aynı şeyi istiyor, mesela telefon, ama aile sadece bir tane alabilecek güçte. Babası bu durumu uygun dille anlatıyor. Çözüm yolu olarak da yazı-tura atıyorlar, erkek çocuk kazanıyor.
- Araştırmacı:** Güzel hayal gücü, sizin evde de bu durum yaşandı sanırım.
- Ö7:** Evet.
- Araştırmacı:** Görselde bir anlaşmazlık olduğu ve bunun çözüldüğü anlaşılıyor. Anlaşmazlık durumlarını nasıl çözümlayebildiğimizi düşünün: Evde, sınıfta veya toplumda.
- Ö14:** Konuşarak çözümleriz.
- Ö1:** Bizim evde annem-babam ne derse o olur.
- Ö7:** Sınıfta da öğretmenimiz. Şaka şaka öğretmenimiz her zaman kavga etmeden demokratik yollarla çözmemizi ister.
- Araştırmacı:** Her ortamda ve buna benzer her durumda demokratik çözüm yollarını deneyiniz çocuklar. Metinle ilgili güzel tahminlerde buldunuz bence. Şimdi etkinliğimizi uygulamaya geçebiliriz.

Görsellerin kullanımı ve bu görsellere ilişkin görüşlerin alınmasıyla öğrencilerin önbilgileri harekete geçirilip etkinliğin uygulanmasına geçilir. Öncelikle, sınıf ortamı “*Etkinlik 7*” için uygun hale getirilir. “*Yaşasın Demokrasi*” metni öğrencilere dağıtılır. Araştırmacı metinde yer alan kişilerin özelliklerine ve olayın akışına göre metni okur. Öğrencilere bu metinle ilgili okuma tiyatrosu yapılacağı söylenir ve okuma tiyatrosu hakkında kısaca bilgi verilir. Metindeki karakterlere uygun öğrenciler (*Öğretmen Ç.*'nin yardımıyla) seçilerek roller dağıtılır.

Karakterleri/rolleri canlandıracak dört grup oluşturulur (gruplar oluşturulurken öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin farklı olmasına özen gösterilir). Karakterler şu şekildedir: Anne-baba, Uğur (erkek kardeş), abla, dış ses (arada geçişleri sağlayacak okuyucu). Rol alan öğrenciler öncelikle metni sesli bir şekilde okurlar ve rolleriyle ilgili kısımlara hazırlanmaları için ek süre verilir. Sınıfın ortasına iki sıra çekilerek oyuna uygun dekor oluşturulur. Öğrencilerin ellerinde metinleriyle birlikte olayı canlandırmaları istenir. Bu esnada diğer öğrenciler metni

takip ederler ve etkinlik sonrasında canlandırmayı yapan öğrencileri rollerine/performanslarına ilişkin değerlendirirler. İlk olarak, birinci grup öğrenciler sahneye çıkarak metni canlandırır. Fotoğraf 4.6, birinci grubun canlandırma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.6

Birinci grubun canlandırmasına ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Arkadaşlarınızı öncelikle alkışlayalım. Metindeki karakterleri canlandırmak sizce nasıldı çocuklar?
- Ö10:** Güzeldi ama sırada okurken daha rahattım.
- Araştırmacı:** Baba rolü sendeydi, o rolü hissedebildin mi?
- Ö10:** Hissettim diyebilirim.
- Ö3:** Ben tam bir abla gibi davranmaya çalıştım, benim için keyifliydi.
- Araştırmacı:** Peki, Ö19 sen neler hissettin?
- Ö19:** Güzeldi, heyecanlıydı.
- Ö6:** Benim rolümün en güzel kısmı “yaşasın demokrasi” diye söylemekti.
- Araştırmacı:** Sesini herkes duyduğundan emin olabilirsin. Diğer arkadaşlarınıza soralım, arkadaşlarınızın canlandırmaları hakkında ne söylemek istersiniz?
- Ö7:** Ö10 bazı yerlerde düz metin okur gibi okuyunca tam duyguyu veremedi.
- Ö23:** Vurgu ve tonlama eksikti. Prozodik değildi öğretmenim.
- Ö10:** Sizi de göreceğiz, bakalım nasıl okuyorsunuz.
- Araştırmacı:** Ö10’un diyalogları çok sayıda ve uzundu. Ayrıca, buraya çıkınca heyecanlanma durumu da oluyor.
- Ö14:** Annenin diyalogu çok kısa olmuş.
- Ö23:** Arkadaşlar metne çok bağlı kaldılar, bu yüzden tam

canlandıramadılar.

Ö1: Ö6 güzel bağırdı.

Araştırmacı: İlk grup olduklarından bazı hataların olması normaldir. Sonraki gruplar daha dikkatli olacaktır. Şimdi ikinci gruba geçebiliriz.

İkinci grup canlandırmayı gerçekleştirir.

Fotoğraf 4.7, ikinci grubun canlandırma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.7

İkinci grubun canlandırmasına ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

Araştırmacı: Sizin açınızdan bu karakterleri canlandırmak nasıldı çocuklar?

Ö7: Ben abla rolünü güzel yansıttığımı düşünüyorum.

Araştırmacı: Ö17 sen ne düşünüyorsun? Anne rolünü iyi yansıttın bence.

Ö12: Heyecanlıydım aslında, iyi ki anne rolünü almışım.

Araştırmacı: Ö13 sen ne düşünüyorsun?

Ö13: Güzeldi ama ben karıştırdım okuyacağım yerleri.

Ö18: Hem de çok karıştı.

Ö20: Baba olmak en güzeliydi. Haydi, evlatlarım gelin, öpün elimi.

Araştırmacı: Role kendini çok kaptırdığın belli. Bakalım diğer arkadaşlarınız sizin performanslarınız hakkında ne düşünüyor?

Ö14: Ö13 kendi yerlerine hiç çalışmamış öğretmenim.

Ö5: Ö21 çok hareketliydi, abladan çok evin küçük kardeşi gibiydi, kıpır kıpırdı.

Ö9: Ö12 annem gibi duruyordu [boynu bükük, perişan], onun kısmı kısa olsa da güzel yansıttı.

Ö1: Ö20 genel olarak güzel babalık rolünü gerçekleştirdi, sadece birkaç kez takıldı okurken.

Araştırmacı: Rolünüzle ilgili kısımları çok fazla çalışmazsanız, canlandırma esnasında hem zorlanır hem de kendi diyaloglarınızı karıştırabilirsiniz. Ancak, okuma tiyatrosuna biraz daha

alıştığınızı görüyorum. Şimdi üçüncü gruba geçebiliriz.

Üçüncü grup canlandırmayı gerçekleştirir.

Fotoğraf 4.8, üçüncü grubun canlandırma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.8

Üçüncü grubun canlandırmasına ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Karakterleri canlandırmak sizin açınızdan nasıldı?
- Ö1:** Baba rolünü canlandırmayı çok istiyordum, çok zevклиydi.
- Araştırmacı:** Bıyıklar en çok sana yakıştı şu ana kadarki baba rollerinde.
- Ö18:** Kardeşime güzel ablalık yaptım bence.
- Araştırmacı:** Aferin sana. Küçük kardeş olarak sen ne düşünüyorsun Ö4?
- Ö4:** Bence çok güzeldi kardeş olmak, “yaşasın demokrasi” demek. Üst ranza da benim oldu.
- Ö11:** Anne olarak nasıldım öğretmenim?
- Araştırmacı:** Sence nasıldın?
- Ö11:** O ruhu yansıttığımı düşünüyorum
- Araştırmacı:** Bunu diğer arkadaşlarına soralım. Arkadaşlarınızın canlandırmaları hakkında ne düşünüyorsunuz çocuklar?
- Ö20:** Ö18 okurken tam olarak vurgu ve tonlamaya dikkat edemedi.
- Ö2:** Ö4 bazı yerleri yanlış okudu, sonradan topladı. Ö11 bence başarılıydı.
- Ö18:** Ö1 okurken prozodiye dikkat etti ama bazen yanlış okudu. Onun rolü uzun olduğu için olabilir.
- Araştırmacı:** Genel olarak her grubun bir öncekine kıyasla performansı daha iyiydi. Son grubumuzu da alalım sahneye. Şimdi dördüncü gruba geçebiliriz.

Dördüncü grup canlandırmayı gerçekleştirir.

Dördüncü grubun canlandırmasına ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Son gruptaki arkadaşlar kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ö17:** Güzeldi öğretmenim, anne rolünü canlandırmayı sevdim.
- Ö6:** Baba rolü için elimden geleni yaptım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Sıraya oturduğundan fark ettik emeğini [bacak bacak üstüne atmış, kendine güven duygusunu yansıtan bir oturuş].
- Ö6:** Babamı örnek aldım otururken.
- Araştırmacı:** Ö5 senin açımdan nasıldı?
- Ö5:** Abla olmak güzeldi, hiç zorlanmadım.
- Ö16:** Erkek kardeşi canlandırmayı sevdim. Demokratik yolla çözdük.
- Araştırmacı:** Hala etkisindesin anlaşılın. Arkadaşlarınızın canlandırmasını nasıl buldunuz çocuklar?
- Ö21:** Ö6 okurken çok takılsa da baba rolüne uygun bir şekilde oturuyordu. Hakkını verdi.
- Ö18:** Ö5 hiç takılmadan ve heyecanlanmadan canlandırdı bence.
- Ö7:** Ö17 çok sessiz bir şekilde okudu ve çok durgun bir hali vardı.
- Ö8:** Ö16 güzel canlandırdı erkek kardeş rolünü.
- Araştırmacı:** Bence Ö16 çok iyi hazırlanmış rolüne, rol almak için de istekliydi zaten. Metnin sonundaki “yaşasın demokrasi” sözünü söylerken çok mutluydu yüzü. Ö16 seni tebrik ediyorum ayrıca. Genel olarak baktığımızda da hepiniz gayret gösterdiniz, bunun için hepinizi çok tebrik ederim.

Fotoğraf 4.9 ve 4.10, dördüncü grubun canlandırma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.9



Fotoğraf 4.10

Okuma tiyatrosu etkinliğine ilişkin öğrencilerin genel olarak düşünceleri aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı:** Okuma tiyatrosunu beğendiniz mi çocuklar?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Neden? Açıklar mısınız?
- Ö9:** Sahneye çıkıp canlandırmak keyifliydi.
- Ö21:** Rollerini biz canlandırınca o duyguyu daha iyi hissettik öğretmenim.
- Araştırmacı:** Okuma becerinize ne gibi katkıları olmuştur sizce?
- Ö10:** Sırada okumakla sahnede okumak ve canlandırmaya çalışmak farklı. Daha dikkatli okumayı ve heyecanımızı yenmeyi öğreniyoruz.
- Ö14:** Hikâyedeki olayı daha iyi hissediyoruz.
- Ö16:** Vurgu ve tonlamaya daha çok dikkat ediyoruz.
- Araştırmacı:** Metni daha iyi anladınız mı peki?
- Ö1:** Öğretmenim sıramızda sesli okuyunca metinle ilgili soru sorsanız doğru cevabı veremezdim. Canlandırınca daha iyi anladım.
- Ö10:** Diğer canlandırmaları izlerken, okurken takılmadan akıcı bir şekilde okumam gerektiğini anladım.
- Araştırmacı:** Hem sizi keyif alarak etkinliğe katmak hem de okuma becerilerinizde gelişim sağlamak, benim açımdan da mutluluk verici. Bazı arkadaşlarınızın derse katılımının ve okuma isteğinin arttığını da görüyorum.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, okuma tiyatrosu etkinliğinin öğrencilerin sadece akıcı okumaya ve okuduğunu anlamaya değil, kişisel özgüvenlerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle Ö16'nın etkinliklerdeki istekliliğinin artması önemli bir gelişme olarak belirtilebilir. Bu öğrenciye ilişkin araştırmacı 03.05.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Dördüncü eylem planındaki etkinliklerde öğrencilerin keyifli bir şekilde katılım göstermeleri araştırmanın amacına hizmet ettiği gibi benim işimi de kolaylaştırıyor açıkçası. Etkinliklerde sıkıldıklarında çok belli ediyorlar ve etkinliğin amacına ulaşamayabiliyor. Bu yüzden etkinlikleri oyunlaştırmak çok işe yarıyor. Ayrıca birçok duyu organına da hitap etmek gerekiyor. Bu etkinliklerin öğrencilere katkı sağladığı düşüncesindeyim. Özellikle de okuma tiyatrosu etkinliğinde Ö16 bir anda atağa kalktı. Çünkü Ö16'da konuşurken ve okurken pelteklik var. Bu etkinlikler ile onun hem özgüveni arttı hem de okuma becerilerinde gelişim meydana gelmeye

başladı. Bunu bizzat gözlemlemek benim açımdan doğru yolda olduğumun bir göstergesi sayılabilir.

Öğretmen Ç. ile gerçekleştirilen sohbetlerde kendisinin de bu tür etkinlikleri ara ara yaptığı, ancak bu çalışma dolayısıyla bu tür etkinliklerin sınıfta yoğun olarak uygulanıyor oluşu ve araştırmacı ile öğrenciler arasında bir sinerjinin oluşması dolayısıyla etkinliklere katılım açısından öğrencilere ayrı bir motivasyon kaynağı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin *Öğretmen Ç.*, 06.05.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

Bugünkü etkinlik ile bazı öğrencilerimde ilerlemeler olduğunu fark ettim. Özellikle Ö16 çok çekingen, heyecanlı ve kekeleyerek okurdu. Bu çalışma onun özgüvenini arttırdı. Onun bu özgüveni diğer derslere de yansımaya başladı. Çünkü çok belirgin bir ilerleme gözlenmektedir.

Etkinlik sonunda, “*Yaşasın Demokrasi*” metnine ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik sorular öğrenciler tarafından cevaplanması için ödevlendirilmiştir (bkz. Ek L: *Yaşasın Demokrasi Metnini İnceleme Soruları*).

4.2.4. Eylem Planı 4

Planın Amacı: Öğrencilerin okuma hızlarını ve prozodilerini geliştirmek.

Planın Süresi: 12 ders saati (“*Etkinlik 8: Tekerleme-Şarkı-Şiir*” için 8 ders saati ve “*Etkinlik 9: Kafiyeli Metin*” için 6 ders saati)

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlör), metronomu (sabit bir ritim elde etmek için belirli aralıklarla vuruş sesleri çıkartan alet), etkinliklere ilişkin öğretim planını ve çalışma kağıtlarını hazırlar. Öğrenciler sevdiği bir tekerlemeyi ve bir çocuk şarkısını sözleriyle birlikte yazılı olarak getirirler. Öğrencilerin getirmiş olduğu tekerlemeler arasında “*Ebe Nerede?*” ve “*Fıfşış Kayıkçı*” seçilerek araştırmacı tarafından yüksek sesle okunur. Sonrasında bu tekerlemeleri getiren öğrenciler söz konusu tekerlemeleri kendi ritim ve tonlarında okur. Çocuk şarkılarından da sınıfın büyük çoğunluğunun bildiği “*Bak Postacı Geliyor*” şarkısı seçilerek araştırmacı tarafından

yüksek sesle okunur. Akabinde bütün sınıf şarkıyı koro halinde seslendirir. Daha sonrasında da öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Tekerlemelerin hangi okuyuşunu daha çok beğendiniz (araştırmacının veya öğrencilerin)? Neden?
- Şarkının hangi versiyonunu daha çok beğendiniz (araştırmacının okuyuşu veya öğrencilerin seslendirışı)? Neden?

Öğrencilerin yanıtları şöyledir:

- Ö4:** Siz okuyunca çok komikti tekerlemeler.
- Ö8:** Biz tekerlemelerin kendi söyleniş biçimine alıştığımız için siz okuyunca garip geldi.
- Ö6:** Kendi aramızda sayışırken sizinki gibi söylemeyi denesek söyleyemeyiz bile.
- Ö26:** Şarkının sözleri şiir olarak da güzelmiş.
- Ö5:** Güzel ama şarkı şeklinde söyleyince daha eğlenceli.
- Ö20:** Şiir halinde olunca sözlerini unutabilirdim. Şarkı olunca hatırlıyorum hep.
- Ö22:** Hem tekerlemeleri hem de şarkıyı bozmayalım öğretmenim.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, bir metnin farklı okuyuş/söyleyiş şekillerinin olduğunun farkına vardıkları söylenebilir. Öğrencilerin ön-bilgilerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı aşağıdaki anahtar sözcükleri tahtaya yazar ve öğrencilere bu sözcüklerin kendilerinde ne çağrıştırdığını sorar.

- Sayışma
- Kafiye
- Ritim

Bu sözcüklere ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir.

- Araştırmacı:** Tahtaya yazdığım kavramları bildiğinizi düşünüyorum. Özellikle de sayışmayı. Sayışma nedir çocuklar?
- Ö24:** Biz her gün sınıfta sayışıyoruz aslında.
- Ö1:** Voleybol topuyla oynarken sayışarak takımlarımızı belirliyoruz.
- Ö15:** İki kişi nöbetçiyken önce hangimizin teneffüse çıkacağına karar verecek olduğumuzda sayışırız.

- Araştırmacı:** Örnek sayışma söyleyebilir misiniz?
- Ö1:** Ben vereyim öğretmenim.
Oooo!
İğne battı, canımı yaktı
Tombul kuş
Arabaya koş
Arabanın tekeri
İstanbul'un şekeri
Hap hup, altıntop
Bundan başka oyun yok.
- Ö14:** Ben de söyleyeceğim.
Oooo!..
Portakalı soydum
Başucuma koydum
Ben bir yalan uydurdum
Duma duma dum
Kırmızı mum
Dolapta pekmez
Yala yala bitmez
Ayşecik cik cik cik
Fatmacık cik cik cik
Sen bu oyundan çık
- Araştırmacı:** Teşekkürler çocuklar. Bu sayışmaların sözlerini düz bir şekilde okuduğumuzda anlamı var mı?
- Ö2:** Yok mu?
- Araştırmacı:** Bir düşünün?
- Ö14:** Yok, ama çok güzeller.
- Ö17:** Evet, biz söylerken çok eğleniyoruz.
- Araştırmacı:** Peki, kafiye ne demek sizce?
- Ö27:** şiir demek.
- Ö11:** şiirdeki gibi kelimelerin birbirine benzemesi demek.
- Araştırmacı:** Tamam, güzel. Bütün kelimeler mi benziyor, yoksa sadece bazı sözcükler mi benziyor?
- Ö2:** Cümlelerde son kelimelerin uyumlu şekilde olmasıdır.
- Ö14:** Kelimeler benzer şekilde bitiyor, o yüzden uyumlu oluyor.

- Araştirmacı:** Cümlelerin kafiyeli olması sizce önemli mi?
Ö7: Evet, okurken güzel okuruz.
Ö26: Sıkılmayız.
Araştirmacı: Ritim sözcüğü hakkında neler söylemek istersiniz?
Ö6: Ritim tutmak gibi mi?
Ö15: Şarkıların ritmi var.
Araştirmacı: Başka?
Ö21: Ritimli dans etmek.
Araştirmacı: Kalbimizin bir ritmi var, askeri yürüyüşler belirli bir ritimde, müziğin doğasında ritim var. Bir hareketin belirli zaman aralığında tekrarlanması diyebiliriz.

Öğrencilerle gerçekleşen bu diyalog ile öğrencilerin bu anahtar sözcüklerin anlamlarını bildikleri ve bilgilerinin pekiştirildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu anahtar sözcüklerle ilişkili etkinlikler (*Etkinlik 8* ve *Etkinlik 9*) yapılacağı belirtilir ve uygulamaya geçilir.

4.2.4.1. Etkinlik 8: Tekerleme-Şarkı-Şiir

Aşağıdaki tekerlemeler yazılı/basılı olarak öğrencilere dağıtılarak onları sessiz bir şekilde okumaları istenir.

Komşu Komşu

Komşu komşu hu, oğlun geldi mi? / Geldi
Ne getirdi? / İnci boncuk
Kime kime? / Sana, bana
Başka kime? / Kara kediye
Kara kedi nerde? / Ağaca çıktı
Ağaç nerde? / Balta kesti
Balta nerde? / Suya düştü
Su nerde? / İnek içti
İnek nerde / Dağa kaçtı
Dağ nerde / Yandı bitti kül oldu.

Sonbahar

Sonbahar geldi,
Leylekler uçtu,
Yağmurlar yağdı,
Hapşuuu.
Banyoda terle
Bitmedi nezle
Gürle de gürle
Hapşuuu,
Ha, ha hap şuuu
Ha, ha, ha, ha, hapşu.

“*Komşu Komşu*” tekerlemesi araştirmacı tarafından yankılayıcı bir biçimde okunduktan sonra öğrencilere sesli olarak okutulur. Bu tekerleme soru-cevap özelliği

taşıdığı için öğrencilerden biri “*soru*” kısmını diğeri de “*cevap*” kısmını sesli olarak tekrar okur.

<i>Soru</i>	<i>Cevap</i>
Komşu komşu hu, oğlun geldi mi?	Geldi
Ne getirdi?	İnci boncuk,
Kime kime?	Sana, bana
Başka kime?	Kara kediye
Kara kedi nerde?	Ağaca çıktı
Ağaç nerde?	Balta kesti
Balta nerde?	Suya düştü
Su nerde?	İnek içti
İnek nerde?	Dağa kaçtı
Dağ nerde?	Yandı bitti kül oldu

Öğrencilere “*Komşu Komşu*” tekerlemesinin metronom kullanılarak belirli ritimler doğrultusunda okunacağı belirtilir. Bu uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

Araştırmacı: Bu tekerlemeyi metronom aletinin oluşturacağı ritme bağlı kalarak sesli bir şekilde hep beraber okuyacağız çocuklar.

Ö4: Metronom nedir öğretmenim?

Araştırmacı: Metronom, sabit bir ritim elde etmek için belirli aralıklarla vuruş sesleri çıkartan bir alettir. Ritmin hızını kendimiz ayarlayabiliyoruz. Vuruş ses hızı en düşük 40 BPM ile en yüksek 218 BPM arasında değişiyor. Kısacası, metronom müzikhçilerin ritim belirlerken kullandıkları bir alettir.

Ö1: 218 ile okuyalım.

Araştırmacı: Acelemiz yok Ö1, önce düşük bir ritimle başlayacağız çocuklar. Okumayı 80 BPM ritimle yapacağız. Ben şimdi size örnek bir okuma yapacağım.

Araştırmacı örnek okumayı yapar.

Araştırmacı: Gördüğünüz üzere okumayı bu şekilde yapacağız. Herkes metni eline alsın, dörde kadar sayacağım ve dört dediğimde okumaya başlayacağız. Hazırsanız başlayabiliriz.

Öğrenciler: Hazırız öğretmenim.

Araştırmacı: Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Araştırmacı: Bazı kısa ve uzun sözcükleri tam olarak ritme uygun

okuyamadınız. Kısa sözcükleri okurken uzatıyoruz, uzun sözcükleri ise hızlı okuyoruz tamam mı?

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Aynı hızda bir kez daha okuyacağız. Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik uygulandıktan sonra bu etkinlikle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Son cümledeki “kül” sözcüğünü “küüül” diye uzatmanızı istiyorum çocuklar. Metronom ile okumayı beğendiniz mi?

Ö5: Eğlenceli öğretmenim.

Ö21: Ritme uyum sağlıyoruz.

Araştırmacı: Ritmi takip etmek için sessiz bir şekilde ayağınızla yere vurarak okuma yapabilirsiniz.

Öğrenciler: Tamam, deneyelim.

Araştırmacı: Ritmi 100 BPM’e çıkaracağız, önce ritmi dinleyin bakalım.

Ö15: Kalbimizin sesi gibi tık, tık, tık atıyor.

Araştırmacı: Evet, onun ritmine benzetebiliriz. Bu ritimle bir kez daha size örnek olarak okuyacağım, takip edin.

Araştırmacı örnek okumayı yapar.

Araştırmacı: Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Dört dediğimde. Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Araştırmacı: Hızı 120 BPM’e çıkartalım mı çocuklar?

Evet.

Araştırmacı: Önce yine ben size bu ritimle örnek okuma yapayım,

Araştırmacı örnek okumayı yapar.

Ö6: Öğretmenim epeyce hızlandık.

Araştırmacı: Evet, siz de hızlanmak istiyordunuz zaten. Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Ö4: Öğretmenim hızlandıkça daha da eğlenceli oluyor.

Ö6: Daha da arttıralım, 180 olsun.

Ö13: 200 olsun.

- Araştırmacı:** 160'a arttıralım o zaman. Ritmi dinleyin oldukça hızlı galiba.
- Ö27:** Ooo, çok hızlı atıyor.
- Araştırmacı:** 160'lık ritme uygun önce ben okuyayım size.
Araştırmacı örnek okumayı yapar.
- Ö17:** Çok hızlı okudunuz.
- Araştırmacı:** Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Son bir-iki-üç-dört.
Etkinlik uygulanır.

Etkinlik uygulandıktan sonra bu etkinlikle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Ö4:** Öğretmenim 200 yapalım.
- Araştırmacı:** 160 olduğunda çoğunuz yetişemedi çocuklar.
- Öğretmen Ç.:** Mehmet Öğretmeniniz haklı, bir grup hep arkadan takip etti. Mehmet Öğretmenin ritmine ayak uyduramadınız.
- Araştırmacı:** Şimdi şöyle yapacağız: Soru kısmını bu grup [sınıfın pencere tarafındaki sıralar kastedilerek] okuyacak, cevap kısmını da karşı grup [sınıfın kapı tarafındaki sıralar kastedilerek] okuyacak. Örneğin, siz grupça "Komşu komşu hu, oğlun geldi mi?" kısmını okurken, karşı taraf da grupça "Geldi" kısmını okuyacak.
- Ö6:** Hızımız kaç olacak? 160'la devam edelim.
- Araştırmacı:** Ritmi düşürmemiz lazım, 100 BPM yapacağız.
- Ö10** Yaa, düşürmeyelim.
- Araştırmacı:** Ritme uygun okursanız arttırırız yine. Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Son bir-iki-üç-dört.
Etkinlik uygulanır.
- Öğretmen Ç.:** Fena değillerdi Mehmet Öğretmenim. Ritim duygusuna alışmaya başladılar.
- Araştırmacı:** O zaman hızı 120 BPM yapabiliriz.
- Ö6:** Yaşasın.
- Araştırmacı:** Ama karşı grupla tartışıyor gibi bağırmanın okurken, ses tonunuz normal düzeyde olsun.
- Ö1:** Biz onları yeneceğiz.
- Araştırmacı:** Yarışma yapmıyoruz çocuklar, sesimizin anlaşılır ve uygun bir tonda olmasına özen gösterelim. Şimdi grupların okuyacağı yerleri değiştirelim, soru ve cevap kısımlarını okuduğunuz yerleri tam

tersi olarak değiştiriyoruz. Herkes okuyacağı kısmı anladı mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştarmacı: Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet.

Araştarmacı: Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Fotoğraf 4.11, etkinliğin uygulanışını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.11

Etkinlik uygulandıktan sonra bu etkinlikle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekteşir:

Araştarmacı: Son kısımlarda ritme yetişemediniz.

Öğretmen Ç.: Hızlı başlayıp sonrasında yavaşlıyorsunuz çocuklar.

Ö13: Öğretmenim karşı taraf çok bağırıyor, ritim sesini duyamıyoruz.

Ö2: Biz de sizin sesinizden duyamıyoruz.

Araştarmacı: Bu yüzden çok yüksek sesle okumayın diyorum.

Ö27: Tekrar okuyalım.

Araştarmacı: Metronomun sesini duyamıyorsunuz, bunun çözüümü için ben ritme uygun bir şekilde elimi aşağı yukarıya sallayayım. En son ritme göre sallıyorum, bakın.

Örnek gösterilir.

Ö14: Tamam, öğretmenim başlayalım.

Araştarmacı: Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet öğretmenim.

Araştarmacı: Son bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Etkinlik uygulandıktan sonra bu etkinlikle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Araştırmacı:** Ö4 ve Ö13 ikiniz kendi kafanıza göre bir ritim belirlediniz, bizimle ilginiz yok gibiydi.
- Öğretmen Ç.:** Yine yan yana gelmişler, bir araya gelince yaramazlıkları çok oluyor.
- Araştırmacı:** Diğer tekerleme “*Sonbahar*”ı da ritimli bir şekilde bize Ö13 okusun.
- Ö13:** Tamam, olur öğretmenim.
- Öğretmen Ç.:** Harika olur.
- Araştırmacı:** Hızı 80 BPM yapacağım, öncelikle ben yine örnek okuyayım. Takip et.
- Araştırmacı örnek okumayı yapar.**
- Araştırmacı:** Hazır mısın?
- Ö13:** Hazırım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Son bir-iki-üç-dört.
- Okuma gerçekleşir.**

Yukarıdaki diyalogdan da anlaşıldığı üzere “*Sonbahar*” tekerlemesi ritmik olarak okunarak etkinliğe başlanır. Bu tekerlemeyle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Araştırmacı:** Ö13 tekerlemeyi biraz çalışmalısın, ritmik olmadı okuman. Yeni tekerlememizi aynı hızla hep birlikte okuyalım mı?
- Öğrenciler:** Tamam öğretmenim.
- Araştırmacı:** Ben örnek okuyorum.
- Araştırmacı örnek okumayı yapar.**
- Araştırmacı:** Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Hazırız.
- Araştırmacı:** Son bir-iki-üç-dört.
- Etkinlik uygulanır.**

Yeni tekerlemeye ilişkin ilk uygulamadan sonra aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Araştırmacı:** Çocuklar gayet iyiydiniz, fakat son mısırda dört tane “*ha*” var. “*Ha, ha, ha, ha, hapsu*” şeklinde iken, siz bir tanesini eksik okuyorsunuz.

- Ö15:** Ritimle okurken tam ayarlayamıyorum öğretmenim.
- Araştırmacı:** Şimdi o kısmı bir okuyun hep beraber.
- Okuma gerçekleşir.**
- Ö15:** Şimdi yapabiliyoruz.
- Araştırmacı:** Ö10 sesini hiç duyamıyoruz, biraz daha sesli katılmanı bekliyorum. Hızı 100 BPM yapıyoruz.
- Ö4:** Oley.
- Araştırmacı:** Ben örnek okuyorum.
- Araştırmacı örnek okumayı yapar.**
- Araştırmacı:** Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Hazırız.
- Araştırmacı:** Hazır, bir-iki-üç-dört.
- Etkinlik uygulanır.**
- Araştırmacı:** Çok azınız son kısımda “ha” sayısını eksik söylüyor. Ama bir öncekine göre daha iyidiniz. Ritmi daha da arttırabiliriz, 120 BPM yapalım.
- Araştırmacı:** Ben örnek okuyorum.
- Araştırmacı örnek okumayı yapar.**
- Araştırmacı:** Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Hazırız.
- Araştırmacı:** Hazır, bir-iki-üç-dört.
- Etkinlik uygulanır.**
- Araştırmacı:** Ritimle uyumluydunuz çocuklar, aferin size. Ritmi biraz daha arttırmak istiyorum.
- Ö6:** 160 olsun.
- Araştırmacı:** Aniden 160’a çıkmayalım, bir önceki tekerlemede 160 BPM’e uyum sağlayamamıştınız. O yüzden 150 BPM ile okuyalım bence. Ben örnek okuyorum.
- Araştırmacı örnek okumayı yapar.**
- Araştırmacı:** Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Hazırız.
- Araştırmacı:** Ritme kulak verin. Hazır, bir-iki-üç-dört.
- Etkinlik uygulanır.**
- Ö1:** Öğretmenim bir kez daha okuyalım, lütfen.
- Araştırmacı:** Tamam, aynı tempoda bir kez daha okuyoruz. Ritme ayak uydurun. Hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet, hazırız.

Araştırmacı: Hazır, bir-iki-üç-dört.

Etkinlik uygulanır.

Fotoğraf 4.12, etkinliğin uygulanışını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.12

“Sonbahar” tekerlemesinin ritimli okunmasından sonra öğrencilerden bir de normal metin şeklinde okunması istenir. Bu durumla ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Son okumanızdan ziyade bir öncekinde ritme daha uygun okudunuz. Özellikle son kısma doğru biraz yavaşlama oldu. Çocuklar bu tekerlemeyi şimdi de ritimsiz bir şekilde (normal bir metin okur gibi) okumanızı istiyorum.

Ö5: Ritmi arttırarak okumaya devam etseydik keşke.

Araştırmacı: Yüksek sesle kim okumak ister?

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer. Öğrenci okur.

Araştırmacı: Bir kişi daha okusun.

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer. Öğrenci okur.

Araştırmacı: Son olarak bir kişi daha okusun istiyorum.

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer. Öğrenci okur.

Ö25: Öğretmenim bu şekilde okurken zorlandım ben, ritimli okumaya alışmışım.

Ö18: Böyle okuyunca daha sıkıcı oluyor.

“Sonbahar” tekerlemesine yönelik etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilere “Bir Dünya Bırakın” şiiri dağıtılarak sessiz, sesli ve eşli okuma çalışmaları yaptırılır. Bu süreçle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Çocuklar sizlere “Bir Dünya Bırakın” şiirini dağıtacağım. Şiire bir göz atın bakalım hatırlayacak mısınız? Daha önce karşılaştığınızı düşünüyorum.

Öğrenciler şiire kısaca bir göz atar.

- Ö25:** Ben karşılaşmadım.
Ö1: Ben de.
Ö14: Aaa! Öğretmenim “*Oynaya Oynaya Gelin Çocuklar*” şarkısı değil mi bu?
Ö9: Evet, biz bunu şarkı olarak biliyoruz.

Araştırmacı: Haklısınız, şarkı olarak öğrenmiş olmanız gerekiyor. Kısa bilgilendirme yapayım sizlere. Bu şiirin yazarı Adnan Çakmakçıoğlu'dur. 1979 Dünya Çocuk Yılı Çocuk Şarkıları Sözü Yarışması'nda bu şiir ile birinci olmuştur. Bestelendikten sonra yıllarca severek şarkı olarak söylemekteyiz. Şimdi sessiz okuma yapmanızı istiyorum, okumalarınızı tamamladıktan sonra sesli olarak okumaya geçeceğiz.

Öğrenciler sessiz okumayı gerçekleştirir.

Araştırmacı: Şimdi size örnek bir okuma yapacağım, sonrasında sizler okuyacaksınız.

Araştırmacı örnek okumayı gerçekleştirir.

Araştırmacı: Şimdi sesli olarak kim okumak ister?

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer.

Araştırmacı: Arkadaşınız okurken onu iyi takip edin lütfen, çünkü ismini söyleyeceğim kişi oradan devam edecek.

Seçilen öğrenci okumaya başlar ve ismi söylenen öğrenci devam eder.

Araştırmacı: Başka kim okumak ister?

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer. Seçilen öğrenci okumaya başlar ve ismi söylenen öğrenci devam eder.

Araştırmacı: Son olarak kim okumak ister?

Araştırmacı öğrencilerden birini seçer. Seçilen öğrenci okumaya başlar ve ismi söylenen öğrenci devam eder

Araştırmacı: Şimdi herkes sıra arkadaşıyla eş oluştursun bakalım. Bazı kişilerin yerlerini değiştireceğim [öğrencilerden birisi iyi okuyan birisi de zayıf okuyan olacak şekilde eşleştirme yapılmasına özen gösterilir]. Şiirdeki her bir kıtayı önce biriniz sonra diğeriniz okuyarak şiirin tamamını kendi aranızda iki kez okumanızı istiyorum.

Öğrenciler okumayı tamamlar.

Araştırmacı: Bu sefer şiirin kıtalarını değil, şiirin tamamı sırayla iki kez okumanızı istiyorum.

Öğrenciler okumayı tamamlar.

Şiir olarak okuma çalışmaları yapıldıktan sonra “Bir Dünya Bırakın” şiirinin çocuk şarkısı olarak bilinen şekliyle öğrencilerle birlikte gitar eşliğinde söyleneceği belirtilir. Fotoğraf 4.13, “Bir Dünya Bırakın” çocuk şarkısının gitar eşliğinde söylenme anını yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.13

Bu sürece ilişkin aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Çocuklar şiirimizi şimdi de şarkı olarak söyleyelim mi ne dersiniz?

Ö2: Evet.

Ö14: Söyleyelim artık öğretmenim.

Araştırmacı: Öncelikle size bilgisayardan açarak şarkıyı dinleteceğim.

Öğrencilere şarkı dinletilir.

Araştırmacı: Şimdi Öğretmen M. ile gitar eşliğinde şarkıyı söyleyeceksiniz. Öğretmen M. benim de çalışmakta olduğum Eğitim Fakültesinin Müzik Eğitimi Bölümünde bir öğretmen.

Öğretmen M.: Merhaba çocuklar.

Öğrenciler: Merhaba öğretmenim.

Öğretmen M.: Benim de sizin yaşlarınızda olan bir kızım var. Onunla bu şarkıları söylüyoruz. Önce ben gitarla çalarak giriş yapacağım, sonrasında birlikte şarkıyı söylemeye başlarız.

Öğretmen Ç.: Bence siz bir kez örnek olarak söyleyin öğretmenim, çocuklar giriş yapacağı kısımları böylece görürler.

Öğretmen M.: Tamam başlıyorum, takip edin çocuklar.

Öğretmen M. şarkıyı örnek olarak söyler.

Öğretmen M.: Hazır mıyız çocuklar?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen M.: Başlıyorum, son bir-iki-üç.

Gitar eşliğinde şarkı söylenir.

Araştırmacı: Hadi bir kez daha söyleyelim.

Öğretmen M.: Başlıyorum, son bir-iki-üç.

Gitar eşliğinde şarkı bir kez daha söylenir.

Araştırmacı: Şarkıyı beğendiniz mi çocuklar:

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Başka şarkılar da söylemek ister misiniz öğretmeninizle.

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Öğretmeninizle şarkılara karar vererek söylemeye devam edebilirsiniz.

Sınıf ortamında oluşan sinerjiyle birlikte öğrencilerin sevdiği “*Hayat Bayram Olsa*” ve “*Arkadaşım Eşek*” şarkıları gitar eşliğinde söylenmiştir. Fotoğraf 4.14, bu süreci yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.14

Tekerleme, şiir ve çocuk şarkısı ile ilgili etkinliklere ilişkin öğrencilerin genel olarak düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Merhaba çocuklar dün çok eğlendiğinizi düşünüyorum.

Ö11: Evet öğretmenim, *Öğretmen M.* çok güzel çaldı ve hep beraber söyledik.

Ö1: Yanınızda bugün de gelseydi keşke.

Ö21: Her gün derslerde şarkı söylesek.

Araştırmacı: Bu isteğinizi keşke gerçekleştirebilsek. Umarım sizler ileride bir enstrüman çalmayı öğrenirsiniz, bizler de sizi dinleriz böylelikle. Yeni etkinliğimize geçmeden önce sizlerle “*Komşu Komşu*” ve “*Sonbahar*” tekerlemeleri ile “*Bir Dünya Bırakın*” şiirinin hem şiir hem de şarkı formlarına ilişkin etkinliklere yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Bu etkinlikleri beğendiniz mi?

Öğrenciler: Çok beğendik öğretmenim.

Araştırmacı: Hangi açıdan?

Ö15: “*Komşu Komşu*” tekerlemesi hem karşılıklı konuşuyor gibi olduğu

- için hem de ritimli okumak eğlenceli olduğu için güzeldi.
- Ö26:** Siz ritmi değiştirdikçe size ayak uydurmak eğlenceliydi.
- Ö6:** Arkadaşlarla karşılıklı okumak en güzeliydi.
- Araştırmacı:** “*Sonbahar*” tekerlemesi nasıldı?
- Ö3:** Onda da “*Ha, ha, ha, ha, hapşu*” kısmı çok güzeldi.
- Ö8:** Güzeldi ama orayı okurken ritme uydurmakta zorlandık.
- Araştırmacı:** Peki, tekerlemeleri ritimli okumayla ritimsiz olarak (düz bir metni okur gibi) okumayı karşılaştırmanızı istiyorum. Hangisini tercih edersiniz?
- Ö17:** Ritimli olanı tabii ki de.
- Araştırmacı:** Neden?
- Ö5:** Ritimli okuyunca daha çok keyif aldık öğretmenim.
- 14:** Sadece düz metin şeklinde okuduğumuzda sıkıcıydı.
- Ö20:** Öğretmenim arkadaşlar düz metin şeklinde sesli okurken ben içimden ritimli olarak okuyordum.
- Ö16:** Hem ritme ayak uydurmak hem de metni takip etmek güzel oldu.
- Araştırmacı:** “*Bir Dünya Bırakın*” şiirinin sözleri güzel mi sizce?
- Ö11:** Çok güzel.
- Ö8:** Çok anlamlı öğretmenim.
- Ö20:** Büyüklerimize mesajlar veriyor.
- Araştırmacı:** Şiir olarak mı güzel oldu, yoksa şarkı olarak mı?
- Ö7:** Şarkı olarak?
- Araştırmacı:** Neden?
- Ö23:** Müzik eşliğinde eğlendik.
- Ö7:** Şiirin duygusunu daha iyi anladık bence.
- Ö2:** Şarkı olarak biliyorduk zaten, gitarla çalıp söyleyince daha güzel oldu.
- Araştırmacı:** Metinlerin ritimli ya da şarkı formatında olması okuma etkinliklerine katkı sağlar mı sizce?
- Ö4::** Sağlar, derse daha istekli katılırım.
- Ö15:** Hem okuyup hem eğleniriz.
- Ö7:** Okuyacağımız yerin duygusunu daha iyi hissederiz.
- Araştırmacı:** Olumlu yanıtlar almak güzel. Bu etkinliklerin sizin okuma becerinize katkısı oldu mu?
- Ö16:** Oldu öğretmenim.
- Araştırmacı:** Mesela?
- Ö22:** Okuduklarımızı daha iyi anlıyoruz.

- Ö16:** Daha dikkatli okuyoruz.
- Araştırmacı:** Başka?
- Ö11:** Ritimle birlikte daha hızlı okuduk.
- Araştırmacı:** Etkinlilerden keyif almanıza ve etkinliklerin sizler için faydalı olduğunu düşünüyor olmanıza sevindim.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, öğrencilerin tekerlemeleri ritimli bir şekilde okuduklarında etkinliğe daha istekli katıldıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde tekerlemelerden yararlanma amacına da hizmet etmiştir. Şiirleri şarkı formatında okumanın öğrencileri daha da motive ettiği için onların hem okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede katkı sağladığı düşünülebilir. Metinlere ritim ya da şarkı formatı katıldığında amaçlanan hedeflere daha hızlı bir şekilde ulaşılacağı söylenebilir. Bu durumu destekleyici olarak Ö6 ve Ö13 yönlendirilmiş günlüklerde aşağıdaki yansımaları yapmışlardır:

Mehmet Öğretmenin getirdiği tik tak, tik tak ses çıkaran cihaz [metronom] ilginçti. İlk başlarda karışıkta sonrasında alıştık. Onunla tekerleme okumak eğlenceliydi. Gitarla şarkı söylemek ise en güzeliydi. (Ö6, 12.05.2017)

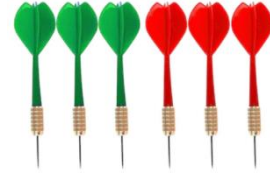
Bu haftaki etkinliklerde çok eğlendik. Tekerlemeleri Mehmet Öğretmenle ritimle okumak güzeldi. Bu şekilde tekerlemeleri daha kolay sıkılmadan okuduk. “*Bir Dünya Bırakın*” şiirini normal şekilde okuduk. Sonra şarkısını söyledik, çok eğlendik. Mehmet Öğretmenin arkadaşı gitarla çaldı, biz söyledik. Hem çok eğlendik hem de sözleri daha iyi anladık. (Ö13, 14.05.2017)

Öğrencilerin tekerleme, şiir ve şarkı etkinliklerine karşı sergiledikleri katılma istekleri ve bu etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine sağladıkları katkıları dikkate aldığına, araştırmacı öğrencilerle “*Şaşırtmacalı Tekerleme*” etkinliğini ek olarak uygulamaya karar verir. Bu etkinlikte, okunması zor olan tekerlemelerin olduğu bir tekerleme listesinden ve Dart’tan yararlanılmıştır (bkz. Çalışma Yaprağı 4.4).

Tekerleme listesindeki tekerlemeler, birden dokuza doğru (güçlük seviyesi artacak bir biçimde) sıralanmıştır. Sınıftaki öğrencilerden iki takım/grup oluşturulur ve her takım/grup kendisine bir isim verir. Her iki takımdan da öğrenciler sırayla

belirli mesafeden okları Dart'a atarlar. Her öğrencinin üç kez ok atma hakkı vardır ve attığı oklardan en yüksek sayıya isabet eden kabul edilir. Hangi sayı geldiyse öğrenci o sayıya denk gelen tekerlemeyi bir kez okur. Tekerleme doğru okunduğunda o grubun hanesine okun isabet ettiği sayı kadar puan yazılır. Okların üçü de isabet etmediğinde veya öğrenci tekerlemeyi doğru bir şekilde okuyamadığında, puan alamaz. Öğrenci Dart'taki kırmızı hedefe isabet ettirirse, dilediği tekerlemeyi seçme hakkına sahiptir.

Numara	Tekerleme
1	Üç tung tas has hoş kayısı hoşafı.
2	Kartal kalkar dal sarkar, dal kalkar kartal sarkar.
3	Bu çorbayı nanelemeli mi de yemeli, nanelememeli mi de yemeli?
4	Sen ocak kıvılcımlandırıcılardan mısın? Kapı gıcirdatıcılardan mısın? Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanım, ne kapı gıcirdatıcılardanım.
5	Dağdan indi on beş boz eşek. Beşi bez yüklü boş eşek, beşi tuz yüklü boz eşek, beşi koz yüklü boz eşek.
6	Adem madene gitmiş. Adem madende badem yemiş. Madem ki Adem madende badem yemiş, niye bize getirmemiş.
7	Al bu takatukaları takatukacıya takatukalatmaya götür. Takatukacı takatukaları takatukalanam derse takatukoadan takatukaları takatukalatmadan al da gel.
8	Be birader buraya bak, başı bereli burma bıyıklı bastı bacak bayan berberiyile bizim Bedri bey birlikte bir pirinci birinci buluşta birbirine dizip Bursa pazarına indi.
9	Acaba sarımsaklasak da mı saklasak samanı, Sarımsaklamasak da mı gelir zamanı, Sarımsaklamasak da gelirse zamanı, Niye sarımsaklayalım o zaman samanı.



Çalışma Yaprağı 4.12

Öncelikle öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Bu bilgilendirme sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar konuşmalarımızdan anladığım kadarıyla tekerlemeleri seviyorsunuz. Tekerlemelerle ilgili yeni bir etkinlik daha yapalım mı?

Öğrenciler: Tamam yapalım.

Ö21: Elinizdeki pakette ne var? Etkinlikle mi ilgili?

- Araştırmacı:** Evet, etkinlikle ilgili, paketi bir açalım bakalım içinde ne varmış.
- Ö13:** Hedef tahtası var.
- Ö4:** Oklar da var.
- Araştırmacı:** Bunun ismi Dart çocuklar, yeni etkinliğimizde ondan yararlanacağız.
- Ö24:** Hedefe atış mı yapacağız öğretmenim?
- Araştırmacı:** Şimdi size tekerlemelerden oluşan bir liste dağıtacağım. O listedeki tekerlemeleri sessiz olarak okumanızı istiyorum.
- Tekerleme listesi dağıtılır ve tekerlemeler öğrenciler tarafından sessiz bir şekilde okunur.***
- Araştırmacı:** Tekerlemeler sizce nasıl?
- Ö7:** Okunuşu biraz zor.
- Ö24:** Karışık, biraz değişik.
- Araştırmacı:** Özellikle bu şekilde olmasına özen gösterdim. Şimdi sınıftan iki takım oluşturacağız. Sınıfın oturma düzeni buna müsait, bu tarafa (pencere tarafı kastedilerek) iki öğrenci alalım ki sayılar eşit olsun. Takımlarınıza isim bulmanızı istiyorum, hadi isim düşünün şimdi.
- Ö1:** Bizimkisi “Aslanlar” olsun.
- Ö13:** “Kartallar” olsun.
- Araştırmacı:** Çocuklar takım olarak kendi aranızda konuşup karar verin ve bana bildirin.
- Takımlar isimlere karar verirler.***
- Ö6:** Bizimkisi [sınıfın pencere tarafı] “Fırtına” olsun öğretmenim.
- Ö4:** Bizimkisi de [sınıfın kapı tarafı] “Şimşek” olsun.
- Araştırmacı:** Şimdi beni iyi dinleyin “Fırtına” ve “Şimşek” takımları. Oyunun kuralları şöyle: Herkesin atış için bir sırası olacak ve her iki takımdan öğrenciler sırayla şu an kalemle çizdiğim mesafeden okları Dart’a atacak. Kırmızı okları “Fırtına” takımına, yeşil okları da “Şimşek” takımına veriyorum. Sırası gelen her bir takım üyesinin üç kez ok atma hakkı var ve attığınız oklardan isabet eden en yüksek sayı puan olarak kabul edilecek.
- Ö20:** O sayı takımımıza mı eklenecek.
- Araştırmacı:** Bitmedi daha, devam ediyorum. O sayıyı takımınıza puan olarak kazandırabilmeniz için sayıya denk gelen tekerlemeyi listeden doğru bir şekilde ve uygun bir hızda okumanız gerekmektedir.
- Ö15:** Ya okuyamazsak.
- Araştırmacı:** Okuyamazsanız puan alamazsınız. Bununla birlikte üç oktan hiçbiri isabet etmezse de puan alamazsınız. Eğer oklardan birini Dart’taki kırmızı hedefe isabet ettirirseniz dilediğiniz tekerlemeyi seçme hakkınız var okumak için.

- Ö20:** Birinci tekerlemeyi seçerim bu durumda.
- Araştırmacı:** Diyelim ki kırmızı hedefi vurdun Ö20, birinci tekerlemeyi seçip doğru okudun, takımının kazanacağı puan 1 olur.
- Ö17:** Öğretmenim her şeyi düşünmüşsünüz.
- Öğretmen Ç.:** Öğretmeniniz çok güzel bir etkinlik hazırlamış. Mehmet Öğretmenim biraz daha tekerlemelere baksınlar bence.
- Araştırmacı:** Sizlere tekerlemeleri çalışmanız için 10 dakika süre veriyorum, son 5 dakikada Dart'a sırayla atış yaptıracağım. Bir sonraki ders etkinliğe başlayacağız.

Etkinlik hakkında gerekli bilgilendirme ve alıştırmalar yapıldıktan sonra etkinliğin uygulanmasına geçilir. Etkinliğin uygulanma süreciyle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Araştırmacı:** Artık etkinliğe başlayabiliriz, hazır mısınız çocuklar?
- Ö8:** Hazırız öğretmenim.
- Ö21:** Değiliz.
- Ö3:** Çok heyecanlıyım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Ben de heyecanlıyım, burada bir yarışma yapmıyoruz, sadece eğlenerek tekerleme okuması yapıyoruz. Her iki takımdan ilk kişileri atış çizgisine alalım. O esnada ben takımların isimlerini tahtaya yazıyorum, alınan her puanı takımın adının altına yazacağım. Bittiğinde de puanları toplarız çocuklar.
- Öğrenciler atış çizgisine gelir.**
- Araştırmacı:** Önce hanginiz atış yapmak ister?
- Ö21:** Ben başlayabilirim.
- Araştırmacı:** “Şimşek” takımıyla başlıyoruz, bundan sonra atış sırası bu şekilde olsun çocuklar. Ö21 hazırsan oku alıp atabilirsin.
- Ö21 oku atar ve atışlarından en yüksek olarak Dart'ta dörde isabet ettirir (oklardan biri isabet etmez, diğeri de bire isabet eder).**
- Araştırmacı:** Aferin ilk atışta isabet ettirdin. Şimdi dört numaralı tekerlemeyi okumanı istiyoruz.
- Ö21:** Ayyy, en zor olanı denk geldi.
- Araştırmacı:** Hadi sessiz olalım, hep beraber dinleyelim. Okumalarınızın doğruluğu hususunda son kararı Öğretmen Ç. ile birlikte vereceğiz.
- Ö21 tekerlemeyi doğru bir şekilde okur.**
- Araştırmacı:** Arkadaşınız tekerlemeyi doğru bir şekilde okudu, “Şimşek” grubuna dört puan yazıyoruz. Şimdi de sıra “Fırtına” gurubundan

- Ö12'de, hazır mısın?
- Ö12:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Oku atabilirsin.
- Ö12 üç atışında da isabet ettiremez.**
- Araştırmacı:** Arkadaşınız üç atışında da isabet ettiremediği için “Fırtına” takımına puan veremiyoruz.
- Etkinliğin bu mantıkla uygulanmasına devam edilir.**

Fotoğraf 4.15, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.15

Etkinlik üç kez (üç tur halinde) uygulanır. Etkinliğin birinci turu öğrencilerin hem oku hedefe atmaya hem de tekerlemelerin okunuşlarına alışma niteliğinde yürütülmüştür. Birinci tur tamamlandıktan sonra ikinci tura geçilmiştir. Etkinliğin ikinci turunun uygulanışına ilişkin aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** Etkinliğe alıştınız mı çocuklar?
- Ö12:** Alıştık öğretmenim.
- Ö7:** Daha tam alışamadık.
- Ö13:** Okları hedefe isabet ettirmek zor.
- Ö17:** Tekerlemeleri okumak da zor.
- Ö27:** Evet, çok zorlandık, yavaş okuduk.
- Araştırmacı:** İkinci turda daha dikkatli okumanızı istiyorum. Çünkü ilk turda hedefi tutturup tekerlemesini okuyan herkese puan verdik. İkinci turda uygun hız ve okuma ton da göz önünde bulundurulacak.
- Ö2:** Puan olarak öndeydik.
- Araştırmacı:** Bu tur da her şey değişebilir.
- Ö21:** Bu sefer daha dikkat edeceğiz öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bu konuda sizlerle hemfikirim.

- Ö15:** Öğretmenim ilk turdaki sırayla mı çıkacağız? Teneffüsten sonra sıra biraz karıştı.
- Araştırmacı:** Sorun değil, şimdi oluşturduğunuz sırayla çıkabilirsiniz. “Fırtına” ve “Şimşek” takımları hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Evet.
- Öğrenciler atış çizgisine gelir.**
- Araştırmacı:** Bu tura “Fırtına” takımı ile başlayalım. Ö15 okları atmaya başlayabilirsin
- Ö15 oku atar ve atışlarından en yüksek olarak Dart’ta bire isabet ettirir (ilk iki atışı isabet etmez).**
- Araştırmacı:** Takımına puan kazandırabilmek için birinci tekerlemeyi de okuman lazım.
- Ö15:** Bir puan için mi?
- Araştırmacı:** Her puanın önemi var, hiç isabet ettiremeyebilirdi de.
- Ö15 tekerlemeyi doğru bir şekilde okur.**
- Araştırmacı:** Arkadaşınız tekerlemeyi doğru bir şekilde okudu, “Fırtına” takımına bir puan yazıyoruz. Şimdi de sıra “Şimşek” takımında, Ö20 hazır mısın?
- Ö20:** Hazırım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Ok atmaya başlayabilirsin.
- Ö20 oku atar ve atışlarından en yüksek olarak Dart’ta yediye isabet ettirir (ikinci atışı ikiye, üçüncü atışı beşe isabet eder).**
- Araştırmacı:** İlk atışında en yüksek isabetin oldu. Yedi numaralı tekerlemeyi oku bakalım, sessiz olun dinleyelim arkadaşımızı.
- Ö20:** Öğretmenim keşke yediyi isabet ettirmeseydim. Zorlanıyorum bunda.
- Araştırmacı:** Oku bakalım, belki zorlanmayacaksın
- Ö20 tekerlemeyi okur.**
- Ö20:** Öğretmenim olmadı değil mi?
- Araştırmacı:** Bir kez daha oku.
- Ö20 tekerlemeyi bir kez daha okur.**
- Ö20:** Öğretmenim kabul edin lütfen.
- Araştırmacı:** Kabul etmemiz mümkün değil. Siz ne dersiniz Öğretmen Ç.?
- Öğretmen Ç.:** İlk turda Ö8 bu tekerlemeyi güzel okumuştun, seninkini kabul edersek o arkadaşına haksızlık olur.
- Araştırmacı:** Ö20 takımına puan kazandıramadı.
- Etkinliğin bu mantıkla uygulanmasına devam edilir.**

Etkinliğin ikinci turu gruptaki her öğrenci bir kez etkinliğe katılarak tamamlanır. İlk iki turda öğrencilerin hedefi tutturma ve tekerlemeleri doğru okuma becerilerinde gelişim gözlenmiştir. İkinci tur tamamlandıktan sonra üçüncü tura geçilmiştir. Fotoğraf 4.16 ve 4.17, sırasıyla ikinci ve üçüncü turların uygulanma süreçlerini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.16



Fotoğraf 4.17

Etkinliğin üçüncü turunun uygulanışına ilişkin aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** Dünkü etkinliğe devam edelim mi çocuklar?
- Ö11:** Edelim öğretmenim.
- Ö1:** Karşı takımı yenmek istiyoruz.
- Öğretmen Ç.:** Biz bugünkü derslerde sildik ama takımların puanlarını.
- Araştırmacı:** Bu durumu düşünüp takımların puanlarına ait tahtanın fotoğrafını çekmiştim, şimdi o puanları yazarım. Tekerlemelere baktınız mı etkinlik saatleri dışında?
- Ö20:** Ben evde çalıştım hepsine.
- Öğretmen Ç.:** Bugün teneffüslerde ellerinde tekerleme kâğıdıyla dolaşıyorlardı. Daha hazırlıklılar Mehmet Öğretmenim.
- Araştırmacı:** Takımlar daha da iddialı o zaman. Takımlar tekrar yerlerini alsın bakalım, kaldığımız yerden devam edeceğiz. Ben de takımların puanlarını tahtaya yazayım.
- Takımlar oluşturulur.**
- Araştırmacı:** Evet, takımlar hazır mısınız?
- Öğrenciler:** Hazırız.
- Araştırmacı:** İlk sıradakiler gelsin bakalım.
- Öğrenciler atış çizgisine gelir.**
- Araştırmacı:** İkinci turda “Fırtına” takımıyla başlanmıştık, bu turda da “Şimşek” takımıyla başlayalım. Ö8 atışa başlayabilirsin

Ö8 oku atar ve atışlarından en yüksek olarak Dart'ta altıya isabet ettirir (ikinci atışı üçe isabet eder, son atışı isabet etmez).

Araştırmacı: Altı puan kazanmanız için şimdi sıra tekerlemeyi okumaya geldi. Kâğıdı al ve oku bakalım.

Ö8 tekerlemeyi doğru bir şekilde okur.

Araştırmacı: Tekerlemeyi okurken zorlanmadın, aferin sana. Takımına altı puan kazandırdın. “Fırtına” takımından Ö10 hazırsan atış çizgisine bekliyoruz seni.

Ö10: Umarım zor bir tekerleme denk gelmez.

Araştırmacı: Hedefi tutturacağından eminsin yani.

Ö10: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Hazırsan atışa başlayabilirsin.

Ö10: Hazırım.

Ö10 oku atar ve atışlarından en yüksek olarak Dart'ta dokuzu isabet ettirir (ilk atışı beşe, üçüncü atışı ise ikiye isabet eder).

Araştırmacı: Ö10'un kendisinden emin olduğu kadar var. Biraz daha dikkatli atsaymışsın 10'u vuracaktın.

Öğretmen Ç.: Ö10'un evinde Dart varmış Mehmet Öğretmenim. Sizin etkinlikle birlikte evdeki Dart kullanılır olmuş.

Araştırmacı: Ö10 umarım tekerlemelere de çalışmışsındır. Takımına dokuz puan kazandırmaya çok yakınsın. Tekerlemeyi oku bakalım.

Ö10 tekerlemeyi okur.

Ö10: Öğretmenim kabul edin, bir kez daha okuyabilir miyim?

Tekrar okuyabilirsin, dikkat et okurken.

Ö10 tekerlemeyi bir kez daha okur.

Araştırmacı: Öğretmenim (Öğretmen Ç.) bu sefer okudu bence, siz ne dersiniz?

Öğretmen Ç.: İkinci okuyuşun daha iyiydi. Ö10 şaşırttın beni. En zor olan tekerlemeyi güzel okudun, aferin oğluma.

Araştırmacı: “Fırtına” takımına dokuz puanı ekliyoruz.

Etkinliğin bu mantıkla uygulanmasına devam edilir.

Araştırmacı: Çocuklar üç tur sonunda puanları toplayalım mı artık?

Öğrenciler: Olur öğretmenim.

Puanlar toplanır.

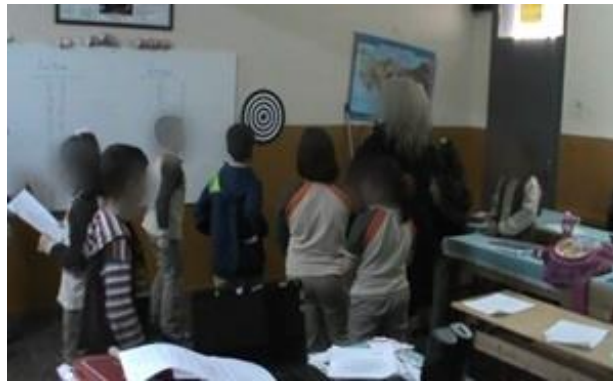
Araştırmacı: Puanların toplamına baktığımızda “Fırtına” takımının 119 puan, “Şimşek” takımının ise 102 puan topladığını görüyoruz. “Fırtına” takımını tebrik ediyoruz arkadaşlar, hep beraber alkışlayalım.

Üçüncü tur, gruptaki her öğrencinin bir kez etkinliğe katılmasıyla birlikte tamamlanır. Üçüncü tur ile birlikte “Şaşırtmacalı Tekerleme” etkinliği de bitmiş olur. Etkinlikle ilgili öğrencilerin genel düşünceleri aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı:** Etkinlik hakkında neler düşündüğünüzü merak ediyorum çocuklar. “Şaşırtmacalı Tekerleme” etkinliğini sevdiniz mi?
- Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Hangi yönden sevdiniz?
- Ö16:** En eğlencelisi buydu.
- Ö6:** Hedefi vurmak eğlenceliydi.
- Araştırmacı:** Sen ne düşünüyorsun Ö19?
- Ö19:** Arkadaşlarla sırayla çıkıp ok atmak güzeldi öğretmenim.
- Araştırmacı:** Hedefi vurma becerileriniz gelişmiş anlaşılır. Peki, bu etkinlik akıcı okuma becerilerinize katkı sağladı mı sizce?
- Ö10:** Sağladı öğretmenim.
- Araştırmacı:** Nasıl sağladı?
- Ö10:** İlk gün okuyamadığım tekerlemeleri şimdi daha güzel okumaya başladım.
- Öğretmen Ç.:** Bizimkiler hırs yaptı. Teneffüslerde ellerinde tekerleme kâğıtlarıyla dolaşıyorlar.
- Ö20:** Yedi numaralı tekerleme denk geldi iki kez. İkisinde de puan kazanamamıştım. Onu tekrarladım durdum.
- Araştırmacı:** Son durum ne?
- Öğretmen Ç.:** Öğle arasında bana gelip o tekerlemeyi okudu, ben de kontrol ettim. Daha güzel okuyor.
- Ö20:** Baş belam oldu o tekerleme.
- Ö8:** Etkinliğin bize çok katkısı oldu öğretmenim.
- Araştırmacı:** Sana ne gibi katkısı oldu mesela?
- Ö8:** Tekerlemeleri okurken çok karıştırıyordum, ama okla hedefi vurup o tekerlemeyi okumaya geçmek ayrı heyecan kattı bence. Hem etkinlikte eğlendim hem de tekerlemeleri daha iyi okumaya başladım.
- Araştırmacı:** Başka katkısı olduğunu düşünenler var mı, neler eklemek istersiniz?
- Ö21:** İki takım olarak yarışmak da eğlenceliydi. Karşı takımı geçmek için daha dikkatli okudum, tekerlemelere çalışıp geldim.
- Ö18:** İlk defa oyun oynadık bence, ben çok eğlendim.
- Araştırmacı:** Bundan önceki etkinliklerde de oyunlaştırmaya çalışmıştım aslında, ama eğlenerek etkinliğe katılman güzel.

- Ö18:** Ben en çok bunda eğlendim öğretmenim.
- Ö3:** Hem oyun oynadık ok atarak hem de okumamızı geliştirdik.
- Araştırmacı:** Etkinlikte sıkıcı olan ya da keyif almadığımız yönler var mıydı?
- Ö20:** Öğretmenim sıra çok geç geliyordu.
- Araştırmacı:** Bir de oku hedefe tutturamayınca ya da tekerlemeyi okuyamayınca sırayı beklemek sıkıcı oluyordu.
- Ö24:** Tekerlemeleri sesli olarak okumak zordu, kendi başıma okuyabiliyordum aslında.
- Ö14:** Kıyasıya yarışmak çok heyecanlıydı. Yazılışı birbirine benzeyen tekerlemeler öğrendim ayrıca, onları düşününce gülesim geliyor. Bazılarını çok sevdim.
- Araştırmacı:** Hangisini mesela?
- Ö14:** “Bu çorbayı nanelemeli mi de yemeli, nanelememeli mi de yemeli?”
- Ö5:** Altı numaralı tekerleme de çok güzel.
- Araştırmacı:** Genel olarak baktığımızda keyif alarak “Şaşırtmacalı Tekerleme” etkinliğine katılmışsınız. Bence güzel bir sonuç elde ettik diyebilirim çocuklar.
- Ö23:** Öğretmenim devam etsek etkinliğe.
- Araştırmacı:** Şimdi kurallar aynı olmak üzere etkinliğe devam edebilirsiniz çocuklar, tekerlemelerin doğru okunma durumuna kendiniz karar verin.
- Öğrenciler:** Oley!
- Öğretmen Ç.:** Önce ben de biraz oynamak istiyorum! Mehmet Öğretmenininiz biraz da bana oynama hakkı versin. Siz takımları oluştururken ben biraz ok atayım.
- Araştırmacı:** Buyurun öğretmenim.
- Öğretmen Ç. ok atmaya başlar.**

Fotoğraf 18, Öğretmen Ç.’nin ok atma anını yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.18

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, öğrencilerin özellikle Dart'a ok atma etkinliğinde çok eğlendikleri anlaşılmaktadır. Bu durum etkinliğin asıl amacı olan öğrencilerin tekerlemeleri akıcı bir şekilde okumalarını sağlamada bir motive kaynağı olmuştur. Öğrenciler tekerlemeleri her tekrar edişlerinde daha da özenli bir şekilde okumaya gayret etmişlerdir. Etkinlik boyunca öğrencilerin tekerlemeleri okuma becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Bu durumu destekleyici olarak *Öğretmen Ç.*, 14.05.2017 tarihli günlüğünde aşağıdaki şekilde bir yansıma yapmıştır.

Öğrenciler etkinliklere eğlenerek katılıyorlar. Dart etkinliğindeki tekerlemeler açıkçası zordu, bazılarını okurken ben de zorlandım. Seçilen tekerlemeler güzel ama okunuşu zordu. Bu etkinlikte sıradan metin yerine tekerlemelerden yararlanılması bence akıllıca. Öğrencilerin bu tekerlemeleri okuma isteklerini Dart arttırdı. Öğrenciler benim bile zorlandığım bazı tekerlemeleri daha kolay okumaya başladılar. Öğrencilerim oyun oynayarak eğlenirken okuma becerilerini de geliştirdiler.

Öğretmen Ç.'nin özellikle sınıfta bulunma ve etkinliklere katılma isteği eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) daha da başarılı/nitelikli bir şekilde uygulanmasını sağlamıştır. Bu durum, *Öğretmen Ç.*'nin aynı zamanda öğrenmeye açık olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Nitekim *Öğretmen Ç.*'nin araştırma süreci esnasında sınıfta bulunma zorunluluğu bulunmamasına rağmen, bu etkinliklerden gelecekte yararlanma düşüncesiyle etkinliklerin neredeyse tamamının uygulanışını gözlemlemiş ve bazılarını da doğrudan katılmıştır.

4.2.4.2. Etkinlik 9: Kafiye Metin

Öğrencileri etkinliğe hazırlamak için onları en çok güldüren şeylerin ne olduğu sorulur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin tepkileri ve sonrasında gelişen diyaloglar şu şekildedir:

- Ö8:** Ahtapot bakışı.
Araştırmacı: Nasıl bakıyor ki?
Ö8: Böyle öğretmenim.
Öğrenci ahtapot bakışı yapar.
Araştırmacı: İlginçmiş.

- Ö18:** Ablam her şeyden korkar gibi taklit yapar, ben ona çok gülerim.
- Ö19:** Palyaçolar öğretmenim.
- Araştırmacı:** Hmm, çok güzel. Başka?
- Ö12:** Kardeşimin gülüşü çok komik.
- Araştırmacı:** Kardeşin kaç yaşında?
- Ö12:** Bebek daha öğretmenim.
- Ö3:** Ö7 bebek taklidi yapıyor, ona çok gülüyorum.
- Araştırmacı:** Öyle mi? Ö7 yine taklit yapmak ister misin?
- Ö7:** Yaparım da, Ö15'le birlikte yapıyoruz, o da gelsin.
- Araştırmacı:** Ö7 ve Ö15'i tahtaya alalım.
- Öğrenciler taklidi gerçekleştirir.**

Fotoğraf 4.19 ve 4.20, Ö7 ve Ö15'in taklit anlarını yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.19



Fotoğraf 4.20

Sonrasında gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

- Araştırmacı:** Arkadaşlarınıza teşekkür ediyoruz, onları alkışlayalım. Sizi başka neler güldürüyor çocuklar?
- Ö23:** Ö10 “aile babası” rolünü yaptığında çok gülüyorum.
- Ö1:** Evet, Ö10 hiçbir şeyden memnun olmuyor.
- Ö9:** Ö10 her şeye karşı, “o olmaz, bu olmaz” diyor.
- Ö21:** Benim dedem çok komik yüz ifadeleri yapıyor, onlara çok gülüyorum.
- Araştırmacı:** Çevremizdeki kişilerin yaptıklarından ziyade, okuduklarınız ya da dinledikleriniz de güldürür mü sizi?
- Ö27:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Neler mesela?
- Ö27:** Fıkralar.
- Ö16:** Hikâyeler.

- Araştırmacı:** Kimin fıkraları?
- Ö23:** Abim çok fıkra biliyor.
- Ö14:** Nasreddin Hoca fıkraları çok komik oluyor.
- Araştırmacı:** Nasreddin Hocanın fıkralarından bildikleriniz var mı?
- Ö1:** Ben biliyorum.
- Araştırmacı:** Hadi anlat bize.
- Öğrenci bir fıkra anlatır.**
- Araştırmacı:** Bir de sen anlat Ö17.
- Öğrenci anlatır.**
- Araştırmacı:** Nasreddin Hocanın fıkralarının yanı sıra hikâyeleri de var değil mi çocuklar?
- Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Onun hikâyelerini okumayı seviyor musunuz?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Neden seviyorsunuz?
- Ö7:** Çok komik oluyor.
- Ö15:** Bizi güldürüyor.
- Ö8:** Bize verdiği mesajlar oluyor.
- Araştırmacı:** Bizi güldürürken aynı zamanda düşündürüyor. İşte yeni etkinliğimizde Nasreddin Hocanın yer aldığı bir hikâyeyi işleyeceğiz çocuklar.

Bu diyaloglardan sonra etkinliğin uygulanışına geçilir. Araştırmacı tarafından “Yıldızla Isınmış” adlı hikâyeye, hem düz metin hem de kafiyeli metin şeklinde sınıfa getirilir. Öncelikle öğrencilere hikâyenin düz metni dağıtılır ve sonrasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

- Araştırmacı:** Sizlere Nasreddin Hocanın yer aldığı “Yıldızla Isınmış” isimli hikâyeyi dağıttım, hikâyeyi merak ediyor musunuz?
- Öğrenciler:** Ediyoruz öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bakalım bu hikâyede Nasreddin Hoca neler yaşamış. Şimdi sessiz bir şekilde hikâyeyi okumanızı istiyorum.
- Öğrenciler sessiz okumayı gerçekleştirir.**
- Araştırmacı:** Şimdi de ben sizlere sesli okuma yapacağım, herkes takip etsin.
- Araştırmacı sesli okumayı gerçekleştirir.**
- Araştırmacı:** Şimdi sizlerin okumasını istiyorum. Dikkat ettiyseniz diyaloglarda uygun ses tonunda okudum, sizin de buna dikkat etmenizi istiyorum. Kim okumak ister? Sen oku Ö24. Arkadaşınız okurken

siz de takip edin çocuklar, çünkü ismini söylediğim kişi arkadaşının kaldığı yerden devam edecek.

Okuma gerçekleşir.

“Yıldızla Isınmış” adlı hikâye düz metin şeklinde okunduktan sonra öğrencilere kafiyeli metin hali dağıtılarak etkinliğe devam edilir. Fotoğraf 4.21, etkinliğin uygulanma sürecini yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.21

Bu süreçle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Çocuklar dün Nasreddin Hoca'nın “Yıldızla Isınmış” hikâyesini beğendiniz mi?

Ö24: Çok güzeldi öğretmenim.

Ö7: Sonu komik bitiyor.

Ö1: Diğer hikâyelerine benziyor.

Araştırmacı: Beğenmenize sevindim. Bugün de aynı metne ait etkinliğe devam edeceğiz çocuklar. Sizlere bu sefer aynı hikâyenin farklı bir şekilde yazılmış halini dağıttım. Hikâyeyi bir de bu şekilde okuyacağız. Önce herkes sessiz olarak bir defa okusun.

Öğrenciler hikâyeyi essiz bir biçimde okur.

Araştırmacı: Hikâyenin bu şekliyle okunması nasıl çocuklar?

Ö25: Daha güzel ve okuması kolay.

Ö1 Şiir gibi.

Ö21: Sonları şiir gibi bitmiş, okuması o yüzden keyifli.

Araştırmacı: Hikâyenin kafiyeleştirilmiş biçimini okudunuz çocuklar, hikâye şiir haline getirilmiş diyebiliriz. Şimdi size örnek olarak sesli okuma yapacağım, dinlerken okuyuşuma dikkat etmenizi istiyorum.

Araştırmacı sesli okumayı gerçekleştirir.

Araştırmacı: Şimdi okuma sırası sizde, fakat şöyle yapalım çocuklar: Ben hikâyedeki ara geçiş kısımlarını okuyayım, bir kişi Nasreddin

Hocaya ait kısımları ve bir kişi de komşularına ait kısımlarını okusun.

Ö2: Aaa! Olur öğretmenim.

Araştırmacı: Kimleri seçelim? Nasreddin Hocaya ait kısımları Ö10 okusun, komşularına ait kısmı da Ö3 okusun. Şimdi siz okumanız gereken yerleri belirleyin ve o kısımları birer kez okuyun.

Hazırsanız başlayabiliriz.

Öğrenciler: Hazırız.

Okuma gerçekleşir.

Araştırmacı: İlgili kişiye ait konuşma kısmını okuyacaksınız, buna dikkat edelim. Aynı şekilde bir kez daha okuyalım. Kimleri seçelim? Ara geçişleri Ö17 okusun, Nasreddin Hocaya ait kısımları Ö4 okusun, komşulara ait kısımları da Ö14 okusun. Okuyacağınız kısımları siz de belirleyin ve bir göz atın. Hazırsanız başlayabiliriz.

Okuma gerçekleşir.

Araştırmacı: Bir kez daha okuyalım mı çocuklar?

Ö11: Olur öğretmenim.

Ö21: Bunu tahtada canlandırarak okusak nasıl olur?

Araştırmacı: Hmm, olabilir, ama önce bir okuma daha yapalım. Kimler okusun? Nasreddin Hocaya ilgili yerleri Ö16 okusun, komşularla ilgili kısımları Ö12 okusun, ara geçişleri de Ö5 okusun. Hadi okuyacağınız yerleri biraz çalışın.

Öğrenciler hazırlanır.

Araştırmacı: Hazırsanız başlayabiliriz.

Okuma gerçekleşir.

Araştırmacı: Peki, hikâyeyi canlandırmak istiyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Düz metin haliyle mi yoksa kafiyeli haliyle mi canlandırmak istersiniz?

Ö24: Kafiyeli olsun, böyle çok sevdim.

Ö8: Daha akıcı canlandırırız öğretmenim.

Ö4: Düz metin olsun.

Ö20: Şiir gibi okuyoruz, bu sayede okunacak yerleri aklımızda tutabiliriz.

Araştırmacı: Herkes yarın için kafiyeli şekliyle hazırlansın, hepinize sıra gelebilir. Daha önce yaptığımız gibi uygun bir alan oluşturup canlandıracağız.

Metnin kafiyeleştirilmiş şekliyle yukarıdaki okuma çalışmaları yapıldıktan sonra hikâyenin canlandırma kısmına geçilmiştir. Fotoğraf 4.22 ve 4.23, bu canlandırmanın farklı anlarını yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.22



Fotoğraf 4.23

Bu süreçle ilgili aşağıdaki diyaloglar gerçekleşir:

Araştırmacı: Merhaba çocuklar “Yıldızla Isınmış” hikâyesinin şiirsel haline çalıştınız mı?

Ö9: Çok çalıştık öğretmenim.

Ö2: Canlandırma bile yaptık.

Araştırmacı: Kostümlerle geldiğinize göre hazır olduğunuzu anlıyorum. Kostümle gelmeniz bana da sürpriz oldu.

Öğretmen Ç.: Bugün derste konuştuk, 23 Nisan’da kullandığımız kostümlerimizi değerlendirelim dedik. İlk canlandırmayı sabah sizin stajyer öğrencilerinize yaptılar.

Araştırmacı: Güzel düşünmüşsünüz öğretmenim, öğrencilerin etkinliği daha da sahiplendiklerini görmek çok güzel.

Öğretmen Ç.: Bayağı sahiplendiler, fırsat buldukça çalışıp durdular.

Araştırmacı: Hemen canlandırmaya geçmeyi sabırsızlıkla bekliyorum. Son kez bir okuma daha yapalım, sonrasında canlandırmaya geçebiliriz. Herkes sessizce bir kez okusun.

Sessiz okuma gerçekleşir.

Araştırmacı: Rollerini nasıl dağıtalım? Önce bugün canlandırma ekibini kostümleriyle birlikte sahneye alabiliriz. Ara geçişleri kim okuyor?

Ö20: Ben öğretmenim.

Araştırmacı: Hazır olduğunuzda başlayabiliriz.

Ö2: Hazırız öğretmenim.

Canlandırma gerçekleşir.

Araştırmacı: Güzeldi ama biraz daha gerçekçi olmaya çalışalım.

Öğretmen Ç.: Sabah daha iyi canlandırmışlardı, biraz çalışsınlar öğretmenim.

Araştırmacı: Komşu rolündeki arkadaşlar hep birlikte söylediğiniz sözleri biraz çalışın.

Öğrenciler alışır.

Araştırmacı: Hazırsanız canlandırmaya geçebiliriz.

Canlandırma gerçekleşir.

Araştırmacı: Daha iyiydi.

Öğretmen .: Daha iyisini yapıyorlar Mehmet Öğretmenim.

Araştırmacı: Bir kez daha deneyebiliriz, ben de daha iyisini yapacaklarımdan eminim. Ö1 [Nasreddin Hoca] konuşmalarında vurgulu konuş. Ö6 elindeki resmi [kuzunun mumla piştiği halinin temsili] görünür bir şekilde sabit tut, sürekli hareket ediyorsun. Ö20 ara geçişleri okurken hemen acele etme, daha sakın ol.

Ö20: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Hadi başlayabiliriz.

Canlandırma gerçekleşir.

Araştırmacı: Bu sefer daha güzeldi, tebrik ederim hepinizi. Alkışlayalım arkadaşlarınızı. Diğer arkadaşları canlandırma için sahneye alabiliriz. Kimler çıkmak istiyor? Kendi aranızda rolleri kararlaştırın, rollerinize ilişkin kısımlara da çalışın sonraki ders devam edeceğiz.

Öğrenciler hazırlanır.

Araştırmacı: Hazırladıysanız sahneye alalım sizi, canlandırmaya geçebiliriz.

Canlandırma gerçekleşir.

Araştırmacı: Ö10 biraz daha çalışman lazım Nasreddin Hocaya. Komşular, parça parça tekrarlamayın, grup halinde birlikte söyleyin. Biraz göz atın bakalım.

Öğrenciler hazırlanır.

Araştırmacı: Hazırsanız canlandırmaya geçebiliriz.

Canlandırma gerçekleşir.

Araştırmacı: şimdi daha iyiydiniz, hepinizi tebrik ederim. Arkadaşlarınızı alkışlayalım çocuklar.

“Yıldızla Isınmış” hikâyesine ilişkin canlandırmalardan sonra etkinlik tamamlanır. Etkinlikle ilgili öğrencilerin genel düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Bugünkü hazırlığınız ve genel olarak etkinliğe yönelik çabalarınız için çok teşekkür ederim. “Kafiyeleştirilmış Metin” etkinliği güzel miydi çocuklar?

Öğrenciler: Güzeldi öğretmenim.

Araştırmacı: Hikâyeyi normal metin ve şiir halini düşündüğümüzde hangisini

- okumaktan keyif aldınız?
- Ö22:** Şiir gibi olan daha keyifliydi.
- Araştırmacı:** Neden?
- Ö16:** Okuması daha kolaydı, okurken takılmadık.
- Ö10:** Sıkıcı değildi, diğer türlü okumak bizi sıkıyor.
- Ö15:** Canlandırma yaparken sözlerimizi daha rahat bir şekilde ezberleyebildik.
- Ö26:** Okurken dikkatimizi daha kolay toplayabiliyoruz.
- Araştırmacı:** Biraz da okuma becerilerinize olan katkısı açısından ele alalım. Okurken sizin vurgu ve tonlamanıza katkı sağladı mı sizce?
- Ö3:** Evet, sağladı öğretmenim.
- Ö7:** Şiir okurken vurgu ve tonlamaya dikkat ediyoruz zaten.
- Ö1:** Canlandırma yaparken bana daha vurgulu söylememi istemiştiniz.
- Ö21:** Vurgu ve tonlama şiirin ana duygusunu hissettirdi bize.
- Araştırmacı:** Okuma hızınıza katkı sağladı mı sizce?
- Ö22:** Şiir gibi olunca daha hızlı okuduk.
- Ö11:** Kelimeleri daha akıcı okuduk, diğeri kadar çok zorlanmadık.
- Ö6:** Eğlenerek okuduğumuz için daha hızlı okuduk.
- Araştırmacı:** Okuduğunuzu anlamanızı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?
- Ö21:** Bu şekilde daha çabuk anladık metni.
- Ö7:** Şiirde iletilen mesaj daha kolay anlaşılıyor öğretmenim.
- Ö11:** Daha kolay odaklanıp okuyunca daha iyi anlıyoruz.
- Ö22:** Şiir gibi olunca Nasreddin Hoca'nın verdiği mesajı daha iyi anladım.
- Araştırmacı:** Şiir gibi olanı canlandırmak daha rahattı sanırım.
- Ö20:** Canlandırmada sözlerimi hemen hatırladım.
- Ö3:** Hikâye komikti, okurken hem eğlendik hem de canlandırdık.
- Araştırmacı:** Hepinizin bu etkinliği sevmesi ve katkı sağladığını düşünmesi etkinliğin amacına ulaştığını göstermektedir. Hazırlanarak gelmeniz de canlandırmayı yaparken epeyce kolaylık sağladı.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde, öğrencilerin Nasreddin Hoca'yla ilgili hikâyeleri sevdikleri ve bazılarının ezberledikleri görülmektedir. Bu yüzden etkinlikte kullanılan “Yıldızla Isınmış” hikâyesini okumak için istekli davranmışlardır. Hikâyenin kafiyeleştirilmiş biçimi öğrenciler tarafından daha çok beğenilerek okunmuş ve etkinliğe katılım daha da artmıştır. Bu durum metinler

kafiyeleştirildiğinde öğrencilerin okumaya ilgisinin ve aktif katılımının da arttığını göstermektedir. Ayrıca metinde iletilmek istenen mesaj, ana fikir gibi unsurların öğrenciler tarafından rahatlıkla kavrandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, metnin canlandırılmasında kafiyeleştirilmiş biçiminin daha da kolaylık sağladığı söylenebilir. Çünkü eylem planında kafiyeleştirilmiş biçimiyle canlandırma yer almazken öğrencilerin yoğun isteği doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve canlandırma sürecinde öğrenciler ilgili bölümleri metnin notlarına bakmaksızın ezberlemiş bir şekilde canlandırmışlardır. *Öğretmen Ç.*'nin kostüm konusundaki katkısı ve öğrencilerini motive etmesi uygulama ortamındaki paydaşların süreçte yer alma istekliliğini göstermektedir. Bu durumu destekleyici olarak *Öğretmen Ç.*'nin 18.05.2017 tarihli günlüğünde yansıması şu şekildedir:

Öğrenciler bu son etkinliği ve Nasreddin Hoca'nın hikâyesini çok beğendiler. Hikâyenin şiirleştirilerek okunması bence akıllıca bir durum. Öğrencilerde kendiliğinden canlandırma isteği oluştu. Ben de onlara hem hikâyeye çalışmaları açısından hem de kılık kıyafet açısından yardımcı oldum. Eğlenerek katılmaları onların okuma becerilerini geliştirdiği kadar özgüvenlerini de geliştirdiğini düşünüyorum.

Öğrencilerden Ö1'in de bu duruma ilişkin 19.05.2017 tarihli yönlendirici günlüğünde yansıması şu şekildedir:

Nasreddin Hocayı canlandırmak çok güzeldi. Öğretmenimiz pamuktan sakal yaptı, havluyla başımı sardı ve gözlük taktı. Hikâyeyi canlandırırken çok zorlanmadık. Şiir gibi okuyunca daha kolay oldu. Sözleri kısa sürede ezberledim.

“*Yıldızla Isınmış*” metnine ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik sorular öğrenciler tarafından cevaplanması için ödevlendirilmiştir (bkz. Ek M: *Yıldızla Isınmış Metnini Anlamaya Yönelik Sorular*). Ayrıca, eylem planında kullanılan “*Yıldızla Isınmış*” metninin başkahramanı Nasreddin Hoca'ya öğrencilerin bir mektup yazması istenerek öğrenciler ödevlendirilmiştir (bkz. Ek N: *Nasreddin Hoca'ya Mektup*).

Eylem planlarının uygulanması tamamlandıktan sonra öğrencilerin isteği ve *Öğretmen Ç.*'nin daveti üzerine öğrencilerin karne dağıtımına araştırmacı da katılmıştır. Öğrenciler, veliler ve *Öğretmen Ç.*'ye teşekkür edilerek öğrenciler karnelerini alırken araştırmacı tarafından öğrencilere bazı hediyeler verilmiştir.

Fotoğraf 4.24, öğrencilerin karne gününden bir anı yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.24

4.3. Son-Ölçüm Sonuçları

4.3.1. Akıcı Okumaya İlişkin Son-Ölçümler

Tablo 4.4, metin türlerine göre öğrencilerin akıcı okuma ile ilgili (*okuma hızı, doğru okuma ve prozodi*) son-ölçüm puanlarını göstermektedir. Tablo 4.4'e göre, son-ölçümler sonucunda *hikâye edici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 21-95 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %89-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermektedir. *Bilgi verici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 22-100 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %95-%99 puan aralığında ve okuma prozodileri de 4-16 puan aralığında değişim göstermektedir. *Şiirde* ise öğrencilerin okuma hızları 22-100 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %95-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermektedir.

Hikâye edici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 80-140 kelime aralığında ve 14 öğrencinin de 80 kelimenin altında olduğu;

- 18 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*), 8 öğrencinin %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyinde*) ve 1 öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyinde*) olduğu;
- 21 öğrencinin okuma prozodisi puanınının 13-16 arasında, 5 öğrencinin 9-12 arasında ve 1 öğrencinin de 5 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Akıcı Okumaya İlişkin Son-Ölçümler

Öğrenci	Hikâye Edici Metin			Bilgi Verici Metin			Şiir		
	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi
Ö1	93=94-1	99	16	100=101-1	99	16	100	100	16
Ö2	80=82-2	98	15	78=81-3	96	15	88	100	14
Ö3	72=73-1	99	16	84=86-2	98	14	83=85-2	98	14
Ö4	84=86-2	98	13	76=79-3	96	12	98=100-2	98	13
Ö5	39=41-2	95	10	45=47-2	96	10	66=67-1	99	13
Ö6	51=57-6	89	10	64=67-3	96	11	61=63-2	97	13
Ö7	88=90-2	98	15	85=89-4	96	15	88=89-1	99	16
Ö8	95	100	16	94=95-1	99	16	95	100	16
Ö9	80=83-3	96	16	74=75-1	99	14	85=87-2	98	16
Ö10	78=82-4	95	13	79=85-6	93	11	74=78-4	95	15
Ö11	75=76-1	99	13	72=75-3	96	11	73=75-2	97	14
Ö12	69=70-1	99	11	70=73-3	96	11	69=71-2	97	12
Ö13	41=43-2	95	12	61=62-1	98	13	70=73-3	96	13
Ö14	95=99-4	96	15	99=104-5	95	15	95=98-3	97	16
Ö15	91=93-2	98	15	88=90-2	98	15	90=94-4	96	16
Ö16	71=78-7	91	13	94=97-3	97	12	85=88-3	97	12
Ö17	89=91-2	98	15	86=91-5	95	14	87	100	16
Ö18	85=87-2	98	16	82=84-2	98	15	87=88-1	99	16
Ö19	21=23-2	91	5	22=23-1	96	4	22=23-1	96	5
Ö20	95=97-2	98	16	100=101-1	99	15	100	100	16
Ö21	76=78-2	97	16	79=82-3	96	14	77	100	16
Ö22	79=81-2	98	13	82=85-3	96	13	81=84-3	96	14
Ö23	85=87-2	98	14	80=85-5	94	13	87=91-4	96	14
Ö24	77=81-4	95	14	81=83-2	98	13	83=86-3	97	15
Ö25	74=79-5	94	11	75=76-1	99	13	77=79-2	97	13
Ö26	81=85-4	95	14	85=87-2	98	15	96=99-3	97	16
Ö27	71=74-3	96	13	72=76-4	95	13	75=77-2	97	13

1. Okuma hızı (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) = toplam okunan kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı

2. Doğru okuma % = bir dakikada doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100

3. Prozodi puanı = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı

Bilgi verici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 14 öğrencinin okuma hızınının 80-140 kelime aralığında ve 13 öğrencinin de 80 kelimenin altında olduğu;
- 22 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*) ve 5 öğrencinin %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyinde*) olduğu;

- 19 öğrencinin okuma prozodisi puanının 13-16 arasında, 7 öğrencinin 9-12 arasında ve 1 öğrencinin de 4 olduğu görülmektedir.

Şiire ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 17 öğrencinin okuma hızının 80-140 kelime aralığında ve 10 öğrencinin de 80 kelimenin altında olduğu;
- 26 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyinde*) ve 1 öğrencinin %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyinde*) olduğu;
- 24 öğrencinin okuma prozodisi puanının 13-16 arasında, 2 öğrencinin 9-12 arasında ve 1 öğrencinin de 5 olduğu görülmektedir.

Son-ölçümlerde her bir metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma hızlarında, doğru okuma düzeylerinde ve prozodi puanlarında önemli gelişmeler/artışlar gözlenmiştir. Örneğin, *hikâye edici metin* türünde 4 öğrenci (Ö3, Ö5, Ö6, Ö13) hariç 23 öğrencinin okuma hızlarında 1-33 sözcük arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, okuma hızlarında artış görülmeyen 4 öğrencinin üçünde (Ö3, Ö5, Ö13) okuma hatası azalmıştır. Ayrıca, üç öğrenci (Ö2, Ö4, Ö14) de ön-ölçümlerde bir dakikada en az okunması gereken kelime sayısının (70 kelime) altında iken, son-ölçümlerde bir dakikada okunması gereken kelime sayısının (80 kelime) üzerine çıkmıştır (Ö2 61'den 80'e, Ö4 59'dan 84'e ve Ö14 62'den 95'e). Doğru okuma düzeyleri açısından, 2 öğrenci (Ö6, Ö26) hariç 11 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde gelişme olmuş, 14 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Ö6 *geliştirilebilir okuma düzeyinden endişe duyulan okuma düzeyine*, Ö26 ise *serbest okuma düzeyinden geliştirilebilir okuma düzeyine* düşmüştür. Üç öğrencinin (Ö4, Ö10, Ö24) doğru okuma düzeyleri *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiş, sekiz öğrencinin (Ö2, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö20, Ö22, Ö27) doğru okuma düzeyleri ise *geliştirilebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. Prozodi puanları açısından, 22 öğrencinin okuma prozodisi puanlarında artış görülürken, beş öğrencide (Ö6, Ö8, Ö19, Ö26, Ö27) değişim görülmemiştir.

Bilgi verici metin türünde bütün öğrencilerin okuma hızlarında 2-28 sözcük arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, üç öğrenci (Ö3, Ö18, Ö24) de ön-ölçümlerde bir dakikada en az okunması gereken kelime sayısının (70 kelime) altında iken son-ölçümlerde bir dakikada okunması gereken kelime sayısının (80 kelime) üzerine çıkmıştır (Ö3 66'dan 84'e, Ö18 65'ten 82'ye ve Ö24 61'den 81'e). Doğru okuma düzeyleri açısından, 13 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde gelişme olmuş, 14 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Üç öğrencinin (Ö13, Ö19, Ö27) doğru okuma düzeyleri *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiş, 11 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö15, Ö16, Ö22, Ö24, Ö26) doğru okuma düzeyleri ise *geliştirilebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. Prozodi puanları açısından, 23 öğrencinin okuma prozodisi puanlarında artış görülürken, dört öğrencide (Ö1, Ö3, Ö19, Ö21) değişim görülmemiştir.

Şiirde bütün öğrencilerin okuma hızlarında 1-33 sözcük arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, altı öğrenci (Ö3, Ö4, Ö14, Ö17, Ö22, Ö24) de ön-ölçümlerde bir dakikada en az okunması gereken kelime sayısının (70 kelime) altında iken, son-ölçümlerde bir dakikada okunması gereken kelime sayısının (80 kelime) üzerine çıkmıştır (Ö3 62'den 83'e, Ö4 65'ten 98'e, Ö14 64'ten 95'e, Ö17 67'den 87'ye, Ö22 68'den 81'e ve Ö24 65'ten 83'e). Doğru okuma düzeyleri açısından, 11 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde gelişme olmuş, 15 öğrencinin doğru okuma düzeylerinde ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Bir öğrencinin (Ö14) doğru okuma düzeyi *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiş, 11 öğrencinin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22, Ö23, Ö27) doğru okuma düzeyleri ise *geliştirilebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. Prozodi puanları açısından, 24 öğrencinin okuma prozodisi puanlarında artış görülürken, üç öğrencide (Ö8, Ö19, Ö27) değişim görülmemiştir.

4.3.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Son-Ölçümler

Tablo 4.5, metin türlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili (*basit anlama, derinlemesine anlama ve anlama yüzdesi*) son-ölçüm puanlarını göstermektedir. Tablo 4.5'e göre, son-ölçümler sonucunda *hikâye edici metin*

türünde öğrencilerin basit anlama puanları 1-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 0-5 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %17-%83 puan aralığında değişim göstermektedir. *Bilgi verici metin* türünde öğrencilerin basit anlama puanları 2-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 0-5 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %17-%92 puan aralığında değişim göstermektedir. *Şiirde* ise öğrencilerin basit anlama puanları 1-6 puan aralığında, derinlemesine anlama puanları 1-5 puan aralığında ve anlama yüzdeleri ise %17-%92 puan aralığında değişim göstermektedir.

Tablo 4.5. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Son-Ölçümler

Öğrenci	Hikâye Edici Metin			Bilgi Verici Metin			Şiir		
	BAP	DAP	Anlama %	BAP	DAP	Anlama %	BAP	DAP	Anlama %
Ö1	5	5	83	6	3	75	5	3	67
Ö2	5	3	67	5	4	75	4	3	58
Ö3	6	3	75	5	3	67	5	4	75
Ö4	4	1	42	2	1	25	2	1	25
Ö5	1	1	17	3	1	33	4	1	42
Ö6	3	2	42	4	3	58	3	1	33
Ö7	6	3	75	6	5	92	5	4	75
Ö8	5	5	83	5	2	58	6	3	75
Ö9	5	2	58	5	1	50	4	4	67
Ö10	3	1	33	3	2	42	4	2	50
Ö11	3	1	33	5	1	50	3	2	42
Ö12	4	2	50	3	1	33	3	1	33
Ö13	3	0	25	2	0	17	3	1	33
Ö14	5	3	67	5	3	67	5	4	75
Ö15	5	4	75	4	4	67	6	3	75
Ö16	4	1	42	5	4	75	4	2	50
Ö17	3	2	42	4	2	50	4	3	67
Ö18	5	2	58	6	3	75	5	4	75
Ö19	1	1	17	2	0	17	1	1	17
Ö20	6	4	83	6	3	75	6	5	92
Ö21	5	3	67	6	4	83	6	4	83
Ö22	5	2	58	5	3	67	5	2	58
Ö23	5	4	75	4	3	58	5	3	67
Ö24	4	2	50	5	1	50	4	2	50
Ö25	5	2	58	4	2	50	5	3	67
Ö26	6	3	67	4	4	58	6	3	75
Ö27	4	2	50	4	1	42	4	3	58

1. Basit anlama puanı (BAP); Derinlemesine anlama puanı (DAP)
2. Basit anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanamadığında ise “0” puan verilir.
3. Derinlemesine anlamayı ölçen sorular “tam” olarak cevaplandığında “3” puan, “biraz eksikliklerle (yarıdan fazla olarak)” cevaplandığında “2” puan, “kısmen” doğru olarak cevaplandığında “1” puan, “hiç” cevaplanamadığında ise “0” puan verilir.
4. Öğrencinin anlama düzeyi = alınan basit anlama puanı + alınan derinlemesine anlama puanı / alınabilecek toplam basit anlama puanı + alınabilecek toplam derinlemesine anlama puanı X 100

Hikâye edici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 18 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 9 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,

- 5 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 22 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 18 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %50-%89 puan aralığında ve 9 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

Bilgi verici metin türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 21 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 6 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 6 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 21 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 1 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %90 ve üzerinde, 19 öğrencinin %50-%89 puan aralığında ve 7 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

Şiire ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 21 öğrencinin basit anlama puanının 3 puan üzerinde ve 6 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 7 öğrencinin derinlemesine anlama puanının 3 puan üzerinde ve 20 öğrencinin de 3 puan ve altında olduğu,
- 1 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %90 ve üzerinde, 19 öğrencinin %50-%89 puan aralığında ve 7 öğrencinin de %49 ve altında olduğu görülmektedir.

Son-ölçümlerde her bir metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğunda basit anlama puanında, derinlemesine anlama puanında ve okuduğunu anlama düzeylerinde önemli gelişmeler/artışlar gözlenmiştir. Örneğin, *hikâye edici metin* türünde 7 öğrenci hariç, 20 öğrencinin basit anlama puanlarında 1-3 puan arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, basit anlama puanında artış görülmeyen 7 öğrencinin beşinin (Ö8, Ö10, Ö15, Ö19, Ö21) puanları aynı kalmış, sadece ikisinin (Ö1, Ö5) puanlarında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerdekinden farklı olarak son-ölçümlerde tam puan (6 puan) alan öğrenci (Ö3, Ö7, Ö20, Ö26) sayısı dörde yükselirken, en düşük puan (1 puan) alan öğrenci sayısı ise ikiye (Ö5, Ö19)

düşmüştür. Derinlemesine anlama puanı açısından 12 öğrenci hariç, 15 öğrencinin puanlarında 1-2 puanlık bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, derinlemesine anlama puanında artış görülmeyen 12 öğrencinin 11'inde (Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25, Ö27) puanları aynı kalmış, sadece bir öğrencinin (Ö26) puanında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerde en yüksek elde edilen puan (4 puan) son-ölçümlerde bir puan artış göstererek 5'e yükselmiştir. Son ölçümlerde en yüksek puanı (5 puanı) Ö1 ve Ö8 almıştır. Ön-ölçümlerdekenden farklı olarak son-ölçümlerde derinlemesine anlama puanı alamayan öğrenci sayısı bire (Ö13) düşmüştür. Okuduğunu anlama düzeyleri açısından, 8 öğrencinin (Ö2, Ö9, Ö12, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27) anlama düzeyleri *endişe duyulan anlama düzeyinden geliştirilebilir anlama düzeyine* yükselmiştir. Değişim gözlenmeyen 10 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26) *geliştirilebilir anlama düzeyinde*, 9 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19) ise *endişe duyulan anlama düzeyinde* kalmıştır. Ancak bu öğrencilerin çoğunluğunda ön-ölçümlere kıyasla yüzdesel olarak artışlar gözlenmiştir.

Bilgi verici metin türünde 7 öğrenci hariç, 20 öğrencinin basit anlama puanlarında 1-4 puan arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, basit anlama puanında artış görülmeyen 7 öğrencinin beşinin (Ö7, Ö9, Ö12, Ö21, Ö23) puanları aynı kalmış, sadece ikisinin (Ö15, Ö26) puanlarında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerdekenden farklı olarak son-ölçümlerde tam puan (6 puan) alan öğrenci (Ö1, Ö7, Ö18, Ö20, Ö21) sayısı beşe yükselirken, en düşük puan (2 puan) alan öğrenci sayısı ise üçe (Ö4, Ö13, Ö19) düşmüştür. Ön-ölçümlerde en düşük elde edilen puan (1 puan) son-ölçümlerde bir puan artış göstererek 2'ye yükselmiştir. Derinlemesine anlama puanı açısından 12 öğrencinin puanlarında 1-4 puan arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, derinlemesine anlama puanında artış görülmeyen 15 öğrencinin 12'sinin (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27) puanları aynı kalmış, sadece üçünün (Ö9, Ö12, Ö19) puanlarında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerde en yüksek elde edilen puan (4 puan) son-ölçümlerde bir puan artış göstererek 5'e yükselmiştir. Son-ölçümlerde en yüksek puanı (5 puanı) sadece Ö7 almış ve iki öğrenci de (Ö13, Ö19) hiç puan alamamıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri açısından, 8 öğrencinin (Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö24, Ö22, Ö25) anlama düzeyleri

endişe duyulan anlama düzeyinden geliştirilebilir anlama düzeyine ve 1 öğrencinin (Ö7) de *geliştirilebilir anlama düzeyinden serbest anlama düzeyine* yükselmiştir. Değişim gözlenmeyen 11 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26) *geliştirilebilir anlama düzeyinde*, 7 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö19, Ö27) ise *endişe duyulan anlama düzeyinde* kalmıştır. Ancak bu öğrencilerin çoğunluğunda ön-ölçümlere kıyasla yüzdesel olarak artışlar gözlenmiştir.

Şiirde ise 7 öğrenci hariç, 20 öğrencinin basit anlama puanlarında 1-3 puan arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, basit anlama puanında artış görülmeyen 7 öğrencinin altısının (Ö9, Ö11, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24) puanları aynı kalmış, sadece bir öğrencinin (Ö19) puanında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerdekenden farklı olarak son-ölçümlerde tam puan (6 puan) alan öğrenci sayısı beşe yükselirken (Ö8, Ö15, Ö20, Ö21, Ö26), en düşük puan (2 puan) alan öğrenci sayısı ise bire (Ö19) düşmüştür. Derinlemesine anlama puanı açısından 18 öğrencinin puanlarında 1-3 puan arasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak, derinlemesine anlama puanında artış görülmeyen 9 öğrencinin sekizinin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22) puanları aynı kalmış, sadece bir öğrencinin (Ö15) puanında düşüş olmuştur. Ön-ölçümlerde en yüksek elde edilen puan (4 puan) son-ölçümlerde bir puan artış göstererek 5'e yükselmiş ve en yüksek puanı (5 puanı) sadece Ö20 almıştır. Ön-ölçümlerde en düşük elde edilen puan (0 puan) son-ölçümlerde bir puan artış göstererek 1'e yükselmiş ve en düşük puanı (1 puanı) 5 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö19) almıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri açısından, 9 öğrencinin (Ö2, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö22, Ö24, Ö27) anlama düzeyleri *endişe duyulan anlama düzeyinden geliştirilebilir anlama düzeyine* ve 1 öğrencinin (Ö20) de *geliştirilebilir anlama düzeyinden serbest anlama düzeyine* yükselmiştir. Değişim gözlenmeyen 10 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö18, Ö21, Ö25, Ö26) *geliştirilebilir anlama düzeyinde*, 7 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19) ise *endişe duyulan anlama düzeyinde* kalmıştır. Ancak bu öğrencilerin çoğunluğunda ön-ölçümlere kıyasla yüzdesel olarak artışlar gözlenmiştir.

4.4. Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması

4.4.1. Akıcı Okumaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması

Tablo 4.6, farklı metin türlerinde akıcı okuma bileşenlerine ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırmaktadır. Tablo 4.6'ya göre bütün metin türlerinde akıcı okuma bileşenlerine ilişkin ön-son ölçümlerde son-ölçümler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, araştırmada uygulanan eylem planlarının (akıcı okumaya ilişkin uygulanan öğretim etkinliklerinin) öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akıcı okumanın bileşenlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, her bir metin türünde en fazla artışın *okuma hızı* bileşeninde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Farklı Metin Türlerinde Akıcı Okuma Bileşenlerine İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması

Metin türü	Akıcı okuma bileşeni	Ölçüm türü	N	X	Sd	df	T	P
Hikâye edici	Okuma hızı	Ön-ölçüm	27	64	14.09	26	-5.96	0.000
		Son-ölçüm	27	75.37	18.14	26		
	Doğru okuma %	Ön-ölçüm	27	93.96	3.93	26	-3.53	0.002
		Son-ölçüm	27	96.41	2.72	26		
	Okuma prozodisi	Ön-ölçüm	27	12.41	2.56	26	-6.57	0.000
		Son-ölçüm	27	13.56	2.54	26		
Bilgi verici	Okuma hızı	Ön-ölçüm	27	67.04	14.97	26	-8.63	0.000
		Son-ölçüm	27	78.04	16.57	26		
	Doğru okuma %	Ön-ölçüm	27	93.63	3.78	26	-4.77	0.000
		Son-ölçüm	27	96.74	1.65	26		
	Okuma prozodisi	Ön-ölçüm	27	11.67	2.52	26	-6.98	0.000
		Son-ölçüm	27	13.07	2.46	26		
Şiir	Okuma hızı	Ön-ölçüm	27	67	14.93	26	-10.14	0.000
		Son-ölçüm	27	81.19	15.81	26		
	Doğru okuma %	Ön-ölçüm	27	95.81	3.30	26	-3.59	0.001
		Son-ölçüm	27	97.74	1.55	26		
	Okuma prozodisi	Ön-ölçüm	27	12.81	2.35	26	-7.36	0.000
		Son-ölçüm	27	14.19	2.32	26		

4.4.2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması

Tablo 4.7, farklı metin türlerinde okuduğunu anlamaya ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırmaktadır. Tablo 4.7'ye göre, bütün metin türlerinde okuduğunu anlamaya ilişkin ön-son ölçümlerinde istatistiksel açıdan son-ölçümler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, araştırmada uygulanan eylem planlarının (akıcı okumaya ilişkin uygulanan öğretim etkinliklerinin) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.7. Farklı Metin Türlerinde Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön-Son Ölçümlerin Karşılaştırılması

Metin türü	Okuduğunu anlama	Ölçüm türü	N	X	Sd	df	T	p
Hikâye edici	Basit anlama	Ön-ölçüm	27	3.22	1.45	26	-5.39	0.000
		Son-ölçüm	27	4.3	1.35	26		
	Derinlemesine anlama	Ön-ölçüm	27	1.78	1.25	26	-4.43	0.000
		Son-ölçüm	27	2.37	1.27	26		
Anlama %	Ön-ölçüm	27	41.59	21.63	26	-7.78	0.000	
	Son-ölçüm	27	55.26	19.67	26			
Bilgi verici	Basit anlama	Ön-ölçüm	27	3.37	1.54	26	-5.19	0.000
		Son-ölçüm	27	4.37	1.24	26		
	Derinlemesine anlama	Ön-ölçüm	27	1.81	1.03	26	-2.43	0.022
		Son-ölçüm	27	2.37	1.36	26		
Anlama %	Ön-ölçüm	27	43.22	20.61	26	-4.31	0.000	
	Son-ölçüm	27	55.89	19.57	26			
Şiir	Basit anlama	Ön-ölçüm	27	3.30	1.35	26	-6.00	0.000
		Son-ölçüm	27	4.33	1.27	26		
	Derinlemesine anlama	Ön-ölçüm	27	1.85	1.26	26	-5.07	0.000
		Son-ölçüm	27	2.67	1.17	26		
Anlama %	Ön-ölçüm	27	42.93	20.43	26	-7.35	0.000	
	Son-ölçüm	27	58.67	19.16	26			

Ön-son ölçüm sonuçlarına göre, bütün metin türlerinde öğrencilerin basit anlamaya ilişkin sorulardan derinlemesine anlamaya dayalı sorulara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin cevabı metin içerisinde bulunan, hatırlamaya dayalı (bilgi düzeyindeki) soruları cevaplamakta daha başarılı olduklarını, ancak metin dışı anlam kurmaya dayalı analiz, sentez ve değerlendirmeyi gerektiren soruları cevaplamakta zorlandıklarını göstermektedir.

Okuduğunu anlamaya ilişkin ön-ölçüm puanları incelendiğinde, basit anlama aritmetik ortalamaları açısından *bilgi verici metin türünden*, *şiire* ve *hikâye edici metin türüne* (en yüksekten en düşüğe) doğru bir sıralanış; derinlemesine anlama aritmetik ortalamaları açısından ise *şiirden*, *bilgi verici metin türüne* ve *hikâye edici metin türüne* (en yüksekten en düşüğe) doğru bir sıralanış ve anlama yüzdeleri aritmetik ortalamaları açısından *bilgi verici metin türünden*, *şiire* ve *hikâye edici metin türüne* (en yüksekten en düşüğe) doğru bir sıralanış gözlenmektedir. Son-ölçüm puanlarında da benzer bir eğilim söz konusudur. Bu durum, öğrencilerin *hikâye edici metin türündeki* soruları cevaplarırken daha çok zorlandıklarını göstermektedir. Bunun bir nedeni olarak, *hikâye edici metindeki* soruların hikâyede geçen olay örgüsünün kavranarak ve yorumlanarak cevaplanmasını gerektirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik ön-son ölçümlerde elde edilen puanlar genel olarak incelendiğinde, son-ölçümler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, eylem planlarında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin öğrenciler yönlendirici günlüklerinde aşağıdaki yansımaları yapmışlardır:

Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin katkısı oldu. Artık daha hızlı, daha güzel okuyorum. Bana güven sağladı. Eskiden takılıyordum şimdi takılmıyorum. (Ö8, 25.05.2017)

Etkinlikleri açıkçası çok sevdim. Artık okurken kekelemiyorum, vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorum. Okuduğumda anlıyorlar beni. (Ö5, 20.05.2017)

Etkinlikler hızlı, doğru ve güzel okumamı sağladı. Artık soruları okuduğumda daha iyi anlıyorum ve cevaplıyorum. Okuduklarımı daha iyi anlıyorum. Daha anlaşılır, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyorum. (Ö2, 01.06.2017)

Eskiden çok anlaşılır okuyamıyordum, artık daha anlaşılır okuyorum. Daha akıcı okuyabiliyorum. Bir de yazı yazarken daha güzel aktarabiliyorum. (Ö17, 21.05.2017)

Öğrenciler günlüklerdeki yansımalarında sınıflarında uygulanan öğretim etkinlikleri vasıtasıyla akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğunu belirtmektedirler. Yansımalar irdelendiğinde, bu etkinliklerin öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra güven duygusunun gelişimine, kekeleme gibi bazı okuma güçlüklerinin iyileşmesine ve yazma becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin *Öğretmen Ç.* de 25.05.2017 tarihli günlüğünde şöyle bir yansıma yapmıştır:

Bu etkinlikler öğrencilerimin derste daha aktif olmalarını, dikkatlerini daha fazla toplamalarını sağladı. Derste dramanın kullanılmasından ve okumaların oyunlaştırılmasından çok büyük zevk aldılar. Etkinliklerin uygulanışının kamerayla kaydedilmesi öğrencileri önceleri heyecanlandırdı, ama daha sonra kamerayı unuttular. Okuma yaparken daha özgür ve rahat oldular. Bu yöntemleri ben de kullanmak istiyorum.

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine meydana gelen değişikliklere/gelişmelere ilişkin bazı velilerin tepkileri ise şu şekildedir:

Daha hızlı okumaya başladı artık. Daha anlaşılır tonda okumaya gayret gösteriyor. (Ö8'in velisi, 07.06.2017)

Akıcı okuması gelişti, okuduğunu anlamada kolaylık sağladığını düşünüyorum. (Ö2'nin velisi, 06.06.2017)

Okumayı daha çok sevmeye başladı, etkinlikler okuma alışkanlığını geliştirmeye başladı. Kekeme olduğu için bol bol hikâye okuyoruz. Son zamanlarda okuduğunu daha çabuk anlamaya başladığını gördük. Okuduğunu anlatabiliyor artık. (Ö19'un velisi, 06.06.2017)

Daha önce benim söylememle okuyordu, bu eğitimden sonra aldığı hikâye kitabını bitirme isteği oluştu. Özellikle okuduğunu anlayıp anlatma konusunda büyük değişiklik oldu. (Ö27'nin velisi, 07.06.2017)

Evde bazen canı sıkıldığında kitap okumaya başladı artık. Okurken biraz daha hızlı okuyor. (Ö23'ün velisi, 08.06.2017)

Öğrenci ve öğretmen yansımalarından ve veli görüşlerinden öğrencilerin okuma becerilerinde gözlenebilir ilerleme olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerdeki bu gelişimlerine katkı sağlayan ve onların en çok keyif aldıkları etkinliklere ilişkin öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir:

Dart atmak çok eğlenceliydi. Çünkü yarış vardı. Ok atmak ve tekerleme okumak güzeldi. (Ö4, 26.05.2017)

Ekrandan kelimeleri okuduğumuz etkinlik güzeldi. Çabucak okuduk hemen geçtik, hızı arttırdık tekrar okuduk. Keşke ilk benimle başlansaydı hep. (Ö5, 21.05.2017)

Şiir gibi okuduğumuz ve sonra canlandırma yaptığımız Nasreddin Hoca'nın hikâyesinden çok keyif aldım. Kostüm hazırladık ve hikâyeye hazırlandık. Şiir gibi olunca çabucak ezberlemiştik arkadaşlarla. (Ö8, 22.05.2017)

Tekerleme ve şarkı söylediğimiz etkinlikler çok güzeldi. Hem farklı şekillerde okuduk hem de gitarla şarkı söyleyip bütün sınıf eğlendik. (Ö15, 25.05.2017)

Okuma tiyatrosu güzeldi. Nasreddin Hoca'nın hikâyesini canlandırdığımız etkinlik de güzeldi. Bunlardan çok keyif aldım. (Ö16, 05.06.2017)

Dart atmaya ve tekerleme okuma etkinliğini çok sevdim. Çünkü çok eğlenceliydi, ok atmak ve tekerlemeleri okumak güzeldi. (Ö17, 27.05.2017)

Yukarıdaki yansılardan öğrencilerin daha çok oyunlaştırılan, süreçte aktif olarak yer aldıkları ve yarışma olgusunun olduğu etkinliklere eğlenerek katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin *Öğretmen Ç.* de 25.05.2017 tarihli günlüğünde şöyle bir yansıma yapmıştır:

Uygulanan dokuz etkinlik arasında sınıf içinde en çok beğenilen *Okuma Korosu*, *Yaşasın Demokrasi* ve *Dart Oyunu* ile birlikte *Tekerleme Oyunu* oldu. Çünkü drama kullanıldı ve öğrenciler etkinliklere aktif olarak katıldılar.

Sınıfta uygulanan etkinliklere ilişkin öğrencilerin ailelerine de bahsettikleri anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin bazı velilerin tepkileri şu şekildedir:

Yapılan etkinlikleri, şarkı söylediklerini, oyunlar oynadıklarını anlatıyordu. (Ö15'in velisi, 07.06.2017)

Okulda tiyatro oyunu oynadıklarını anlattı. Örnek okumalar yaptıklarını söyledi. Dilinde çeşitli tekerlemeler vardı, tekrarlayıp duruyordu. (Ö2'nin velisi, 07.06.2017)

Sınıfta kitap okuduklarından, oyun oynadıklarından bahsetti. Eğlenceli etkinlikler yaptıklarını anlattı. (Ö23'ün velisi, 08.06.2017)

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmakta ve bu tartışmanın ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Ancak daha önce, araştırmada uygulanan eylem planlarına (öğretim etkinliklerine) ve bu eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisine/katkısına kısaca değinmekte fayda vardır.

Araştırmada uygulanan eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) akış şeması aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

İlk eylem planının başında öğrencilere, onların akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik iki öğretim etkinliğinin uygulanacağı belirtilmiştir. Öncelikle akıcı okumanın ne olduğu üzerinde durulmuş ve akıcı okuyan bireylerin özellikleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda akıcı olan ve olmayan okuma örneklerini içeren “**Örnek Yanlış Okuma**” etkinliği (birinci etkinlik) uygulanmıştır. Bu etkinlikle birlikte öğrenciler doğru okuma, okuma hızı ve prozodi kavramlarını ve bunların akıcı okuma için önemini kavramışlar ve akıcı okuma gerçekleşmediğinde okuduğunu anlamının da güçleştiğinin/zorlaştığının farkına varmışlardır. Bu esnada, öğrencilerde araştırmada uygulanması düşünülen/planlanan akıcı okumaya dayalı öğretim etkinliklerine ilişkin meraklarının oluştuğu gözlenmiştir.

Daha sonra, öğrencilerin hem akıcı okumanın öneminin hem de akıcı okuma gerçekleşmediğinde ne gibi okuma hataları yapıldığının farkına varmalarını sağlamak amacıyla “**Örnek Doğru Okuma**” etkinliği (ikinci etkinlik) uygulanmıştır. Bu etkinlik sonunda öğrenciler, kendi okuma durumlarıyla ilgili öz-eleştiriye bulunarak kendilerinin de bunlara benzer okuma hataları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci diyalogları ve yansıtıcı günlükler incelendiğinde, öğrencilerin iyi bir okur olmada akıcı okuma becerisine sahip olmanın önemli bir husus olduğunu kavradıkları anlaşılmıştır.

İkinci eylem planı doğrultusunda üç öğretim etkinliği uygulanmıştır. “***Eş Sözcükleri Belirleme***” etkinliğinde (üçüncü etkinlikte) yararlanılan metindeki sözcükler ses/harf sayısına göre gruplandırılarak (iki sesliden/harfliden başlayıp 17 sesliye/harfliye kadar) ekranda belirli bir süre (sırasıyla üç saniye, iki saniye ve bir saniye) yan yana yansıtılmış ve öğrencilerden bu yansıtılan sözcüklerden yazımı aynı olana “+”, farklı olana ise “-” işaretini koymaları istenmiştir. Etkinlik tekrarlandığında öğrencilerin sözcükleri doğru bir şekilde işaretleme oranlarının arttığı gözlenmiştir. Sözcüklerin ekrana gelme süreleri her uygulamada kısaltılsa da sözcükler ekrana geldiğinde öğrencilerin tek bakışla odaklanıp iki sözcüğü aynı anda okuma becerisi gelişim göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu etkinliğe, önceki iki etkinliğe (ilk eylem planındaki etkinliklere) kıyasla, daha istekli katılım gösterdikleri görülmüştür.

“***AceReader Programını Kullanma***” etkinliğinde (dördüncü etkinlikte) okuma metni, tercih edilen arka plan ve yazı rengiyle; sözcükler tek tek, ikişerli ve üçerli olarak; sözcüklerin metindeki sırası/dizilişi doğrultusunda; tercihe göre bir dakikada yansıtılan sözcük sayısına bağlı olarak oluşan hızda ve odaklanma alanı ayarına göre; ekrana yansıtılarak öğrencilere sesli bir şekilde okutulmuştur. Sırayla hız ve sözcük sayısı arttırılarak devam eden uygulamalarda, öğrencilerin programın hızına yetişerek doğru okuma oranlarını arttırdığı gözlenmiştir. Okuma sırasında arka plan beyaz, yazılar gümüş gri, okunacak sözcük siyah renk ve sarı fosforlu kalemle boyanmış olarak gösterildiğinde öğrencilerin okurken zorlandığı; fakat arka plan siyah, yazılar gümüş gri ve okunacak sözcük sarı renkte olarak gösterildiğinde öğrencilerin daha rahat okudukları gözlenmiştir. Ayrıca, okuma sırasında gözün her sıçrayış sonrası odaklandığında öğrencilerin birden fazla sözcüğü okuma becerisinin geliştiği ve onların bu etkinliğe eğlenerek katıldıkları görülmüştür. Öğrenci diyalogları, yönlendirici günlükler (öğrencilerin tuttuğu günlükler) ve yansıtıcı günlükler (*Öğretmen Ç.*'nin tuttuğu günlükler) incelendiğinde, öğrencilerin bu etkinliğe eğlenerek katıldığı anlaşılmaktadır.

“***Anlam Üniteleri Oluşturma***” etkinliğinde (beşinci etkinlikte) kullanılan metin, noktalama işaretleri kaldırılarak, özel isimler dışındaki bütün sözcüklerin

yazımı küçük ses/harf olacak şekilde yeniden düzenlenerek, öğrencilerden bu metni okuyup noktalama işaretlerini kullanmadan anlam bütünlüğü oluşturan ifadeleri bulmaları ve bu ifadeleri diğerlerinden “/” işareti vasıtasıyla ayırmaları/bölmeleri (bu sayede de anlam üniteleri oluşturmaları) istenmiştir. Bu etkinlikle öğrencilere metinlerin anlam ünitelerini içerdiği ve bu anlam ünitelerinin bir araya gelmesiyle metnin anlamlı bir bütünlük oluşturduğu olgusu kazandırılmaya çalışılmıştır. Etkinlik, öğrencilerin bir metni sözcük sözcük olarak değil, bir bütün halinde okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin bir anlam ünitesini oluşturduktan hemen sonra diğerine geçerek okumada otomatikliği kazandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, bu etkinlikle birlikte öğrencilerin hem araştırmacıya hem de etkinliklerin uygulanış sürecine daha fazla aşına oldukları, böylelikle etkinliklere daha istekli bir şekilde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin akıcı okumanın tüm bileşenlerinin geliştirilmesine odaklanıldığı **üçüncü eylem planının** ilk etkinliği (altıncı etkinlikte) olarak “*Okuma Korosu*” geliştirilip uygulanmıştır. Bu etkinlikte, metin türü olarak tercih edilen şiir için öğrencilerin iç-içe geçmiş üç çember oluşturmaları istenmiştir. Her çember sırası geldiğinde, iç çemberden dış çembere ve dış çemberden iç çembere doğru şiirdeki her kıtayı sırasıyla koro halinde okumuş ve en sonunda da bütün sınıf şiirin tamamını koro halinde okumuştur. Koro halinde okuma etkinliği ile öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kontrol ederek hem kendi hatalarını görmeleri hem de koronun genel durumunu değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarının yanı sıra özellikle okuma prozodilerinin gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Bireysel olarak öğrenciler şiir okumayı sevseler de koro halindeyken grubun uyumuna dikkat etmeye çalışmışlardır; öğrenciler grup temposuna ve ses yüksekliğine ayak uydurarak, benzer yerlerde grupça vurgu ve tonlama yaparak akıcı okuma becerilerini geliştirmişlerdir.

“*Okuma Tiyatrosu*” etkinliğinde (yedinci etkinlikte), sınıf ortamında dekor oluşturulup metindeki karakterler öğrenciler arasında gruplar halinde paylaştırılmış ve öğrencilerin ellerindeki metinle birlikte hikâyeyi canlandırmaları istenmiştir. O an için canlandırma dışında kalan öğrenciler ise arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Bu

etkinlikle öğrenciler sadece metni doğru bir şekilde, uygun bir hız ve prozodide okumakla kalmamış, aynı zamanda hikâyedeki olayın duygusunu da yansıtmışlardır. Etkinlik sonunda özellikle okuma sorunu yaşayan bazı öğrencilerin okumaya ilişkin özgüvenlerinde de iyileşmeler gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akranlarının performanslarını değerlendirmesi, onların kendi okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin akıcı okumanın özellikle okuma hızı ve prozodi bileşenlerinin geliştirilmesine odaklanıldığı **dördüncü eylem planında**, ilk etkinlik (sekizinci etkinlikte) olarak “*Tekerleme-Şarkı-Şiir*” geliştirilip uygulanmıştır. Bu etkinliğin ilk aşamasında, bazı tekerlemeler öğrencilere hem düz metin şeklinde hem de metronom aleti ile belirli ritimlerde hızlandırılarak okutulmuştur. Bu aşamada daha çok ritmik okuma üzerinde durulmuştur. Etkinliğin ikinci aşamasında ise bir çocuk şarkısı öğrenciler tarafından önce düz metin olarak okunmuş, daha sonra da şarkının melodisi gitar eşliğinde seslendirilmiştir. Öğrencilerin severek söylediği tekerlemelere farklı hızda ritim katılarak söylenmesi, onların derse daha aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Bir şiirin şarkı formatında söylenmesi, öğrencilerin o metne ilişkin farkındalıklarını daha da arttırmış, böylelikle şiirin ana duygusunu daha iyi bir şekilde kavramaları sağlanmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin özellikle okuma hızı ve prozodilerine katkı sağlamıştır. Etkinlikle birlikte metinlere ritim ya da şarkı formatı katıldığında öğrencilerin derse katılımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, gitar gibi herhangi bir müzik enstrümanı ile bir dersin işlenmesi durumunda o derse ait bilgi ve becerilerin daha kolay kazandırılacağı anlaşılmıştır.

“*Şaşırtmacalı Tekerleme*” etkinliğinde (sekizinci etkinliğe ek olarak süreç içerisinde öğrencilerin isteği üzerine tasarlanan/uygulanan etkinlikte), birden dokuza doğru (güçlük seviyesi artacak bir biçimde) sıralanmış tekerlemelerin olduğu bir liste ve Dart’tan yararlanılmıştır. İki gruba ayrılmış öğrencilerden sırayla Dart’a üç kez ok atıp en yüksek isabet eden sayıya karşılık gelen tekerlemeyi uygun hız ve doğrulukta okumaları istenmiştir. Etkinlik süresince bütün öğrencilerin etkinliğe eğlenerek katıldığı gözlenmiştir. Etkinlik tekrarlandıkça öğrenciler okuması zor olan tekerlemeleri daha akıcı bir şekilde okumaya başlamışlardır. Etkinlik gereği gruba

puan kazandırmak zorunda olan öğrenciler tekerlemeleri daha dikkatli bir biçimde okumaya özen göstermişlerdir.

Eylem araştırmasının son etkinliğinde (“*Kafiyeli Metin*” adlı dokuzuncu etkinlikte), öğrencilerden etkinlikte kullanılan hikâyeyi önce normal haliyle sonrasında ise kafiyeleştirilmiş haliyle okumaları ve en son olarak da hikâyeyi kafiyeleştirilmiş şekliyle sınıfta canlandırmaları istenmiştir. Etkinliğin uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâyeyi kafiyeleştirilmiş şekliyle okumaktan çok keyif aldıkları gözlenmiştir. Hikâyenin kafiyeleştirilmiş şekliyle canlandırılması ise öğrencilerin isteği doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler metne bağlı kalmaksızın (doğaçlama olarak) canlandırma yapmışlardır. Öğrenci diyalogları, yönlendirici günlükler (öğrencilerin tuttuğu günlükler) ve yansıtıcı günlükler (*Öğretmen Ç.*'nin tuttuğu günlükler) incelendiğinde, öğrencilerin bu etkinliğe eğlenerek katıldıkları, kafiyeli metin çalışmalarının öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini arttırdığı ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) başında ve sonunda elde edilen ön-son ölçüm sonuçları, akıcı okumaya dayalı uygulanan eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Akıcı okuma becerilerine ilişkin olarak, hikâye edici metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (23 öğrencinin) **okuma hızlarında** artış olmuştur. Artış olmayan öğrencilerin ise okuma hataları azalmıştır. Ön-ölçümlerde öğrencilerin yaptığı okuma hatası sayısı son-ölçümlerde önemli bir ölçüde (105 hatadan 70 hataya) düşmüştür. **Doğru okuma düzeyleri** bakımından öğrencilerin yarısına yakınında (11 öğrencide) ilerleme olmuştur. *Endişe duyulan okuma düzeyinde* olan dört öğrencinin üçü *geliştirilebilir okuma düzeyine*, biri de *serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. *Geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan 13 öğrencinin dokuzu *serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. **Prozodi** bakımından da öğrencilerin büyük çoğunluğu (22 öğrenci) gelişim göstermiştir.

Bilgi verici metin türünde öğrencilerin tamamının **okuma hızlarında** gelişme olmuştur. Ön-ölçümlerde öğrencilerin yaptığı okuma hatası sayısı son-ölçümlerde önemli bir ölçüde (117 hatadan 72 hataya) düşmüştür. **Doğru okuma düzeyleri** bakımından öğrencilerin yarısından fazlasında (15 öğrencide) ilerleme olmuştur. *Endişe duyulan okuma düzeyinde* olan beş öğrencinin üçü *geliştirilebilir okuma düzeyine*, ikisi *serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. *Geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan 13 öğrencinin 11'i *serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. Prozodi bakımından öğrencilerin büyük çoğunluğu (23 öğrenci) gelişim göstermiştir.

Şiirde ise öğrencilerin tamamının **okuma hızlarında** artış olmuştur. Ön-ölçümlerde öğrencilerin yaptığı okuma hatası sayısı son-ölçümlerde önemli bir ölçüde (77 hatadan 50 hataya) düşmüştür. **Doğru okuma düzeyleri** bakımından öğrencilerin yaklaşık yarısında (11 öğrencide) ilerleme olmuştur. Bir öğrenci *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 10 öğrenci de *geliştirilebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. **Prozodi** bakımından öğrencilerin neredeyse tamamı (24 öğrenci) gelişim göstermiştir.

Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin olarak, hikâye edici metin türünde öğrencilerin çoğunluğunun (20 öğrencinin) **basit anlama puanlarında** artış olmuştur. **Derinlemesine anlama puanları** bakımından öğrencilerin yaklaşık yarısından fazlasında (15 öğrencinin) artış olmuştur. **Anlama yüzdeleri** bakımından ise öğrencilerin büyük çoğunluğunda yüzdesel olarak artış gözlenmiş, ancak sadece sekiz öğrencide düzey değişikliği görülmüştür; bu öğrenciler *endişe duyulan anlama düzeyinden geliştirilebilir anlama düzeyine* yükselmiştir.

Bilgi verici metin türünde, 20 öğrencinin **basit anlama puanlarında** ve 15 öğrencinin **derinlemesine anlama puanlarında** artış olmuştur. **Anlama yüzdeleri** bakımından ise öğrencilerin büyük çoğunluğunda yüzdesel olarak artış gözlenmiş, ancak sadece dokuz öğrencide düzey değişikliği görülmüştür; bu öğrencilerden sekizi *endişe duyulan anlama düzeyinden geliştirilebilir anlama düzeyine*, biri de *geliştirilebilir anlama düzeyinden serbest anlama düzeyine* yükselmiştir.

Şiirde ise 20 öğrencinin **basit anlama puanlarında** ve 18 öğrencinin **derinlemesine anlama puanlarında** artış olmuştur. **Anlama yüzdeleri** bakımından ise öğrencilerin büyük çoğunluğunda yüzdesel olarak artış gözlenmiş, ancak sadece 10 öğrencide düzey değişikliği görülmüştür; bu öğrencilerden dokuzu *endişe duyulan anlama* düzeyinden *geliştirilebilir anlama düzeyine*, biri de *geliştirilebilir anlama düzeyinden serbest anlama düzeyine* yükselmiştir.

Araştırmada uygulanan eylem araştırması süreci ve bu doğrultuda elde edilen bulgular/sonuçlar aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

İlk olarak, eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanmasına geçilmeden önce öğrencilere uygulamanın ne hakkında (hangi konularda) olacağı, nasıl gerçekleştirileceği ve öğrencilere nasıl bir katkı sağlayacağı açıklanmalıdır. Örneğin, bu araştırmada uygulanan ilk eylem planıyla öğrencilerde geliştirilmesi istenen akıcı okuma becerileri hakkında öğrencilere ayrıntılı bilgiler verilmiş, bu sayede öğrencilerin iyi bir okur olmak için akıcı okumanın önemini kavramaları ve araştırma sürecine daha iyi adapte olmaları hedeflenmiştir. Bu tür bilgilerin verilmesi önemlidir, çünkü uygulama ortamında katılımcıları rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımın denenmesi gibi olası durumlar eylem araştırmasının doğasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, “Aksiyon/eylem araştırmasında tüm grubun belli bir sorunu çözmeye ya da pratikteki bir uygulamayı geliştirmeye yönelik olarak ortak isteği olmalıdır. Sadece araştırmacının ihtiyacına veya ilgisine yönelik dizayn edilen bir aksiyon/eylem araştırmasının başarılı olma şansı çok düşüktür” (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 275).

İkinci olarak, araştırmanın konusu bağlamında öğrencilerin gelişimleri ve istekleri göz önünde bulundurularak eylem planlarında (öğretim etkinliklerinde) değişikliğe gidilmelidir. Örneğin, bu araştırmada uygulanan birinci eylem planından (ilk iki öğretim etkinliğinden) sonra öğrenciler akıcı okumaya ilişkin kendi durumlarının farkına varmaya başlamışlardır. Bu nedenle, bu aşamadan sonra öğrencilerin akıcı okumaya ilişkin performanslarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin akıcı

okuma becerilerini nasıl daha iyi geliştirebileceklerine ilişkin uygulama istekleri de dikkate alınmıştır. Örneğin, dördüncü eylem planının hazırlık safhasında yer almamasına rağmen, öğrencilerin bir önceki etkinlikteki ("*Tekerleme-Şarkı-Şiir*" etkinliğindeki) motivasyonları dikkate alınarak ve "*Öğretmen Ç.*" ile öğrencilerin istekleri doğrultusunda, "*Şaşırtmacalı Tekerleme*" etkinliğinin ek olarak uygulamasına süreç içerisinde karar verilmiştir. Bu husus, eylem araştırmasının doğasından kaynaklanmıştır. Güler vd.'nin (2015, s. 275) de vurguladığı üzere, "Eylem/aksiyon araştırması ortak kaygıların ürünü olmalıdır. Yani araştırmacı, hem kendisi için hem de araştırma yaptığı grubun pratikte çözmeye istekli olduğu bir problemi ele alarak ortak ilgi oluşturmalıdır."

***Üçüncü olarak*, eylem planları (öğretim etkinlikleri) zamana yayılarak ve araştırma konusunun bütün boyutlarını (örneğin, akıcı okumanın bütün bileşenlerini) kapsayacak şekilde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.** Bu doğrultuda, araştırmanın iki eylem planında (eylem planları 1 ve 3'te) akıcı okumanın tüm bileşenlerine ilişkin, iki eylem planında ise (eylem planları 2 ve 4'te) akıcı okumanın en az iki farklı bileşenine ilişkin öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ancak, sadece iki bileşenin odak noktası olduğu eylem planlarında dahi dışarıda bırakılan diğer bileşenlerle ilişkilendirilebilecek faaliyetler de söz konusu olmuştur.

Alanyazında, her ne kadar akıcı okuma bileşenlerinin ayrı ayrı çalışılması gerektiğini savunan bazı araştırmalar olsa da (bkz. Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009), akıcı okuma bileşenleri arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların büyük çoğunluğu (örneğin, Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto 2017; Rasinski, 2006; Yıldız vd., 2009) akıcı okuma bileşenlerinin birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü, akıcı okuma bileşenlerinin birisinde (örneğin, doğru okuma bileşeninde) belli bir yönde değişim oldukça, genellikle diğer bileşenlerde (okuma hızı ve prozodi bileşenlerinde) de aynı yönde değişim söz konusu olmaktadır (Schwanenflugel vd., 2004; Whalley ve Hensen, 2006; Wilger, 2008).

Dördüncü olarak, eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanmasında çeşitli teknolojik araç-gereçlerden ya da bilgisayar yazılımlarından yararlanılması, öğrencilerin etkinliklere daha fazla odaklanmalarını sağlamak ve uygulamalara yönelik ilgilerini arttırmaktadır. Örneğin, dördüncü öğretim etkinliğinde kullanılan *AceReader* programıyla çalışma metninin dijital ortama aktarılması ve bu şekilde öğrencilere okutulması, öğrencilerin okuma/çalışma metnine olan ilgilerini arttırmıştır. Alanyazında da tablet kullanımı (bkz. Özbek ve Girli 2017) ya da bilgisayar destekli dijital metin kullanımı (bkz. Thoermer ve Williams, 2012) gibi uygulamaların öğrencilerin okuma güçlüklerini giderdiği, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve onların motivasyonlarını arttırdığı yönünde çalışma sonuçları rapor edilmiştir.

Bu araştırmada *AceReader* programı vasıtasıyla yürütülen öğretim etkinliğinde (dördüncü etkinlikte), okuma esnasında gözün her sıçrayışı sonrasında oluşan odaklanma anındaki görme alanına giren sözcük sayısının çokluğu, öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına önemli katkılar sağlamıştır. Nitekim iyi bir okurun görme alanını geliştirmesi beklenmektedir; çünkü gözün satır üzerinde geniş mesafelerle sıçrayarak okuması, okuyucunun okuma hızının geliştiğinin önemli bir göstergesi sayılmaktadır (bkz. Karatay, 2014). Bu bağlamda, göz sıçrayışı eğitiminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Leong, Master, Messner, Pang, Smith ve Starling, 2014).

Ayrıca, metinler hazırlanırken arka plan koyu/siyah ve okunacak sözcük/sözcüklerin sarı renkte olması, öğrencilerin doğru okumalarını daha fazla geliştirdiği gözlenmiştir. Taşkaya (2010) okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, bu öğrencinin okuduğu bölüme (cümle, kelime, hece, vb.) odaklanmasını sağlamak amacıyla renkli metinlerden yararlandığını ve bunun da öğrencinin okuma becerilerini geliştirdiğini (okuma hatalarını azalttığını) rapor etmiştir. Benzer şekilde, Hall ve Hanna (2007) 136 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, beyaz fon/arka plan siyah yazının yerine koyu fon/arka plan üzerine kromatik renklerin (mor, mavi, yeşil, sarı, turuncu

ve kırmızının) kullanımının dijital metinlerin okunabilirliğini arttırdığını ortaya koymuştur.

Beşinci olarak, eylem planları tasarlanırken geliştirilmek istenen beceriye (örneğin, akıcı okuma becerisine) ilişkin öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında hem parçadan bütüne hem de bütünden parçaya doğru bir sıra izlenmelidir. Örneğin, bu çalışmada, öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarının geliştirilmesi için uygulanan beşinci etkinlikte (“*Anlam Üniteleri Oluşturma*” etkinliğinde) kullanılan metinlerde ilk önce sözcük sözcük şeklinde, sonrasında metin içerisindeki konumuna göre birden fazla sözcük şeklinde ve en son olarak da metin bütün haliyle ele alınarak anlam üniteleri oluşturulacak şekilde çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra, anlam ünitelerinin oluşturulmasına ilişkin tekrarlar yapıldıkça, öğrencilerin sözcükleri anlamlı gruplar halinde bölmeleri ve bu yolla okuma becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır.

Alanyazında anlam üniteleri oluşturmaya dayalı araştırmalar, sözcük gruplarına odaklanan (anlam ünitesi oluşturan) öğrencilerde sözcük sözcük okuma durumlarının azaldığını ve böylelikle okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağlandığını ortaya koymaktadır (bkz. Akyol, 2014; Keskin, 2012; Young ve Rasinski, 2009). Ayrıca, anlam ünitesi oluşturmaya ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimine de etkisi olduğunu göstermektedir (bkz. Baştuğ ve Keskin, 2012; Deeney, 2010; Dowhower, 1991; Schwanenflugel vd., 2004).

Altıncı olarak, eylem planları (öğretim etkinlikleri) tasarlanırken/uygulanırken sadece bireysel çalışmalara değil, grup çalışmalarına da yer verilmesi öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına önemli katkı sağlamaktadır. Örneğin, bu çalışmada grup çalışması olarak yürütülen “*Okuma Korosu*” ve “*Okuma Tiyatrosu*” etkinliklerinin (altıncı ve yedinci etkinliklerin) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği, okumaya ilişkin özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler grup halinde akıcı okuyabilmenin önemli olduğunun farkına varmışlardır.

Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar, okuma tiyatrosunun öğrencilerin hızlı, etkili ve prozodik okumalarını sağladığını (bkz. Çankal, 2018; Keehn, 2003; Martinez, Roser ve Strecker, 1999; Mraz, Nichols, Caldwell, Beisley, Sargent, ve Rupley, 2013; Worthy ve Prater, 2002) ve öğrencilerin okuma sürecinden keyif alarak okuma çalışması yaptıklarını (motivasyonlarını arttırdığını) göstermektedir (bkz. Tyler ve Chard, 2000; Young ve Rasinski, 2009). Ayrıca, bazı çalışmalar okuma korosunun özellikle prozodi başta olmak üzere öğrencilerin diğer akıcı okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır (bkz. Çankal, 2018; Miccinati, 1985; Paige, 2011a; Samuels, 2006).

Yedinci olarak, tasarlanan/uygulanan eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin), öğrencilerin düzeylerine uygun olmasına ve bütün metin türlerini kapsamaya özen gösterilmelidir. Çünkü öğrencilerin başarı ve motivasyonları, metin türüne göre farklılık göstermektedir. Nitekim bu araştırmaya ilişkin olarak, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama bakımlarından elde ettikleri başarılar (erişi puanları) metin türlerine göre önemli ölçüde farklılıklar göstermiştir. Örneğin, öğrencilerin akıcı okuma başarıları incelendiğinde, **okuma hızı erişim puanları** sırasıyla en fazla *şiir*, *hikâye edici* ve *bilgi verici* metin türlerinde görülmüştür. **Doğru okuma yüzdesi erişim puanları** sırasıyla en fazla *bilgi verici* metin türü, *hikâye edici* metin türü ve *şiirde* görülmüştür. **Okuma prozodisi erişim puanları** sırasıyla en fazla *bilgi verici*, *şiir* ve *hikâye edici* metin türlerinde görülmüştür.

Benzer durumlar, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (erişi puanları) bakımından da söz konusu olmuştur. Örneğin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (erişi puanları) incelendiğinde, **basit anlama erişim puanları** sırasıyla en fazla *hikâye edici*, *şiir* ve *bilgi verici* metin türlerinde görülmüştür. **Derinlemesine anlama ve anlama yüzdeleri erişim puanları** (her ikisi için) sırasıyla en fazla *şiir*, *hikâye edici* ve *bilgi verici* metin türlerinde görülmüştür.

Alanyazında akıcı okumanın metin türlerine göre farklılaştığı, hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinin yanı sıra şiire de yer verilmesi gerektiği vurgulanmakta (bkz. Rasinski, 2010), farklı metin türü kullanımının akıcı okuma becerisiyle birlikte

fonolojik farkındalığı, sözcük dağarcığını ve okuduğunu anlamayı geliştirdiğine ilişkin dikkat çekilmektedir (bkz. Hiebert, 2006; Rasinski vd., 2016; Reutzel, 2009; Stanley, 2004). Diğer taraftan, çalışmalarda hikâye edici ve bilgi verici metin türlerine genellikle daha çok yer verildiği (bkz. Arabacı, 2017; Armut, 2017; Başaran ve Akyol, 2009; Görgün, 2018; Gürbüz, 2015; Kaya-Tosun, 2018; Kocaarslan, 2017; Paris, 2017; Pircioğlu, 2016; Sidekli, 2010; Uysal, 2018), şiirin ise daha az rağbet gördüğü (bkz. Bulut, 2016; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Kaman, 2012; Kurban, 2018; Wilfong, 2008) anlaşılmaktadır.

Okuduğunu anlama bakımından bu araştırmada ortaya çıkan diğer önemli bir husus ise bütün metin türlerinde öğrenciler en yüksek puanları basit anlamaya dayalı sorulara verdikleri yanıtlarda almış olmasıdır. Öğrenciler derinlemesine anlamaya dayalı soruları cevaplamakta zorlanmışlardır; bu tür sorulara hiç cevap veremeyen (puan alamayan) öğrenciler de olmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin sorulara genellikle kısa cevaplar verdikleri ve daha çok hatırlamaya dayalı soruları cevaplamayı yeğledikleri görülmüştür.

Alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçlar rapor edilmektedir. Örneğin, Çayır (2014) ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin derinlemesine anlamaya dayalı soruları basit anlamaya dayalı sorulara kıyasla cevaplamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu husus, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için de söz konusudur. Örneğin, Kurban (2018) ve Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda öğrencilerin basit anlamaya dayalı sorularda çok yüksek puanlar aldıkları ve derinlemesine anlamaya dayalı sorularda ise çok düşük puanlar aldıkları ya da hiç puan alamadıkları görülmüştür. Bunun en önemli nedenlerinden birisinin öğrencilerin okullarda düşünmeye dayalı sorulardan ziyade sadece hatırlamayı ön plana çıkaran çoktan seçmeli soruların kullanılması olduğu söylenebilir. Örneğin, Duran ve Tufan'ın (2017) yürüttüğü çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin açık-uçlu sorulara kıyasla çoktan seçmeli sorulardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Sekizinci olarak, eylem planları (öğretim etkinlikleri) tasarlanırken/uygulanırken farklı öğretim yöntemlerinden/stratejilerinden

yararlanılması, öğrencilerin geliştirilmek istenen becerideki (örneğin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki) başarılarını arttırmakta, öğrencilerin ilgili etkinliğe daha aktif katılmalarını sağlamakta ve öğrenme ortamını daha zevkli/eğlenceli hale getirmektedir. Bu amaçla bu araştırmada da öğretim etkinliklerinin uygulanmasında farklı yöntemlerin/stratejilerin kullanımına özen gösterilmiştir. Örneğin, “*Tekerleme-Şarkı-Şiir*” etkinliğinde (sekizinci etkinlikte) çeşitli tekerlemelerin farklı ritimlerde ve hızlarda okutulması, bir şiirin şarkı formatında söylenmesi ya da bir müzik enstrümanının kullanılması, öğrencilerin etkinliklere daha fazla ilgi göstermelerini sağlamıştır. Özellikle de bir şiir şarkı formatında söylendiğinde, şiirin ana duygusunu kavramak öğrenciler için daha da kolaylaşmıştır. Bir müzik enstrümanının kullanılması, öğrenciler üzerinde pozitif bir etki bırakmıştır.

Alanyazında, Martin ve Meltzer (1976) tarafından 24 ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, sözcüklerin televizyon ekranına müzik/melodi eşliğinde yansıtılarak yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Paquette ve Rieg (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, müzik eşliğinde yürütülen derslerin çocukların akademik, sosyal ve duygusal olarak gelişimlerine olumlu bir katkı sağladığı görülmüştür. Biggs, Homan, Dedrick, Minick ve Rasinski (2008) ise 24 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, bilgisayar ortamında kullanılmak üzere geliştirilen bir yazılım programı (örneğin, metinleri melodilere dönüştürme) vasıtasıyla yürütülen derslerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, onları daha özerk hissettirdiği ve onların okuma çabalarına çeşitlilik/zenginlik kattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada uygulanan “*Şaşırtmacalı Tekerleme*” etkinliğinde (dokuzuncu etkinlikte) tekerlemelerin Dart eşliğinde okunması vasıtasıyla, okunması zor olan tekerlemelerin öğrenciler tarafından daha istekli, kolay ve akıcı olarak okunmaları sağlanmıştır. Bu stratejide öğrencilerin gruba daha çok puan kazandırmak amacıyla tekerlemeleri daha dikkatli ve özenli bir biçimde okuma gayreti içinde oldukları görülmüştür.

Alanyazında da okul öncesi dönemde tekerlemelerin kullanılması çocukların kafiye bilgisinin ve fonolojik farkındalığının gelişmesinde, ilkokulda ise akıcı okumanın geliştirilmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır (MacLean, Bryant ve Bradley, 1987; Richards, 2000). Gupta (2006) ise okuma güçlüğü çeken 25 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, çocuk tekerlemelerinin karaoke ile söylenmesinin/okunmasının öğrencilerin akıcı okumalarına ve okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı rapor edilmiştir.

Benzer şekilde, “*Kafiyeli Metin*” etkinliğinde (son etkinlikte) metnin kafiyeleştirilerek kullanılması, öğrencilerin metindeki sözcükleri daha çabuk çözümlmelerini, dolayısıyla okurken daha az zorlanmalarını, okumaya karşı daha istekli olmalarını ve metni daha akıcı bir biçimde okumalarını sağlamıştır. Rasinski vd. (2016) de kafiyeli sözcükler kullanıldığında öğrencilerin metindeki sözcük kalıplarını daha kolay kavradıklarını, sözcüklerin kodlarını daha kolay çözdüklerini ve bir kez bu beceriyi kazandıklarında onu metnin tümüne uygulayabildiklerini ve bu sayede de daha iyi bir okur olduklarını belirtmiştir.

Alanyazında, akıcı okuma ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla başvurulan diğer okuma stratejileri/teknikleri (örneğin, tekrarlı okuma, rehberli okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, yankılayıcı okuma, vb.) bu araştırmanın eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanması esnasında kullanılan başat öğretim stratejilerini (örneğin, okuma korosu, okuma tiyatrosu, vb.) desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılmıştır. Alanyazında bu stratejilerin kullanımına dayalı yürütülen çalışmalar öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (bkz. Akyol ve Kodan, 2016; Çankal, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Görgün, 2018; Kaman, 2012; Keskin, 2012; Kuhn, 2004; Pircioğlu, 2016; Therrien ve Hughes, 2008; Uzunkol, 2013).

Dokuzuncu olarak, eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanışı sırasında uygulamadan etkilenen bütün paydaşların araştırmaya etkin bir biçimde katılmaları ve araştırma sürecine ilişkin görüşlerini yansıtmaları, eylem araştırmasının başarısı açısından önemlidir. Örneğin, bu araştırmada etkinliklerin uygulanması sürecinde sınıf öğretmeni (*Öğretmen Ç.*) de sınıfta

bulunmaya büyük özen göstermiştir. *Öğretmen Ç.* etkinliklerin neredeyse tamamına aktif bir biçimde katılarak araştırmanın bir parçası olmuş, bazı etkinliklerde öğrencileri güdüleyerek motive etmiş ve bazı etkinliklerin sınıfındaki öğrencilerle nasıl daha iyi uygulanabileceğine ilişkin araştırmacıya önerilerde bulunmuştur. *Öğretmen Ç.* tuttuğu yansıtıcı günlükler vasıtasıyla, aynı zamanda araştırmacıya önemli veriler/geribildirimler sağlamıştır. “*Öğretmen Ç.*” ise bu araştırmaya katılmış olmakla edindiği tecrübelerinden gelecekte de yararlanmak istediğini belirtmiştir. *Öğretmen Ç.*’nin yanı sıra, öğrenci velilerinin öğretim etkinliklerinin uygulanışına ilişkin (örneğin, çocuklarındaki okumayla ilgili gözlemledikleri değişimler hakkındaki) görüşleri de araştırmacının bir nevi doğru yolda olduğunu göstermiştir. Patton’un (2014, s. 184) da belirttiği gibi, “Bir şey oluşturmak üzere katılım sağlayan insanlar oluşturduklarını sahiplenme ve kullanma eğilimindedirler.”

Son olarak, eylem araştırmasının teoriye ve uygulamaya sunduğu katkılar düşünüldüğünde, ülkemizde eylem araştırmalarının arttırılması önemli görülmektedir. Özellikle uygulayıcı konumunda olan eğitimcilerin (örneğin, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğretmen eğitimcilerinin, vb.) karşılaştıkları sorunların çözümünde eylem araştırmalarına başvurmaları, bu sorunların daha sistematik ve bilimsel bir yolla ele alınmasını sağlayacaktır.

Her ne kadar son zamanlarda ülkemizde eylem araştırmalarının kullanımına dayalı yürütülen bilimsel çalışmalarda artış gözlenirse de, eğitimle ilgili bazı alanlarda (örneğin, bu araştırmanın konusu olan akıcı okumayla) ilgili ulusal tezler (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) incelendiğinde, bu tür çalışmalara ya çok az rastlanmakta ya da hiç rastlanmamaktadır (akıcı okuma için bkz. Çayır, 2014; Gürbüz, 2015; Kurban, 2018; Sidekli, 2010; Türkmenoğlu, 2016; Varol, 2017; Yavuz, 2016). Bu durum sadece akıcı okuma konusu ile ilgili değildir, diğer eğitimle ilgili birçok çalışma alanı için de söz konusudur.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 435-440.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (5. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, H., & Ketenoğlu-Kayabaşı Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss. 128-132). Elazığ.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(4), 474-489.
- Alexander, P. A., & Jettton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-311). New York: Longman.
- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Baker, L., & Brown, A. (2002). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M., & Akyol H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- 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 Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-274.
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Georgia: Corwin Press.

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.
- Biggs, M. C., Homan, S. P., Dedrick, R., Minick, V., & Rasinski, T. (2008). Using an interactive singing software program: A comparative study of struggling middle school readers. *Reading Psychology*, 29(3), 195-213.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thomason, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disabilities Quarterly*, 23, 238–252.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. E. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. New York, NY: Guilford Publications Inc.
- Carson, T. (1990). What kind of knowing is critical action research? *Theory into Practice, 29*(3), 167-173.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor students fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11*(11), 231-244.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher, 63*, 440-450.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(7), 1-16.
- Derince, Z. M., & Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. İçinde, F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewalt, K. M., & Dewalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. New York: Rowman Altamira.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165- 175.
- Dowrick, P. W., Weol, S. K., & Power, T. J. (2006). Video feedforward for reading. *Journal of Special Education, 39*(4), 194-207.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 145-164.
- Duran, E., & Tufan, B. S. (2017). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*(1), 242-254.

- Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension*. Doctoral Dissertation. Houston University.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekwall, E., & Shanker, J. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices: Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy research*, 28(2), 201-225.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Fidan, N. K., & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Gee, J. P. (2001). A sociocultural perspective on early literacy development. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 30-42). New York: Guilford Press.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed.: A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11–21). New York: Cambridge University Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325–333.
- Gupta, A. (2006). Karaoke: A tool for promoting reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(2), 80-89.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşđın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3) 1063-1086.
- Hall, R. H., & Hanna, P. (2004). The impact of web page text-background colour combinations on readability, retention, aesthetics and behavioural intention. *Behaviour & Information Technology*, 23(3), 183-195,
- Harris, A. J., & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. White Plains, NY: Longman.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hiebert E. H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp. 204-226). Newark, DE: International Reading Association.
- Huang, L. V., Nelson, R. B., & Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student directed repeated reading and feedback. *California School Psychologist*, 13, 33-40.

- 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., Pullen, P., Lane, P., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Irwin, R. L., Barney, D. T., & Golparian, S. (2016). Görseli yaratma. İçinde, S. D. Bedir-Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* (ss. 191-317). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev.: Y. Uzun, & M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma beceresini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special Issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2007). *Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği*. Online erişim: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> (Erişim tarihi: 10.07.2015).

- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D., & Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers' theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42, 40–61.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Oxford: Blackwell.
- Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and gender factor. *Journal of Education and Practice*, 8(23), 40-51.

- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310-321.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 58*, 336-344.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230-251.
- Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kurbanoğlu, S. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasının önemi ve okul kütüphanecilerinin bu alandaki rolü. *Bilgi Dünyası, 2*(1), 1-19.
- Leong, D. F., Master, C. L., Messner, L. V., Pang, Y., Smith, C., & Starling, A. J. (2014). The effect of saccadic training on early reading fluency. *Clinical Pediatrics, 53*(9), 858–864.
- Lodigo, M., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2006). *Methods in educational research, from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Macleod, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 255-281.
- Martin, J. G., & Meltzer, R. H. (1976). Visual rhythms: report on a method for facilitating the teaching of reading. *Journal of Reading Behavior, 8*(2), 153–160.
- Martinez, M., Roser, N., & Strecker, S. (1999). “I never thought I could be a star”: A Readers Theatre ticket to reading fluency. *The Reading Teacher, 52*, 326–334.

- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev.: A. Gümüş, & M. S. Durgun). Adana: Baki kitabevi.
- McNiff, J. (2000). *Action research in organizations*. Florence: Routledge.
- Mefferd, E. P., & Pettegrew, S. B. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction*, 36, 177–190.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researcher in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miccinati, J. L. (1985). Using prosodic cues to teach oral reading fluency. *Reading Teacher*, 39(2), 206-212.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (5. edition). Boston: Pearson.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(2), 163-180.
- 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*. Available at: <http://www.dys->

add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf (Accessed on: 10.05.2018).

Nelson, D. G. K., Hirshpasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in mothers might assist language-learning. *Journal of Child Language, 16*(1), 55-68.

Nygaard, L. C., Herold, D. S., & Namy, L. L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. *Cognitive Science, 33*(1), 127-146.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özbek, A. B., & Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 757-764.

Özden, M., & Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.

Paige, D. D. (2011a). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology, 32*(5), 395-425.

Paige, D. D. (2011b). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher, 64*(6), 435-438.

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal, 36*, 227-232.

- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership Learning*, 10(16), 56-75.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pilten, G. (2011). Okuma. İçinde, T. Temur (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 37-90). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Doctoral Dissertation. Southern Carolina State University.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *Reading Teacher*, 43, 690-693.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.

- Rasinski, T. V. (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87, 158–165.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.
- Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). New York: The Guilford Press.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency: What every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14(5), 10-13.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.

- 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.
- Sagor, R. (2005). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *Reading Teacher, 50*(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S.J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *Clearing House, 80*(5), 211-216.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice, 30*(3), 158.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., Quirk, M., & Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 318–336.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E., & Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to read: Insights from the New Zealand experience*. Auckland, New Zealand: Longman.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. DC: National Academy Press, Washington.
- Stanley, N. (2004). A celebration of words. *Teaching Pre K-8*, 34(7), 56-57.
- 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.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies. *Journal in Reading*, 16(2), 81-97.
- Strickland, D. S. (2011). *Teaching phonics today: Word study strategies through the grades* (2. edition). Newark, DE: International Reading Association.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Re-conceptualizing reading comprehension. In C. C. Block,, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction. rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 17-53). USA: John Wiley & Sons Inc.

- Sylva, K., & Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: strategies for literacy development*. Virginia, USA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Thoermer, A., & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- Tinker, M. A., & Mccullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3. edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research*

has to say about fluency instruction (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.

Tripp, D. H. (1990). Socially critical action research. *Theory into Practice*, 29(3), 158-166.

Turan, F., & Akoglu, G. (2011). Phonological awareness training in the pre-school age. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

Tutuk, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Tyler, B., J. & Chard, D. J. (2000). Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 163-168.

Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.

Ulusoy, M., Ertem, S. İ., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.

Uysal, P. K. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554-566.
- Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency more than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 86-105). New York: The Guilford Press Inc.
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter & D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice* (2. edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weiner, G. (2004). Critical action research and third wave feminism: A meeting of paradigms. *Educational Action Research*, 12(4), 631-644.
- Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 180-183.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wilfong, L. G. (2008). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: The poetry academy. *The Reading Teacher*, 62(1), 4-13.
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56, 294–297.
- Yavuz, S. A. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli 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.
- Yıldırım, K., & Rasinski, T. V. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7, 97-06.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. V., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 41-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35-44.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008a). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 51-65.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211–217.

EKLER

Ek A: Uçan İlk İnsan Metnine İlişkin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Sorular

METNİ İNCELEYELİM

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Metne göre masallarla uçuş arasında nasıl bir ilişki vardır?
..... Uçmak insanlara hep hayali olmuştur. Uçan halı,
..... uçan süpürge, uçan at gibi.
.....
.....
.....
- Halk Ahmet Çelebi'ye hangi unvanı vermiştir? Neden?
..... Hezarfen. Geniş bilgisi, araştırmaya meraklı ve yaptığı
..... icatları için vermiştir.
.....
.....
.....
- Hezarfen Ahmet Çelebi uçuş hayalini gerçekleştirmek için neler yaptı?
..... Sürekli planlar yapıyordu. Kuşları gözlemliyordu,
..... cisimler yapıyordu.
.....
.....
- Sizce Hezarfen Ahmet Çelebi, uçuş için neden bir kule seçmiş olabilir?
..... Uçmak daha kolay olacağı için.
.....
.....
.....
- Metnin ana fikri nedir?
..... Hezarfen Ahmet Çelebi uçuş hayalini çalışarak
..... gerçekleştirmiş. Bende çok çalışıyorum.
.....
.....

Ek B. Küçük Mucit Çalışması

KÜÇÜK MUCİT

Hayatınızı kolaylaştırmak için nasıl bir araç gereç geliştirmek isterdiniz. Bu araç gerecin geliştirilme aşamaları ve size sağlayacağı faydalarıyla birlikte aşağıya yazınız.

Keşfin Adı: Akıllı robot

Akıllı robot bütün işlerinizi yardım edebilir. Örneğin işlerinizi yardım edebilir ev işlerinde yardım edebilir. Soru sorduğumuzda cevap verilebilir. İnternet üzerine ona sorulabilir. Örneğin gelecekte insan gibi düşünülür ve bir öğretmen gibi konu anlatılabilir daha edebilir ve konuşabilir. Her şey yapıldığında o tanıyabilir, kendisi yapıldığında kullanma kılavuzundan tanıyabilir. Uzaktan kumandalarla istenebilir. Konuşarakta istenebilir.

Ek C: Eş Sözcükleri Belirleme Formu

EŞ SOZCUKLERİ BELİRLEME FORMU

Sözcük Sırası	İşaret
1. Sözcük	
2. Sözcük	
3. Sözcük	
4. Sözcük	
5. Sözcük	
6. Sözcük	
7. Sözcük	
8. Sözcük	
9. Sözcük	
10. Sözcük	
11. Sözcük	
12. Sözcük	
13. Sözcük	
14. Sözcük	
15. Sözcük	
16. Sözcük	
17. Sözcük	
18. Sözcük	
19. Sözcük	
20. Sözcük	
21. Sözcük	
22. Sözcük	
23. Sözcük	
24. Sözcük	
25. Sözcük	
26. Sözcük	
27. Sözcük	
28. Sözcük	
29. Sözcük	
30. Sözcük	
31. Sözcük	
32. Sözcük	

Ek D: Atatürk'ün Çocuk Sevgisi Metni ile İlgili 159 Sözcük

bu	bütün	yüzüne	ailelerin
ne	çocuk	ara sıra	elleriyle
öz	değil	Atatürk	getirirdi
ve	derin	ayırarak	karışınca
ama	evine	bağrına	konuşmaya
ben	giden	böylece	kucağında
bir	görür	burnuna	olmamıştı
çok	güzel	çekiyor	saatlerce
gök	hatta	demekti	saçlarını
gün	ifade	dilinde	serbestçe
hiç	imkân	geldiği	söyletmez
iki	istek	gibiydi	yüzlülüğü
ile	kadar	gözleri	başlamıştı
ona	karşı	gülerek	bulmuştum
onu	küçük	gülüyor	büyüklerin
sen	nedir	hâlbuki	düzeltmeye
şey	sevgi	hâlleri	hatalarını
tam	sonra	hareket	içlerinden
var	vardı	karışma	istemediği
alır	yarım	kendisi	kendisinin
bana	yumak	neşeden	sevgisinin
beri	zaman	parçası	yanığından
çoğu	aralık	severdi	bilmemeleri
dedi	başını	sevimli	çalışıyordu
gibi	birkaç	tersine	Çankaya'daki
güya	çocuğu	yamalak	dinlemezler
kötü	çocuğu	zararlı	duygularını
olan	etmeye	bulurlar	indiriyordu
onun	hoşuma	çocukluk	konuşmasına
öptü	kelime	girdiğim	sustururlar
söze	meşgul	izlerini	yapıştıyordu
Türk	olduğu	korumaya	açıklamaları
ülkü	olurdu	kucağına	duyduklarını
yeni	onunla	olmuştum	kahkahalarla
yine	öteden	şefkatle	katıla katıla
adını	sık sık	şipşirin	alışkanlıkları
altın	sonsuz	tokatlar	düşündüklerini
baktı	yandan	vermişti	şakalaşıyorlardı
bastı	yanına	yanından	özendirmelidirler
bilir	yanlış	yürümeye	

Ek E: Atatürk'ün Çocuk Sevgisi Metnine İlişkin 5N 1K Etkinliği

5N 1K ETKİNLİĞİ

Atatürk'e göre ailelerin çocuklarına nasıl davranmaları gerekiyor?

1 N

Çocuklarını dinlemelerini istiyor. Susturul
gözetimlerini istemiyor.

Atatürk'e göre çocuklar niçin serbestçe konuşmaya özendirilmelidir?

2 N

Böylece hatalarını düzeltmeye imkan
buldukları için.

Atatürk'ün çocuklarda en çok sevdiği özellik nedir?

3 N

İki yüceliği bilmelerini. Bütün istek ve
duygularını ulelerinden geldiği gibi
söylenmeleri.

Metne göre Atatürk'ün evi nerededir?

4 N

Çankaya'dadır.

Ülkü Atatürk'ün saçlarını ne zaman çekiyor?

5 N

Atatürk'ün bursu geldiğinde.

Atatürk'ün çocuk sevgisini anlatan kimdir?

1 K

Hasan Rıza Soyak

Ek F: Sihirli Pasta Metnine İlişkin Sebep Sonuç Bulma

SEBEP SONUÇ İLİŞKİSİ BULMA

Çocuklar hayretle haykırdılar.

Çünkü Pastayı bir kişinin basılabildiği için

Çocuklar pazar gününü ipe çektiler.

Çünkü bir kişinin yaptığı pastayı yemek için

Çocuklar amcalarının evine varınca çok şaşırdılar.

Çünkü her şey eskisi gibiydi

Çocuklar kocaman pastayı göremeyince çok üzüldüler.

Dolayısıyla hayal kırıklığına uğradular. Amcalarının bir kişi ile ne demek istediğini anlamadılar.

Ek G: Noktalama İşaretleri Olmadan Uzayda Yaşam Metni

UZAYDA YAŞAM

Astronot kısaca “uzay adamı“ demektir astronotlar uzaya gitmek üzere özel olarak yetiştirilirler uzay araştırmalarında görev yaparlar gök cisimlerini incelemek ve onlara ulaşmak için çalışmalar yürütürler uzay adamları göreve genellikle birkaç kişi birlikte giderler bazen haftalar boyunca uzayda alışrlar uzayda yaşam Dünya’dakinden farklıdır başka bir deyişle normalde her gün yaptığımız işleri uzayda yapmak biraz zordur bu nedenle astronotlar uzaya gitmeden önce eēitim alırlar birlikte yaşamanın ve çalışmanın zorluklarını yenmek zorundadırlar peki bu insanlar uzayda nasıl yaşarlar insanın en önemli gereksinimlerinden biri beslenmektir uzak bir yere kamp yapmaya gittiğinizi düşünün yanımızda size yetecek kadar yiyecek almanız, bu yiyecekleri de en uygun şekilde saklamanız gerekir üstelik gittiğiniz kamptan dönerken çöplerinizi de eve getirirsiniz kampılığın en önemli kurallarından biri geride p bırakmamaktır işte astronotlar da buna dikkat etmek zorundadırlar astronotlar uzayda yemek yapmazlar yenilecek yemekler önceden seçilir uzay araçlarında bu yiyecekleri ısıtmak için bir fırın bulunur uzayda tuz ve şeker sıvı hâlde tüketilir uzay adamları tıpkı evlerindeki gibi üç ēn yemek yerler ēn aralarında çay kahve portakal suyu vb. içer hatta istedikleri meyveleri de yerler astronotlar için uzun ve yorucu bir günden sonra uyumak gibisi yoktur bir uzay aracında uyumak nasıldır dersiniz merak etmeyin astronotlar uzay aracında evlerindeki gibi rahat uyurlar ama uyuma biçimleri Dünya’dakinden biraz farklıdır

Ek H: Uzayda Yaşam Metnine İlişkin Anlam Üniteleri Oluşturma Çalışması

UZAYDA YAŞAM

Astronot kısaca “uzay adamı“ demektir/astronotlar uzaya gitmek üzere özel olarak yetiştirilirler/uzay araştırmalarında görev yaparlar/gök cisimlerini incelemek ve onlara ulaşmak için çalışmalar yürütürler/uzay adamları göreve genellikle birkaç kişi birlikte giderler/bazen haftalar boyunca uzayda çalışırlar/uzayda yaşam Dünya’dakinden farklıdır/başka bir deyişle normalde her gün yaptığımız işleri uzayda yapmak biraz zordur/bu nedenle astronotlar uzaya gitmeden önce eğitim alırlar/birlikte yaşamanın ve çalışmanın zorluklarını yenmek zorundadırlar/peki bu insanlar uzayda nasıl yaşarlar/insanın en önemli gereksinimlerinden biri beslenmektir/uzak bir yere kamp yapmaya gittiğinizi düşünün/yanınızda size yetecek kadar yiyecek almanız/bu yiyecekleri de en uygun şekilde saklamanız gerekir/üstelik gittiğiniz kamptan dönerken çöplerinizi de eve getirirsiniz/kampçılığın en önemli kurallarından biri geride çöp bırakmamaktır/işte astronotlar da buna dikkat etmek zorundadırlar/astronotlar uzayda yemek yapmazlar/yenilecek yemekler önceden seçilir/uzay araçlarında bu yiyecekleri ısıtmak için bir fırın bulunur/uzayda tuz ve şeker sıvı hâlde tüketilir/uzay adamları tıpkı evlerindeki gibi üç öğün yemek yerler/öğün aralarında çay kahve portakal suyu vb. içer/hatta istedikleri meyveleri de yerler/astronotlar için uzun ve yorucu bir günden sonra uyumak gibisi yoktur/bir uzay aracında uyumak nasıldır dersiniz/merak etmeyin/astronotlar uzay aracında evlerindeki gibi rahat uyurlar/ama uyuma biçimleri Dünya’dakinden biraz farklıdır/

Ek I: Uzayda Yaşam Metnini İnceleme Soruları

METNİ İNCELEYELİM

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Uzay adamlarının uzaya gitme amaçları nedir?
Uzay adamlarının uzaya gitme amaçları merak etmeleridir
- Uzay adamları uzaya gitmek için nasıl hazırlanıyorlar?
Uzay adamları uzaya gitmek için özel yelastikler
- Uzay adamları uzayda ne kadar kalırlar?
Uzay adamları uzayda birkaç gün ve bir kaç hafta kalırlar
- Uzay adamları uzayda ne tür yiyecekler yiyorlar?
Uzay adamları uzayda tuz ve seken suyu halde tüketirler
- Uzay adamları uzay aracının içinde neden rahat kıyafetleri tercih ediyorlar?
Uzay adamları uzay aracının içinde rahat kıyafet giyerler çünkü uzay yürüyüşünde barm olur
- Uzay adamları dinlenmek için neler yaparlar?
Uzay adamları dinlenmek için bendenisi sebat ederler
- Metnin konusu nedir?
Metnin konusu uzay ve uzay adamlarıdır

Ek J: 12 Ay Metnine İlişkin İnceleme Soruları

METNİ İNCELEYELİM

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Kazma kürek yakılan ay hangisidir?

Kazma kürek yakılan ay Mart'tır

- Şiirde nisan ayı nasıl tanımlanmıştır?

Şiirde Nisan ayı sevinçli, buğulan, ıstırganı tanımlanmıştır

- Köylüler hangi ayda niçin seviniyor?

Köylüler Ağustos ayında seviniyor çünkü barman ayı

- Mevsim değişikliklerinde insanlar bazı hazırlıklar yaparlar. Bu hazırlıklar aylara göre de farklılık gösterir. Şiire göre insanlara Şubat ve Mart ayları gelmeden önce ne gibi hazırlıklar yapmalarını tavsiye edersiniz?

Mevsim değişikliklerinde insanlar bazı hazırlıklar yaparlar. Bu hazırlıklar aylara göre de farklılık gösterir. Şiire göre Şubat'ta bazarları, kabanları, harıramaları Mart'ta, cebet ince şeyler hazırlamalıdır.

- Şiirin ana duygusu nedir?

Şiirin ana duygusu mevsimlendirdi

Ek K: Yaşasın Demokrasi Metni İle İlgili Görseller



Ek L: Yaşasın Demokrasi Metnini İnceleme Soruları

METNİ İNCELEYELİM

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Sizce Uğur'un ablasıyla olan sorunlarını anne ve babasına anlatması doğru mu? Neden?

Bence doğru. Çünkü söylemezseler çözümler bulamaz-
bilirdiler.

- Metindeki sorun nedir? Kardeşler nasıl bir çözüm yolu bulmuşlardır?

Sorun Uğur altta yatıyor. Ablası Deniz de üstte yatıyor. Uğur
Üstte yatmak istiyor. OLSA Deniz de üstte yatmak istiyor.
Sana babaları tene tene ağır ağır konuşuyor. bu çözümler işe
yaramayınca babaları çözümlerini çözümlerinde Sana iki
çözümler çözümlerinde çözümler. Mâ'alese binay Uğur
üstte yatacak binayda Deniz üstte yatacak.

- Metinde baba nasıl davranmıştır? Bu davranışı yerinde buluyor musunuz? Niçin?

Yerinde buluyorum. Çünkü adabına göre davranışe ikisi
çözümlerini buluyorlar.

- Eğer iki kardeş kendi aralarında uzlaşmasaydı, neler olabilirdi?

Sorunlarını Demokratisi ile çözümlerine bulabilirlerdi.

- Metnin ana fikrini söyleyiniz.

Demokrasi her sorunu çözümlerine bileceğini. Zorla bağınıp sağı-
nıp kırıp dökip değil. Demokratisiyle çözümlerine bileceğini.

Ek M: Yıldızla Isınmış Metnini Anlamaya Yönelik Sorular

METNİ İNCELEYELİM

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Arkadaşları Hoca'yı neden bahse zorlamışlar?

Bu geceyi Kırda geçireceğini diye

- Bu metinden yola çıkarak Nasreddin hoca hakkında neler söyleyebiliriz?

Bence dışarı çıkması istiyordu. Çünkü komşuları ona şaka yapıp kuzuyu güya ecetlerdi.

- Komşular mutfakta neden şaşırıyorlar?

Küçük bir mumun kuzuyu pisirdiği için şaşırıyorlar.

- Metinde Hoca, dostlarına nasıl bir ders veriyor?

Küçük bir mumta kuzuyu pisirerek bir ders verdi.

- Siz hocanın yerinde olsanız ne yapardınız?

Komşulara şaka yaptığını anlatıp gülmeyi Kırda geçireceğimi.

Ek N: Nasreddin Hoca'ya Mektup

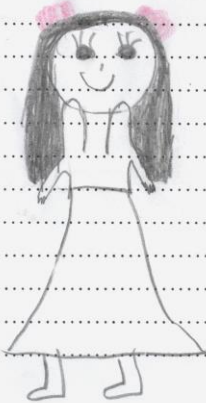
NASREDDİN HOCAYA MEKTUP

Nasreddin hocanın fıkralarıyla ya da onun hayatıyla ilgili merak ettiğiniz bir konuda hocaya bir mektup yazınız.

Sevgili Nasreddin Hocam,

Fıkralarına gülüyorken düşünürüyör. Bide anne ve kardeşin
abeyi var mıydı baba var mı diye sormadım çünkü
biliyordum baba nın ismi Abdullah değil mi biz çocuklar
fıkralarını dinlemeyi ve anlatmayı çok seviyoruz
Nasreddin Hocam senin zamanında seni tanıyan
çocuklar mıydı. Senin gibi öğüt ve nasihat veren Hoca
Birdaha görmedimre seni çok seviyorum.

Y
Lazar



Ek O: Araştırma İzni Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.4807513
Konu :Araştırma İzni

07.04.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03/04/2017 tarihli ve 48178250-300-E.4282 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet AŞIKCAN'ın "Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması " konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı Selçuklu İlkokulunda görev yapan öğretmenler ve öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Anket (10 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
10.04.2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fabf-4407-3121-8dcf-5c67 kodu ile teyit edilebilir.