

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ETKİLEŞİMLİ SESLİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL
İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE
YANSIMALARI**

Bahaddin KARAÇOR

Yüksek Lisans

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bahaddin KARAÇOR tarafından hazırlanan **Etkileşimli Sesli Okuma Etkinliklerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Yansımaları** başlıklı bu tez, 02/ 06 /2022 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Hüseyin ANILAN	
Danışman :	Prof. Dr. Pınar GİRMEN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman BALBAĞ	

ENSTİTÜ ONAYI

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Etkileşimli Sesli Okuma Etkinliklerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Yansımaları başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

01/07/2022

Bahaddin KARAÇOR

Teşekkür

Hem lisans hem yüksek lisans hem de tez sürecinde derslerinden keyif alıp büyük kazanımlar elde ettiğim, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum, mesai kavramı olmaksızın bana yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Pınar GİRMEN' e içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürisinde yer alan bana görüş ve önerileriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Hüseyin ANILAN ve Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman BALBAĞ' a teşekkür ederim.

Etkileşimli okuma atölyesindeki katkılarından, kitap önerisi ve temini konusundaki yardımlarından dolayı çocuk edebiyatının önemli yazarlarından Tülin KOZİ-KOĞLU' na teşekkür ederim.

Benim bu zamana kadar yetişmemde büyük küçük katkısı olan bütün herkese ve bilgisi, tecrübesi ve hayata karşı duruşuyla örnek aldığım bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında önemli katkıları olan görüş ve yardımlarıyla bana her zaman destek olan kıymetli dostum Dr. Taha Yasin BACAKOĞLU' na ve Dr. Harun ERTURAL' a, bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim. Tezimin başından sonuna kadar yardımlarıyla emeğini benden esirgemeyen velilerime teşekkürlerimi iletirim.

Her zaman maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime ayrıca varlığıyla hayatıma anlam katan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteklerini her zaman hissettiğim, onlara ayırmam gereken vakitlerden aldığım canım eşime ve canım kızıma sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Görseller Listesi	vii
Özet	1
Abstract	3
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Kısaltmalar	7
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Dil	8
2.2. Okuma	8
2.3. Okuduğunu Anlama.....	9
2.4. Akıcı Okuma	9
2.5. Etkileşimli Sesli Okuma	10
2.6. Etkileşimli Sesli Okumanın Önemi	11
2.7. Etkileşimli Sesli Okumada Kullanılan Stratejiler.....	12
2.7.1. Sesli Düşünme Stratejisi	12
2.7.2. Grafik Düzenleme Stratejisi.....	13
2.7.3. Diyalojik Okuma Stratejisi	13
2.7.4. Metin Hakkında Tartışma Stratejisi.....	14
2.7.5. Baskı ve Yazım İpuçlarını Kullanma Stratejisi	15
2.7.6. Okuduğunu Anlama Stratejisi.....	15
2.8. Etkileşimli Sesli Okumanın Uygulama Basamakları	16
2.8.1. Kitap Seçimi	16
2.8.2. Dersten Önce Kitabın Okunması	17
2.8.3. Öğretilecek Kelimelerin Belirlenmesi	17
2.8.4. Sınıfın Düzeni	17
2.8.5. Tekrarlı Okuma.....	18
2.8.6. Plan Hazırlama.....	19

2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	22
3. Yöntem	25
3.1. Araştırma Deseni	25
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.2.1. Sınıf.....	30
3.2.2. Katılımcılar	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Görüşme.....	34
3.3.2. Doküman İncelemesi	35
3.3.2.1. Araştırmacı Günlüğü.....	35
3.3.2.2. Öğrenci Günlükleri.....	35
3.3.3. Gözlem.....	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3. 5. Verilerin Çözümlemesi.....	41
3.6. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik	41
3.6.1. İnandırıcılık (İç geçerlilik).....	42
3.6.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlilik)	42
3.6.3. Tutarlılık (İç güvenilirlik).....	43
3.6.4. Onaylanabilirlik	43
3.7. Araştırmada Etik.....	43
4. Bulgular.....	45
4.1. ESO Derslerinin Okuduğunu Anlamaya Olan Yansımaları	46
4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi-Anlamı Kavrama.....	46
4.1.2. Okuduğunu Anlama-Bağlantı Kurma	51
4.1.3. Okuduğunu Anlama-Hatırlama.....	53
4.1.4. Okuduğunu Anlama-Paylaşma	55
4.2. ESO Derslerinin Akıcı Okumaya Olan Yansımaları.....	56
4.2.1. Akıcı Okuma Becerileri-Kelime Tanıma.....	57
4.2.2. Akıcı Okuma Becerileri-Tekrarlı Okuma	61
4.2.3. Akıcı Okuma Becerileri-Prozodik Okuma	62
4.3. ESO Derslerinin Okuma Motivasyonuna Olan Yansımaları.....	63
4.3.1. Okuma Motivasyonu-Eğlence	64
4.3.2. Okuma Motivasyonu-Merak	65
4.4. ESO Derslerinin Öğrenme Ortamı ve Sürecine Yansımaları	67

4.4.1. Öğrenme Ortamı	67
4.4.2. Öğrenme Süreci	71
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
5.1. Tartışma ve Sonuç	75
5.2. Öneriler.....	80
5.2.1. Araştırmacıya yönelik öneriler	80
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	80

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1.	Etkileşimli Sesli Okumanın Bileşenleri	18
3.1.	Katılımcılar Hakkında Bilgi	30
3.2.	Etkileşimli Sesli Okuma Uygulama Tarihleri	37
3.3.	Uygulamada Kullanılan Kitaplar	37
3.4.	Eylem Komitesi Görüşme Takvimi	39
3.5.	Görüşme Tarihi ve Süresi	40

Şekiller Listesi

Şekil Numa- rası	Başlık	Sayfa Numa- rası
3.1.	Eylem Araştırması Uygulama Basamakları	26
3.2.	Araştırmacının Eylem Döngüsü	27
4.1.	Etkileşimli Sesli Okuma Ana Temaları	45
4.2.	Okuduğunu Anlama Becerileri Alt Temaları	46
4.3.	Akıcı Okuma Becerileri Alt Temaları	56
4.4.	Okuma Motivasyonu Alt Temaları	63
4.5.	Öğrenme Ortamı ve Süreci Alt Temaları	67

Görseller Listesi

Görsel Numa- rası	Başlık	Sayfa Numa- rası
3.1.	Çevrimiçi Öğrenme Ortamı	28
3.2.	Öğrenme Ortamı-Bahçe	29
3.3.	Öğrenme Ortamı-Atölye	29
3.4.	Öğrenme Ortamı-Sınıf	30
4.1.	Çevrimiçi Öğrenme Ortamı-2	69
4.2.	Drama Sınıfı Öğrenme Ortamı	70
4.3.	Sınıf İçi Öğrenme Ortamı	71

Özet

Etkileşimli Sesli Okuma Etkinliklerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Yansımaları

Bahaddin KARAÇOR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2022

Amaç: Bu çalışmanın amacı etkileşimli sesli okumanın 2.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan yansımalarını belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir merkezinde yer alan Milli Eğitime bağlı özel bir okulda 2020-2021 yılında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı günlüklerinden, öğrenci günlüklerinden, gözlemlerden, yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşmelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular: Etkileşimli sesli okumanın 2.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan yansımalarının araştırıldığı bu çalışmada veri setinden elde edilen bulgular neticesinde 4 ana temaya ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi okuduğunu anlama ana temasıdır. Okuduğunu anlama ana temasında; anlam kurma, bağlantı kurma, okuduğunu hatırlama ve paylaşma alt temaları elde edilmiştir. İkinci ana tema akıcı okumadır. Akıcı okuma ana temasında, kelime tanıma, tekrarlı okuma ve prozodik okuma alt temalarına ulaşılmıştır. Üçüncü ana tema okuma motivasyonudur. Okuma motivasyonu ana temasında, eğlence, merak ve sevgi olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Dördüncü ana tema ise öğrenme ortamı ve sürecidir. Öğrenme ortamı ve süreci ana temasında ise iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar öğrenme ortamı ve öğrenme sürecidir.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüz yüze gerçekleştirilen etkileşimli sesli okuma derslerinin eşzamanlı çevrimiçi derslere göre gerek öğrenme ortamı gerekse öğrenme süreci olarak daha nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Etkileşimli sesli okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma

Abstract

Reflections of Interactive Reading Aloud Activities on Reading Skills of Primary School Second Grade Students

Bahaddin KARAÇOR

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Advisor: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2022

Purpose: The aim of this study is to determine the reflections of interactive reading aloud on the reading skills of 2nd grade students.

Method: In this study, action research, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 2nd grade students studying in a private school affiliated to the National Education in the center of Eskişehir in 2020-2021 education year. Researcher diaries, student diaries, observations, semi-structured student and parent interviews were used to collect data. The obtained data were analyzed by content analysis method.

Results: In this study, in which the reflections of interactive reading aloud on the reading skills of 2nd grade students were investigated, 4 main themes were reached as a result of the findings obtained from the data set. The first of these is the main theme of reading comprehension. In the main theme of reading comprehension, sub-themes of establishing meaning, connecting, remembering and sharing were obtained. The second main theme is fluent reading. In the main theme of fluent reading, sub-themes of word recognition, repetitive reading and prosodic reading were reached. The third main theme is reading motivation. In the main theme of reading motivation, three sub-themes such as fun, curiosity and love were reached. The fourth main theme is the learning environment and process. In the main theme of the learning environment and process, two sub-themes were reached. These are the learning environment and the learning process.

Conclusion and Suggestions: In this study, it has been concluded that interactive reading aloud contributes to students' reading comprehension, fluent reading and reading motivation. In addition, it has been concluded that face-to-face interactive reading aloud lessons are more qualified in terms of both learning environment and learning process than simultaneous online lessons.

Keywords: Interactive reading aloud, fluent reading, reading comprehension, reading

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yansımaları adlı bu araştırmanın ilk bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma, insan hayatındaki en önemli becerilerden biridir. Okuma sözcüğünü sadece Türkçe dersi ile ilişkili bir beceri olduğunu söylemek yeterli bir söylem değildir. Nitekim okuma Türkçe dersinin yanı sıra Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve bunların dışında kalan daha birçok branş ve disiplin ile çok yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Kanatlı ve Çekici, 2013, s.229). Hayatın birçok alanına etki eden okuma ve okuma ile ilişkili olan kavramlar uzmanlar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. (Akyol, 2020, s.33)' e göre okuma, okuyan kişinin yeni kelimeler öğrenmesini sağlayan, hayal dünyasını geliştiren ve aynı zamanda kişiye bakış açıları kazandıran bir faaliyet olmakla birlikte, yazar ile okuyucu arasında oluşan anlam kurma süreci olarak da tanımlanmıştır. Burada okumayı, anlamdan bağımsız olarak düşünölemeyeceği açıktır. Okuma ancak anlama olduğu zaman nitelikli bir eyleme dönüşür (Güçlüer, 2020). Buradan hareketle okuduğunu anlama önemli bir beceri olarak görölmektedir.

Okuduğunu anlama ile ilgili ölkemizin karnesine bakıldığında anlama oranlarının yeterli olmadığı görölmektedir. Gerek yapılan araştırmalarda olsun gerekse ölkemizin uluslararası sınavlarda aldığı puan olsun okuduğunu anlama becerilerinde alt düzey grupta yer aldığı görölmektedir (Amanvermez, s. 65). Ölkemizde eğitime dair nitelikli bir stratejinin olmaması öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz ve sentezleme gibi üst düzey becerilerinde yetersiz kaldığını söylenmektedir. Bununla birlikte uluslararası yapılan PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama oranları sıralandığında ölkemizin maalesef ilk on arasına giremediği gözökmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasınskı, 2014, s. 77). Ayrıca PISA 2015 yılı sonuçlarına göre ölkemizin üst düzey okuma oranının bir önceki yıllara göre gerilediği tespit edilmiştir. Her ne kadar öğretim programlarında değişiklik yapılsa da bu değişimin uluslararası ölçötlere ulaşmada yeterli olmadığı görölmüştür (Bayat, Tavşanlı ve Kaldırım 2019, s. 283). Ayrıca ölkemizde Türkçe derslerinin birçoku süreç odaklı değerlendirme

yerine sonuç odaklı değerlendirme yapılmaktadır. Bu derslerde kullanılan stratejilerin tekrar göz önüne alınması gerektiği söylenmektedir (Yıldırım ve Girmen, 2019). Elde edilen tüm bu tespitler neticesinde ülkemizdeki bütün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve okur yazarlık oranlarını üst düzeylere çıkarmak gerektiği ortadadır. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ise ilk önce akıcı okumanın sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Akıcı Okuma, okumayı öğrenen bireylerin zorunlu olarak sağlaması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır (Güneş, 2019, s.194). Bu ifade de görüleceği üzere okuma ve akıcı okuma aslında hep anlama üzerine kurguludur. Anlama becerilerini arttırmak için sadece okunan materyal tek başına yeterli değildir. Bu süreçte kullanılacak olan yöntem ve strateji de başat roldedir. Okuduğunu anlama becerilerini arttırmak ve aynı zamanda akıcılığı sağlayabilme adına birçok yöntem denenmiştir (Akyol ve Sural, 2021). Özellikle son yıllarda daha fazla kullanılan bir diğer yöntem ise etkileşimli sesli okuma yöntemidir ve etkileşimli sesli okuma yönteminin derslerde kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve akıcı okuma düzeylerine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, etkileşimli sesli okumanın 2.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan yansımalarını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma, hayat boyu süren bir süreçtir. Aynı zamanda dünyadaki değişim ve gelişimlere rağmen önemini korumaya devam etmektedir. Her ne kadar bu değişim öğretim araçlarına yansısı da bireylerin okuma eylemi, onları anlamaya, sorgulamaya, düşünmeye, üretmeye yöneltmektedir. Tüm bu yönelimler sayesinde de gelişmeler devam etmektedir (Sert, 2010 s.21). Türkçe Dersi Öğretim Programı okumaya ayrı bir önem vermiştir ve ilkökul 2. sınıf için okuma kazanımları diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında %41 oranında okuma kazanımlarına yer verildiği görülmektedir (Karadoğan, 2020, s.7). Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma ile yakından ilişkili olarak şu amaçlar yer almaktadır.

- “*Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi*”
- “*Okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması*”

- “Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019, s.8).

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki amaçlara ulaşabilme adına okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan tüm çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle ilkokulda okuma ve anlama becerilerini üst seviyelere çıkartma konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Her ne kadar bu tarz çalışmalar yapılsa da okul öncesi dönem için (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014) yaptığı bir araştırmada ortaya çıkan sonuçlar okuma etkinliklerinde etkileşimin az olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde ilkokul için de okuma faaliyetlerinde etkileşimin düşük olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple etkileşimli sesli okuma öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine katkı sağlayacağı umut edilmektedir. Ayrıca okuma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında etkileşimli sesli okumanın özellikle ilkokul düzeyinde az sayıda araştırmalara konu olduğu görölmektedir. Bununla birlikte ortaya koyulan çalışma hem öğretmenlere okuma etkinliklerinde farklı uygulamalar görmesini sağlayacak hem de araştırmada kullanılacak yöntem itibariyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Kısaltmalar

ESO: Etkileşimli Sesli Okuma

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilgili araştırmanın kavramsal çerçevesiyle birlikte alan yazı taraması yapılmıştır. Ayrıca yurt içi ve yurt dışında etkileşimli okuma ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil

İnsan türünün hayatta sahip olduğu en güçlü becerilerden birinin dil olduğu bir gerçektir. İnsan fizyolojik ihtiyaçlarını gidermesinden tutun da sosyal olarak varlığını kabul ettirmede, kendini ifade etmede ve gerçekleştirmede dil büyük bir etkiye sahiptir. Bu etkinin insanda doğuştan geldiği belirtilerek ve Noam Chomsky Dil Edinim Cihazı kavramı ile bu farklılığı ortaya çıkararak insanda var olan dil yetisine dikkat çekmiştir. Bir bebek doğumdan itibaren dinleme ardından konuşma becerilerini sergilerken ilkökul yaşlarına ulaştığında dilin bir diğer alanı olan okuma ile karşılaşmaktadır (Yaylı, 2021, s.1). 2019 Türkçe Öğretim Programında temel dil becerileri okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden biri olan okuma, dil gelişimi ve kişinin dil öğelerini kullanmada büyük bir etkiye sahiptir (Girmen ve Akkuş, 2015, s. 670).

2.2. Okuma

Okuma ve okuma ile ilgili kavramlar uzun yıllarca üzerinde tartışılmış, farklı dönemlerde farklı tanımlar yapılmıştır. İlk zamanlar okuma, seslendirme olarak ele alınırken, yani yazıda yer alan işaretlerin seslendirilmesini anlatırken belli bir dönem kelime ve kelime tanımlama üzerinde durulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte okuma, zihinde yer alan ön bilgileri kullanarak seslendirme, anlamlandırma, yapılandırma gibi süreçleri kapsayan bir eylem olarak da tanımlanmıştır (Güneş, 2015, s.2). Okumayı, Akyol (2020, s.2-3) okuyucunun kendi ön bilgilerini de harmanlayarak yazar ile karşılıklı uygun bir metotla ortaya koyduğu bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu anlam kurma süreci işaretleri, harfleri, kelimeleri ve cümleleri dikkatli okuyup seslendirme ve beyinde yapılandırmanın dışında daha karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Gözüküçük,2019, s.27). Görüldüğü gibi okuma, sadece işaret ve sembollerin bilinmesi ile ilgili bir süreç değildir. Okuma, içerisinde anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi de gerekli kılmaktadır (Balcı, 2016, s.4). Buradan hareketle de okuma

ve okuma ile ilgili kavramlar birçok araştırmacı tarafından önemli görülmüştür. Yukarıdaki tanımlarda da ortaya çıktığı gibi okuma ile yakından ilişki kavramların ilki anlamadır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama her birey için önemli bir beceri olarak durmaktadır.

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama okunan işaretlerin seslendirilmesinden daha öte farklı işlemleri içermektedir. Bu işlemlerin başında okunan şeyi anlama, algılama gelirken değerlendirme, ilişkilendirme ve çıkarımda bulma gibi becerileri de kapsamaktadır. Birçok ebeveyn ve eğitimci ilkokuma ve yazma sürecinden hemen sonra birinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini de geliştirdiklerini düşünmektedirler. Halbuki anlama, okunan yazıların hatırlanmasından daha fazla beceriyi içermektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s.6). Her ne kadar okuma önemli ise okuduğunu anlama bir öğrencinin yaşamında başarılı olması için en önemli araçtır. Bu aracın özellikle ilkokul yıllarında eksiksiz bir biçimde öğrencinin tamamlayabilmesi için okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Duran ve Topbaşoğlu, 2018 s.1). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için ilk başvurulacak yollardan birisi akıcı okumadır. Akıcı okuması gelişmiş bireylerin metinlerle anlam kurma süreci daha etkili olmaktadır (Özdemir ve Baş, 2020, s.47).

2.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, hızlı okuma değildir. Akıcı okumada amaç, bireyin okunan metni belli kurallar çerçevesinde okuyarak metni karşı tarafa konuşuyormuşçasına aktarmak olarak ele alınabilir. Akıcı okumada kurallar sıralanırken ilk önce kelimeleri seslendirme yani onları doğru bir şekilde tanımlamak yer almaktadır. Ardından hız ve prozodik okuma gelmektedir. Okumada kelimelerin hızlı bir biçimde söylenebilmesi için kelimelerde belirgin bir otomatikleşme sağlanmalıdır. Prozodik okuma ise anlam üniteleri ile birlikte vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı kapsamaktadır. Tüm bu bileşenlerin bir araya gelmesiyle kişide akıcı okuma oluşur (Özenç, 2020). Akıcı okumayı öğrencilerde meydana getirebilme adına sesli okuma, tekrarlı okuma, koro okuma, okuyucu tiyatroları gibi çeşitli akıcı okumayı geliştiren stratejiler kullanılmaktadır (Kaşkaya, 2016, s.283). Bu stratejiler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- Tekrarlı okuma: Öğrencinin özellikle birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra ya da okumada zorluk çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan ve hatasız okuma yapıncaya denk devam eden bir uygulamadır (Peksoy, 2018, s.31).

- Eko okuma: Başlangıç düzeyince olan bir okuyucuya hem model olabilmek hem de onun kelimeleri ve cümleleri çözümlemesine yardımcı olabilmek adına öğretmen veya daha iyi bir okuyucunun zayıf okuyucuya bir metni bir iki adım önden giderek aynı anda metni okuyup seslendirilmesine dayanan bir uygulamadır.
- Eşli okuma: Bir metnin ya da kitabın bölümlerinin sınıf geneline paylaştırılarak yapılan eşli okumaya denir. Eş olan kişilerin kitaptan ilgili bölümü aynı anda okumasıdır.
- Paylaşımlı okuma: Metnin bir bölümünü ya da tamamını öğretmen öğrencilerine model olarak okuyabilir ya da metin bölümlerini öğrencilerine parça parça okutarak okunan metinle ilgili okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikleri yaptığı bir uygulamadır.
- Okuyucu tiyatroları: Akıcı okuma becerilerini geliştirmede çokça kullanılan yöntemlerden biri olan okuyucu tiyatroları metnin içindeki karakterlerin konuşmalarını içerir. Öğrencilere, karakterler paylaştırılarak bir metin beraberce okunduğu ve deneyimlendiği bir akıcı okuma uygulamasıdır (Baştuğ, 2021).

Akıcı okuma becerilerinin gelişiminde kullanılan yukarıdaki stratejilerin yanı sıra öğrenciyi aktif hale getirmek için etkileşimli bir yol da izlenebilir (Ünveren, 2020) çünkü öğretmenin, öğrencilerinde akıcı okumayı sağlayabilmesi ancak iyi bir model ve etkileşimle olur. Öğretmenin, öğrencilere bir okuma materyalini sesli bir şekilde okumasının iyi bir model olacağı ve akıcı okumaya katkı sağladığı belirtilmiştir (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011, s. 762). Öğretmen, öğrencilerine ayrıca sesli okuma yaparken süreci iyi yapılandırmalı, okuma etkinliklerini işin içine katmalıdır. Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikler öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.

2.5. Etkileşimli Sesli Okuma

Etkileşimli sesli okumada süreç sadece öğretmen ya da uygulayıcı üzerinden yürümez. Aynı zamanda öğretmenden çeşitli yöntem ve stratejiler kullanarak öğrencileri sürece katması beklenilir. Etkileşimli sesli okumanın önemli üç kuralı bulunmaktadır. Bu kurallardan ilki kitap seçimi ile ilgilidir. Uygulayıcı süreçte kullanacağı çocuk kitabını belirler. İkinci olarak öğretmen ya da uygulayıcı kendisi kitabı baştan sona okur. Okuduktan sonra kitap ile ilgili okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olacak şekilde

etkinliklerini planlar. En önemlisi olan üçüncü aşamada ise uygulayıcı planladığı etkinlikleri öğrencilerine uygular. Uygulama yaparken kullanılan yöntem ve stratejiler öğrencilerin, düşünme becerilerini harekete geçirmelidir. Bunun yanı sıra ön bilgilerini sorgulama, tahmin ettirme, çıkarımda bulunma ve gerçek hayatla ilişkilendirme gibi tekniklerden de faydalanılabilir. Seçilen kitap her seferinde öğrencilere baştan sona tekrar tekrar okunur. Ancak bu tekrarlı okumalar aynı zaman diliminde değil farklı zamanlarda okunmalıdır. Burada dikkat edilecek bir diğer nokta her okuyuşta öğrencilere farklı etkinlikler uygulanır ve öğrenciler her okuyuş için farklı bir noktaya odaklanmış olur. Örneğin ilk okuyuşta kelime ve kelime anlam üzerinde durulurken ikinci okuyuşta metinde anlam, üçüncü okuyuşta ise noktalama işaretleri ya da yazarın kelime seçimine odaklanabilir. Burada uygulayıcı ya da öğretmen her okuyuşta aynı bakış açısı ile etkinliği sürdürmelidir (Ceyhan ve Yıldız, 2020).

2.6. Etkileşimli Sesli Okumanın Önemi

Bir bebek doğumundan itibaren çevresini gözlemleyerek ve yakın çevresindeki kişilerle etkileşime girerek öğrenme sürecini devam ettirir. İnsan yaşamında model olma ve etkileşime girme kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Bir çocuk davranışlarını şekillendirirken çevresindekilerle etkileşime girerek onları rol model alması kaçınılmazdır (Parpucu, 2020, s.20). Bu çerçevede bir ilkökul çocuğunun okuma becerilerini geliştirmede, akıcı okumada, anlam kurma becerilerini geliştirmede ve hatta kitap okuma motivasyonunu artırmada ona model olunması önemlidir. Etkileşimli sesli okuma, aslında model olma ve etkileşime girme konusunda karşımıza önemli sonuçlar çıkarmaktadır. Bu sonuçlar sıralandığında etkileşimli sesli okumanın önemi anlaşılmaktadır. Bu çerçevede etkileşimli sesli okumanın öğrencilere katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kelime bilgisini arttırarak, dağarcığını zenginleştirir.
- Metinden anlam çıkarma ve anlam kurma becerilerini geliştirir.
- Metin türleri hakkında bilgi sahibi olma, metne ilişkin farklı bakış açıları kazanma becerilerini geliştirir. Okuma kültürü oluşturur.
- Okumaya karşı isteği arttırırken, metni daha iyi inceleme fırsatı sağlar.
- Akıcı okuma modeli sayesinde akıcı okuma becerilerine fayda sağlar.
- Farklı metin türlerini tanıma, kitabın yazımına ilişkin diğer detayları tanıma fırsatı sunar (Yılmaz, 2020, s.21).

Tüm bu katkıların ortaya çıkabilmesi adına etkileşimli okuma sürecinde kullanılan bazı stratejiler vardır.

2.7. Etkileşimli Sesli Okumada Kullanılan Stratejiler

Etkileşimli okuma sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi için kullanılan stratejiler önemli görülmüştür (Er, 2016, s.21).

2.7.1. Sesli Düşünme Stratejisi

Bu stratejiyi kullanmanın asıl amaçlarından birisi de öğretmenin, öğrencilere nasıl düşünüleceğini model olarak göstermesidir. Bu stratejide öğretmen, önceden belirlediği bir metni, öğrencilerine okurken sık sık okumayı keserek sesli düşünme stratejisini kullanır. Bu kesme durumlarında farklı noktalara dikkat çekerek öğrencilerin de benzer şekilde kendi düşünme stratejilerini keşfetmesi amaçlanır. Öğretmen sesli düşünmede bulunurken, anlaşılması zor veya önemli kısımları tercih eder. Bu zor ve önemli kısımla:

- Tahmin (Örnek: başlıktan yola çıkarsak bu bölümün bir rüya ile ilgili olduğunu tahmin ediyorum)
- Bir görseli açıklama (Örnek: Bu resme bakılırsa muhtemelen gelen kişinin bir ormancı değil de bir asker olduğu anlaşılıyor.),
- Benzetme yapma (Örnek: Anlatılanlara bakılırsa Beşir' in yaşadıklarını benzer şekilde yoğurtçunun kızı da yaşamış. O da zor durumlarla karşı karşıya kalmıştı),
- Karmaşık bir olayı ifade etme (Örnek: Hiç böyle düşünmemiştim. Beni yanılttı)
- Öz düzenleme yapma stratejileri (Okurken burası biraz karışık geldi, anlamakta zorlandım. Biraz daha okumaya devam etsem iyi olur.) olabilir.

Bunları sesli düşünme ile öğrencilere aktaran öğretmen benzer şekilde öğrencilerden de bu stratejileri kullanmasını isteyebilir (Sönmez, 2017, s.21-22). Bu düşünme stratejilerini daha anlaşılır bir hale getirebilmek için grafik düzenleyicilerden de yararlanılabilir.

2.7.2. Grafik Düzenleme Stratejisi

Grafik düzenleyiciler öğretmenin öğrencilerine anlatmak istediği bilgilerin görsel modeller üzerinden metin ile ilgili betimleme, kıyaslama, problem çözme ve metne ait öğelerin birbiriyle ilişkilerini ortaya koymak üzere kullanılan stratejilerden birisidir. Grafik düzenlemede görsel düşünme ve görsel öğrenme ön planda yer almaktadır. Bu öğrenme ve düşünme sayesinde öğrencilerin yeni kavramlarla, eski kavramları karşılaştırma, soyut fikirleri somutlaştırma, anlama, yorumlama, analiz etme tartışma, planlama gibi noktalarda kolaylık sağlamaktadır. Buradan hareketle grafik düzenleyicilerin kullanım amaçları ve ilgili açıklamalar şu şekilde açıklanabilir.

- Kabul etme ve tahmin etme: Eski ile yeni bilgilerin arasındaki ilişkiyi not etmek için bir kullanım amacı vardır.
- Durum ve Model: Herhangi bir fikrin nasıl bir ilişkide olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılmakla birlikte okuma esnasında sonuç kısmını görselleştirme amaçlı da kullanılır.
- Gruplama ve Organizasyon: Herhangi bir fikrin kavramlar ve amaçlar arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarabilmek için kullanılır.
- Karşılaştırma ve Zıtlıklar: Okumada veya konularda karşılaştırma yapmak ya da zıtlıkları belirtme amacıyla kullanılır.
- Tanımlama ve Hayal Etme: Beyin fırtınası ve düşüncelerin isimlendirilmesi için kullanılan bu düzenleyici, yıldız ve ampul gibi şekillerden yararlanılarak veri kaydetmede ve daha büyük fikirleri ortaya koymada kullanılır.
- Tahmin etme ve değerlendirme: İçerik ve süreç içindeki olay ve olgularla farklı perspektifleri açıklamak için kullanılır.
- Birleştirme ve oluşturma: Burada öğrencilere bireysel anlamda düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayabilme adına ortaya koyulan kişisel grafik düzenleyicilerdir (Gallavan & Kottle, 2007, s.118-119).

2.7.3. Diyalojik Okuma Stratejisi

Diyalojik okuma, okuma süreçlerini yapılandırmada ve çocuğun aktif bir rol almasını sağlamada en etkili stratejilerden birisidir. Bu okumada amaç yetişkinin değil de çocuğun aktif bir anlatıcı olması hedeflenmektedir. Aktif bir anlatıcı olabilmesi için çocuğa bazı sorular sorulabilir. Sorulan sorulara çocuğun kısa cevaplardan daha çok uzun

cevaplar vermesi teşvik edilir. Bu sorular çocuğun yaş grubuna göre değişkenlik gösterebilir. Diyalojik okuma ile ilgili bazı soru tipleri şöyledir:

- Tamamlama içeren soru tipleri: Metinde yarım bırakılmış cümleleri çocuğun tamamlaması örnek verilebilir. (Oyuncaklarını hemen toplamaya...)
- Hatırlatma içeren soru tipleri: Çocuğa daha önce okunan bir kitapla ilgili ona çeşitli hatırlatıcı sorular sormaktır. (Ayşe oyuncaklarını toplayınca ne yapmıştı?)
- Metne dair açık uçlu sorular: Bu soru tipi ile çocuğun yorumlama becerisini geliştirmesi hedeflenir. (Yavru ahtapotun bu sıkıntıdan kurtulabilmesi için neler yapması gerekiyor?)
- Uzaklaşmayı kapsayan sorular: Metinde anlatılanlardan hareketle kendi hayatı ile bağ kurması hedeflenmektedir. (Sen, Ayşegül' ün yerinde olsaydın neler söyledin?) (Doğan, 2019, s. 28).

2.7.4. Metin Hakkında Tartışma Stratejisi

Metin hakkında tartışma stratejisi, okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında öğrencilere gerek metin hakkında gerekse metindeki kelimeler hakkında tartışmasına ve anlamasına imkân sağlayan bir strateji olarak karşımıza çıkar. Bu strateji kullanılırken sınıfın bütünüyle gerçekleştirilebileceği gibi küçük gruplar halinde ya da eşli gruplar halinde de gerçekleştirilebilir. Öğretmenin, metin hakkında sorduğu açık uçlu sorular ya da kelimeler hakkında fikir yürütme işlemi bu gruplar tarafından yapılır. Gruplar sırasıyla tartışarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve onları yapılandırması sağlanır. Metin belirli bir yere kadar okunduktan sonra, öğretmen gruplara açık uçlu sorular sorar ve bu sorulara gruplar cevap vermek üzere tartışılır ya da öğretmen kelime tahmininde bulunmaları üzerine öğrencilere yönlendirmelerde de bulunur. Eşler birbiriyle sorulan soruları cevaplamak için bir süre tartışır. Eğer eşlerin cevapları ortaksa bunlar sınıfla paylaşılacak üzere kaydedilir. Eğer ortak değilse eşler karşılıklı tartışmaya girerek doğru cevaba ulaşmaya çalışırlar. Ayrıca açık uçlu sorular eşler tarafından paylaşıldıktan sonra öğretmen de bunun üzerine açıklamalarda bulunur. Kelimenin anlamını açıklarken de çocuk dostu bir tanım kullanır (İncirkuş, 2020, s.58).

2.7.5. Baskı ve Yazım İpuçlarını Kullanma Stratejisi

Etkileşimli okumada kullanılan baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi öğrencinin, kitabın yazarına, çizerine, yazının biçimsel özelliklerine, basımına, basımı hakkındaki ipuçlarına varıncaya kadar tüm bu bileşenleri fark etmesi için ortaya koyulan etkinliklerdir. Öğretmen bu stratejiyi kullanırken, özellikle okuma öncesindeki etkinliklerini planlar. Burada öğretmen kitabı okumaya başlamadan önce kitabın yazılış hikayesini, yazarını, yayınevini, kitaptaki dilin biçimsel özelliklerini aktarabilir. Bu stratejiyi kullanılırken ayrıca kitaba karşı dikkat çekme etkinliği ve kelime tanıma etkinliği de gerçekleştirilmiş olur (Kerigan, 2018, s.33).

2.7.6. Okuduğunu Anlama Stratejisi

Etkileşimli sesli okumada kullanılan stratejilerden birisi de okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için birçok strateji vardır (Güçlüer, 2020, s.21). Ancak okuduğunu anlama stratejilerinin çoğu etkileşimli sesli okumada tercih edilmemektedir. Etkileşimli sesli okumada özetleme, sorgulama, ana fikri bulma, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, tahmin etme, tahmini kontrol etme ve değerlendirme stratejileri yoğun olarak kullanılmaktadır (Scharlach, 2008, s. 22). Bu stratejiler aşağıda kısaca anlatılmıştır.

- Tahmin etme: Öğrenciler, okunacak metne ilişkin neler olacağı ile ilgili tahminlerde bulunurken hem okuduklarını gözden geçirme fırsatı yakalarlar hem de aktif katılım sağlamış olurlar.
- Bağlantı Kurma: Öğrenciler okuduklarını özelleştirebilmek için bazen okuduklarından hareketle kendi yaşamıyla, dünyayla ya da diğer metinlerle ilişkiler kurmasıdır.
- Zihinde Canlandırma: Öğrenciler, metinleri imgeler kullanarak daha kalıcı hale getirebilme adına zihinsel canlandırma yaparlar.
- Sorgulama: Karışıklığı gidermek, çıkarım yapmak ve gerçeğe ulaşmak için öğrencilerin sorular sormasıdır.
- Ana Fikri Bulma: Öğrenciler, ayrıntılarda kaybolmamak için metindeki önemli bilgileri elde etmesidir.
- Özetleme: Öğrenciler, okunan metinde anlatılanları az ve öz şekilde aktarabilmesidir.

- Tahminleri Kontrol Etme: Öğrenciler, tahminlerini kontrol etmenin yanında karışıklığa sebep olacak durumları da değerlendirerek anlamak için çaba göstermeleri ve anlaşılmayan durumlarda neler yapacaklarını bilirler.
- Değerlendirme: Değerlendirme, öğrencilerin yalnız metni değil kendi okuma deneyimini de içeren kapsamlı bir basamaktır ve anlamı değerlendirme, analiz etme ve sentezleme aşamalarını içerir (Epçaçan, 2009, s. 211).

2.8. Etkileşimli Sesli Okumanın Uygulama Basamakları

Etkileşimli sesli okumada öğretmen, yukarıda sıralanan stratejileri kullanarak okuduğunu anlama konusunda öğrencilerini daha etkili hale getirmektedir. Bu yetkinliği kazandırabilme adına etkileşimli sesli okumanın uygulama adımları önemlidir (Ceyhan ve Yıldız, 2020, s. 25). Bu adımlar şu şekilde açıklanmıştır:

2.8.1. Kitap Seçimi

Çocuklara okunacak kitapların seçiminde dikkat edilecek maddeleri iki kısımda değerlendirmek gerekir. Bunlar kitabın biçimsel ve içerik özellikleridir. Biçimsel özelliklerde kitabın kapak ve tasarımı, kitabın boyutu ki etkileşimli sesli okumada kitabın boyutu daha fazla önem kazanmaktadır. Biçimsel özellikler olarak bunların dışında sayfa düzeni, resim ve yazı özellikleri çocuğa görelilik ilkesine uygun olması gerekmektedir. İçerik özellikleri bakımından bir çocuk kitabında konu, kahramanları ve dil ve anlatımı çocuğun seviyesine uygun olması gereken özelliklerdendir (Kökçü, 2021, s.72). Bu doğrultuda etkileşimli sesli okumada kitap seçiminde şu kriterler göz önünde bulundurulabilir.

- Kitapta, olayda anlatılanları destekleyecek resimler olmalı.
- Kitap, çocukların heyecan, merak vb. duygularını harekete geçirmeli.
- Kitap çok uzun olmamalı çok kısa da olmamalı.
- Kitabın içeriği çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalı. İçerisinde argo vb. olumsuz öğeler ve önyargıyı besleyen ifadeler olmamalı.
- Kitap çocuklara okunurken çocukların zevk alabileceği tarzda edebi değer taşımali (Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012, s. 269).

Hikâye ya da masal dışında çocuklara uygun olan diğer edebi türlerin seçimi de biçim ve içerik olarak uygun olmalı. Uygun olan metin türleri de etkileşimli sesli okumada kullanılabilecek kitaplar arasında yer almaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2020, s. 27).

2.8.2. Dersten Önce Kitabın Okunması

Bir öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun dersten önce bir plan hazırlamalıdır. Öğretmenin bir plan çerçevesinde hazırlık yaparak derse gelmesi gelişigüzel ve rastgele bir ders yapılmasının önüne geçecektir (Taşdemir, 2006, s.290). Etkileşimli sesli okumada da dersten önce kitabın tekrar tekrar okunması gerekmektedir. Çünkü etkinlik esnasında kitapta bağlantı kurulacak yerlerin belirlenmesi, öğretilecek kelimelerin seçimi, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılacak yerlerin belirlenmesi ve okuyuşta akışın bozulmaması adına büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda öğretmen kitap üzerinde duracağı ve vurgulayacağı yerleri kağıtlara yazıp kitabın sayfalarındaki ilgili yerlere yapıştırarak okuma etkinliğini yürütebilir (Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 1999, s.63).

2.8.3. Öğretilecek Kelimelerin Belirlenmesi

Etkileşimli sesli okumada kelime ile ilgili etkinliklere yoğun bir şekilde yer verilir. Kelimelerin belirlenmesinde çocuğun yaş grubu dikkate alınarak ortalama 5-10 arasında bir kelime seçimi yapılır. Kelimeler belirlenirken aranan ölçütler; çocuğun çok az bildiği ya da günlük hayatında çok sık duyabileceği fakat anlamını çıkarmada zorlanacağı kelimelerden tercih edilmelidir. Bu kelimeler öğrenciye yine bildiği kelimeler üzerinden anlamı açıklanarak verilmelidir. Yani kelimeler, çocuğa açıklanırken çocuk dostu formatta açıklanmalıdır. Etkileşimli sesli okumada kelimeler ile ilgili çeşitli etkinliklere yer verilir. Kelime çalışmalarında etkileşimli sesli okumada kullanılacak stratejilerden de yararlanılabilir. Kelimelerin belirlenmesinde isim kelimeleri, deyimler, atasözleri ve fillere de yer verilmelidir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016, s. 197).

2.8.4. Sınıfın Düzeni

Etkileşimli sesli okumada sadece öğretmen, öğrencilere kitabı seslendirip okuyacağından sınıftaki öğrencilerin kitabı ve kitabın içinde yer alan resimleri görebilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmen, sınıf düzenini sağlarken bu durumu göz önünde bulundurmalıdır. Sınıf düzeni öğrenci sayısına ve sınıfın fiziki yapısına göre değişiklik göstermekle birlikte öğrenciler sıralarında ya da okuyucunun etrafında oturabilirler (Ceyhan ve Yıldız, 2020, s. 29).

2.8.5. Tekrarlı Okuma

Etkileşimli sesli okuma, öğretmenin, öğrencilerine model olarak kitabı sesli bir biçimde okunmasıyla beraber aynı kitabın tekrar tekrar farklı zamanlarda okunması üzerine kurulan bir sistemdir. Etkileşimli sesli okuma kitap üç kere okunur. Her okumada diğerinden farklı noktalara odaklanılarak etkinlikler planlanır (Ceyhan, 2019, s. 41). Etkileşimli sesli okumanın bu formatı çocukların anlama becerilerine katkı sağlamakta ve kelime dağarcığını zenginleştirmektedir (Mc Gee & Schickedanz, 2007, s. 750).

Kitabın birinci, ikinci ve üçüncü okumada yer alan açıklama ve temel öğeler McGee & Schickedanz (2007) tarafından aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2.1.

Etkileşimli Sesli Okumanın Bileşenleri

Bileşen	Birinci Okuma	İkinci Okuma	Üçüncü Okuma
Kitap tanıtımı	Kitabın ana kahramanını, olayı, resimlerini, ön ve arka kapağına ilişkin tanıtım için birkaç cümle söylenir.	Karakterleri ve onların neler yaptıklarını hatırlatın.	Öğrencilere kitaptaki sorunu ve çözümü açıklamaya yönlendirin.
Kitap okuma	Ana karaktere ilişkin sorular sorun. Kelime dağarcığını zenginleştirmek için seçtiğiniz kelimeleri, drama yoluyla ya da şekil ve resimlerle anlatın.	Yorumlara dayanarak soru sorun. Diğer karakterlerin neler düşündüğüne ilişkin soru sorun. Kelimelerin anlamlarını iyi açıklamak için daha fazla anlatım kullanın.	Üçüncü okuma esnasında ilk iki sayfayı okumadan çocuklara neler oluyordu sorusunu yönelterek açıklamaları dinleyin. Bazı kelimelerin cümledeki yerine dikkat çekin.

Okuma sonrası tartışma	Önce neden soru-	Açıklama gerektirecek	Açıklama gerektirecek
	sunu içeren açıkla- maya yönelik soru- lar sorun. Ardın- dan “düşünüyo- rum...” diyerek nasıl cevaplanaca- ğını gösterin.	neden veya şu durumda ne olurdu tarzında soru- lar sorun. Çocukların düşünmesini sağlayın.	başka sorular sorun. “.... olsaydı nasıl ya da ne olurdu?” şeklinde sorular sorun.

(McGee & Schickedanz, 2007, s.747)

2.8.6. Plan Hazırlama

Etkileşimli sesli okumada plan hazırlamak, dersin etkililiği için büyük önem taşımaktadır. Eğer öğretmen, etkileşimli sesli okuma çalışmasında, kitabı okumadan ve plan hazırlamadan derse girerse öğretmenin kitabı seslendirme ve anlama çabası, öğrencilere aktarılacak noktaları okuma esnasında tespit edememeye sebep olacaktır. Böyle bir durum öğrenciler için can sıkıcı bir hale sebep olacaktır. Etkileşimli sesli okuma, öğretmen her bir tekrarlı okuma için ayrı ayrı planlar oluşturur. Bu planlar oluşturulurken okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç kısımda etkinlikler planlanır (Ceyhan ve Yıldız, 2020, s.31). Bu etkinliklere ait içerikler planlanırken okuma öncesinde; kitabın resimleri, yazarı, hikayedeki olay, kahraman vb. unsurları tanıtmak, kelimelerini tanıtmak, önceki bilgilerle bağlantı kurma gibi etkinlikler planlanır. Okuma esnasında en çok kullanılabilecek etkinlikler; soru-cevap, arkadaşına dön ve konu hakkında konuş, not al, çiz, düşün-canlandır, tahmin ve hayal etmedir.

Okuma sonrasında ise arkadaşına kitabı tekrar anlat, yaptığın tahminleri kontrol et, öğrendiklerini paylaş vb. etkinlikler kullanılabilir. Tüm bu etkinlikleri planlarken kitabın ilgili bölümlerine kağıtlara notlar alarak yapıştırıldığında öğretmen ne gibi etkinlikler yapacağını ya da neler söyleyeceğini hatırlamak zorunda kalmayacaktır (Bessick, 2016).

2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelenirken tarihe göre bir sıralama yapılarak ilgili araştırmalar sıralanmıştır. Bu çerçevede incelenen araştırmalar şunlardır:

Durmaz, (2020) “Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi” araştırmasında 3. sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın so-

nucunda deney grubunun kontrol grubuna göre hikâye anlatma becerilerinde kelime sayısı, kelime çeşitliliği ve cümle, anlam üniteleri bakımından avantaj durumunda olduğu saptanmıştır.

Erdoğan, (2020) tarafından ele alınan “Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri” araştırmasında okul öncesinde görev yapan bir grup öğretmene etkileşimli okumanın uygulanışı ile ilgili seminer verildikten sonra öğretmenlerden etkileşimli sesli okumayı sınıflarında uygulaması istenmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise öğretmenlerle görüşmeler yapılarak etkileşimli okuma ile ilgili öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma benimsenmiş olup desen olarak olgubilim belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar şunlardır: Etkileşimli okuma etkinliklerinde çocukların dikkat süreleri, sınıf mevcutları süreci etkileyen unsurlar olurken öğretmenler etkileşimli okumanın çocukların gelişimini desteklediğini söylemiştir.

Karadoğan, (2020) tarafından yapılan araştırmada “Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi” incelenmiştir. Araştırmada model olarak yarı-deneysel bir model uygulanmıştır. Sonuç olarak etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmiş ve okumaya yönelik tutumlarına katkı sağlamıştır.

Yalavaç, (2020)’ ın “Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerisine etkisi” adlı çalışmasında deneysel bir yöntem belirlemiş olup ön test son test kontrol gruplu modeli seçmiştir. Çalışmayı 5 ve 6 yaşlarında okul öncesi bir kuruma giden toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, aile bireyleri tarafından etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Diğer sonuçlar olan cinsiyet, aile gelir durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, (2020) tarafından yapılan bir çalışmada “Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi” incelenmiştir. Araştırmada toplamda 4. Sınıfa giden toplam 15 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin etkileşim yoluyla kitap okumanın daha eğlenceli olduğunu söylemekle birlikte okuma motivasyonlarında artış olmuştur.

Yurtbakan, (2020) tarafından “Etkileşimli okuma: bir içerik analizi” çalışmasında 2008 yılı ile 2018 yılında etkileşimli okuma ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmaları incelemiştir. Çalışmada 64 makale ve 49 tez çalışma grubunu oluşturmuştur. İnceleme sonucunda araştırmacıların daha çok etkileşimli okumayı okul öncesi gruplarında

daha fazla çalıştığını ve çalışma yapılırken yine en çok dil gelişim alanlarına yönelik faaliyetlerde bulunduklarını tespit etmiştir. Ayrıca 20 kişiyi geçmeyen gruplar üzerinden çalışmaların yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Ceyhan, (2019) tarafından ele alınan çalışmada “Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi” incelenmiştir. Bu çalışma yarı deneysel bir çalışma olup bir devlet okulunda 2. sınıfa giden toplam 62 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Sonuç olarak etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlamaya, akıcı okumaya ve okuma motivasyonlarına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Acar Şengül, (2019) “Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi” adlı çalışmasında yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma belirlemiştir. Araştırma sonucunda uygulamaya giren çocukların “ifade edici sözcük kazanımlarında” ve “erken okuryazarlık” puanlarında artışlar olduğu gözlemlenmiştir.

İlhan, (2019)’ ın “Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi” adlı çalışması karma araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş bir desen kullanılmıştır. Çalışmaya özel bir okula devam eden toplam 35 birinci sınıf öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin temel dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu bulunmuştur.

Efe, (2018). “Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deney bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya Diyarbakır ili Sur ilçesinde toplam 23 öğrenci katılım sağlamıştır. Sonuç olarak araştırma bizlere etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığını yüksek oranda geliştirdiğini söylemiştir.

Çetinkaya vd. (2018) bir araştırmasında “Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi ilişkisini incelemiştir. İncelemede nicel yöntemlerden ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Toplamda 39 öğrencinin 18’ i kontrol grubu iken 20 öğrenci deney grubunda yer almıştır. Sonuç olarak deney grubunun lehine bir durum izlenmiştir. Araştırmada etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2016) tarafından “Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması” araştırmasında anasınıfında etkileşimli okuma programına katılmış olan 72 öğrenci ile bu

programa anasınıfında katılmamış toplam 73 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre anasınıfında etkileşimli okuma programına katılan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okunan doğru sözcük sayısı ve süresi ile okuduğunu anlama doğru cevap sayısı bakımından anlamlı derece fark olduğu gözlemlenmiştir.

2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelenirken tarihe göre bir sıralama yapılarak ilgili araştırmalar sıralanmıştır. Bu çerçevede incelenen araştırmalar şunlardır:

Yurt dışında yapılan araştırmalardan Thomas, Colin & Leybaert (2020) yılında yaptığı çalışmada Belçika şehir merkezinde yer alan ancak düşük sosyoekonomik durumda yer alan çocukların dil becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada etkileşimli okuma metoduna dayalı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Çalışmada kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem belirlenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Wright (2019) yılında yaptığı çalışmada etkileşimli okumanın gücünü ortaya çıkarmak için nitel bir yöntem belirlemiştir. Çalışma sonucunda çocukların etkileşimli sesli okuma sayesinde okumayı öğrenirken öğrenmelerine katkı sağladığını, kelimeler öğrendiğini, metnin yapısını çözümleyebildiğini ve bağımsız bir okuyucu olabilmek için birçok strateji ve beceri elde ettiğini belirtmiştir.

Femke, Boerma, Bert & Chiel (2019) tarafından yapılan bir çalışmada 4-6 yaş arasındaki toplam 73 çocuğu üç farklı gruba ayırmıştır. Birinci grupta geleneksel etkileşimli okuma, ikinci grupta odaklanmış dikkatle etkileşimli okuma, üçüncü grupta ise zihin haritası kullanarak etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Çalışma ön test ve son test uygulaması yapılarak yürütülmüştür. Bu çalışmada kelime dağarcığı, dinlediğini anlama ve anlatı becerileri karşılaştırılmıştır. 4 haftalık kısa bir çalışma sonucunda üç farklı okuma yaklaşımının arasında bir fark olmasa da çocukların dil becerilerinin önemli ölçüde ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Allison, Arnold, Christopher, Ying & Jo-Anne (2017) tarafından dil bozukluğu olan toplam 6 okulöncesi çocuğuna bilgilendirici resimli çocuk kitapları etkileşimsel bir modelle dil kolaylaştırma stratejilerini de kullanarak deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma dil bozukluğu olan çocukların çalışmanın başından sonuna kadar sıralı işaret sözcüklerinin kullanımında, kelime dağarcığının gelişiminde ve Fen Bilimleri konularını algılamalarında gelişmeler görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Christenson (2016) yılında yapılan bir araştırmada sınıf etkileşimli sesli okumanın uygulandığı sınıfta 4 anaokulu öğretmeni katılımcı olmayan bir gözlem ve görüşmelerle araştırmayı nitel bir yöntemle gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sınıf etkileşimli sesli okuma metodunu güçlü bir şekilde uygulayabildiği görülmüştür.

Hazard, (2016) karma bir yöntemle uyguladığı çalışmada öğrencilerine kitabı önce kendilerinin okumasını söylemiş ve ardından okuduğunu anlamaya yönelik bir test uygulamıştır. Yine Hazard, aynı kitabı öğrencilerine kendi sesli bir şekilde uygulamış ve okuduğunu anlama seviyelerini test etmiştir. Bu uygulamayı öğrencilere etkileşimli sesli okuma olarak aktaran Hazard, onlara okuma esnasında düşüncelerini ortaya koyabilme adına tahmin etme, ilişki kurma gibi etkinlikleri de işin içine katarak her gün 30-40 dakika bu uygulamayı devam ettirmiştir. Öğrenciler önce kendi bağımsız okuma yapmışlar sonra öğretmen sesli okuma uygulamıştır. Elde ettiği sonuca göre orta ve alt seviyedeki öğrencilerin sesli okuma yaptığında daha iyi anladıklarını tespit etmiştir.

Adeyoma, (2015) yaptığı bir çalışmada etkileşimli sesli okumada bilgilendirici metinleri kullanma hakkında öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyma adına bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin etkileşim sesli okumanın öğrencilerin okuryazar becerilerini arttırdığına inandıklarını ve derslerde sesli düşünme stratejilerini öğretmenlerin az kullandıklarını tespit etmiştir.

Mitchell, (2015) 2. sınıf öğrencileri ile etkileşimli kitap okuma derslerinin öğrenciler üzerinde olan etkisini ortaya koymuştur. Toplamda 13 öğrenci ile araştırmayı yürüten Mitchell, nitel bir yöntem benimsemiştir. Öğrencilerine her gün etkileşimli sesli okuma dersleri yapmış bu dersleri yaparken etkileşimli sesli okuma uygulama basamaklarına dikkat etmiştir. 5 ayın sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Spencer, (2011) etkileşimli sesli okumaya yönelik araştırma yaparken öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime dağarcığı ve okuma tutumlarını incelemiştir. Araştırmada hem nicel veriler hem de nitel veriler kullanmıştır. 7. Sınıf öğrenciler ile çalışan Spencer, çalışma sonucunda öğrencilerin etkileşimli sesli okuma derslerinden daha çok zevk aldıklarını ve bu derslerin öğrencilerin anlama düzeylerini, kelime dağarcığını ve akıcı okuma düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Lane ve Wright, (2007) yaptıkları bir araştırmada etkileşimli sesli okumanın öğrenciler üzerinde kelime bilgisinde, anlama düzeylerinde ve akıcı okuma seviyelerinde

faydası olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebini öğrencilerde sistematik bir biçimde sesli düşünme yöntemlerinin öğretilmesinden kaynaklandığını söylemiştir.

Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein (1997) yılında İsraili birinci sınıf 339 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmada deney grubunu yöneten öğretmenlerden etkileşimli okumanın önemli bileşenlerinden olan okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinde öğrencilerle etkileşime girmesi istenir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlamada ve hikayelerin kodunu çözmede deney grubunun kontrol grubuna daha iyi geliştiği tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

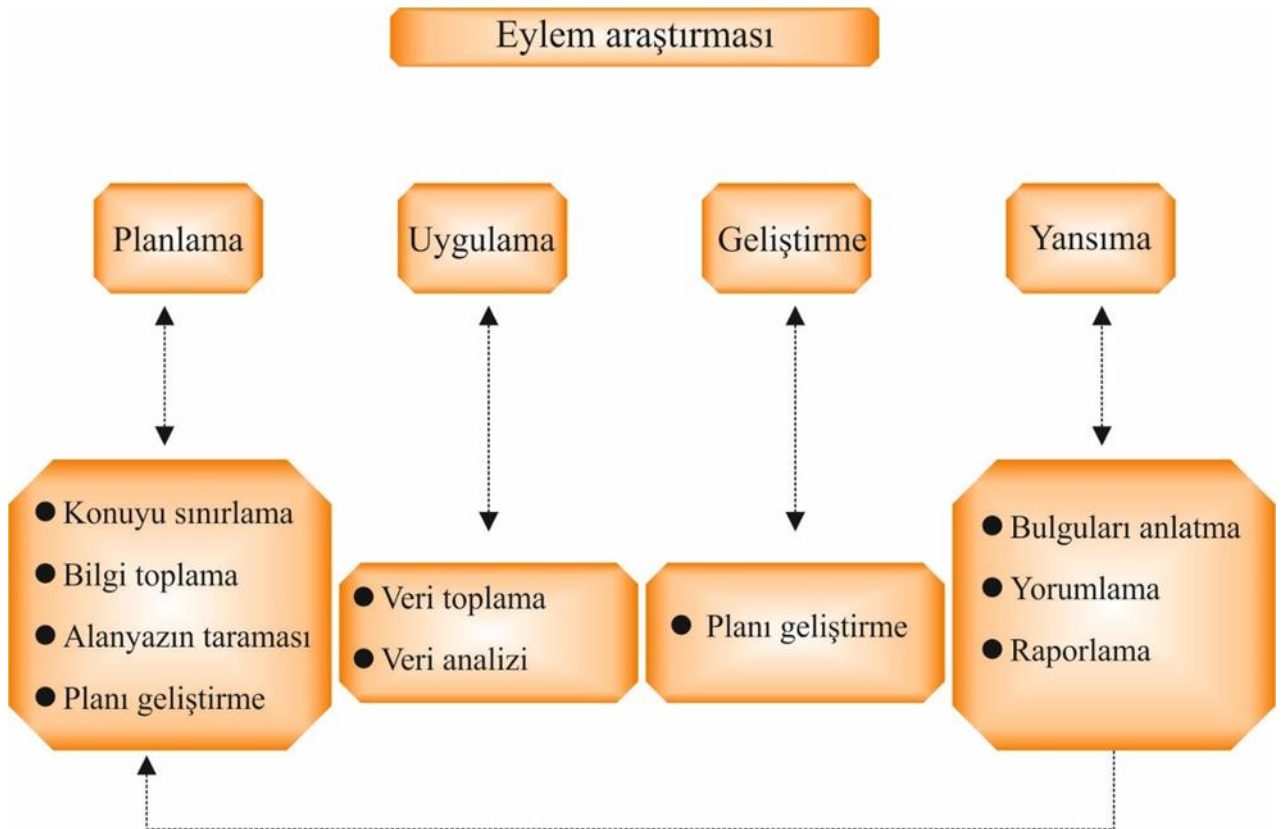
3. Yöntem

Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan yansımaları adlı çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümüne ilişkin açıklamalar ve araştırmanın geçerlilik ile güvenilirliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel yaklaşım, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçlarını kullanarak araştırma ile ilgili durumların, olguların ve yansımaların resmedildiği bir yöntem olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 48). Araştırma için nitel veriler toplanırken kullanılacak olan araştırma deseni eylem araştırması olmuştur. Eylem araştırması sınıfta karşılaşılan bir sorunun çözümü ya da öğretimsel açıdan yapılan uygulamaların sistematik olarak sonuçlarını ortaya koymak için yapılan bir çalışma sürecidir (Öztem Anay, 2019, s.36). Eylem araştırması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli bir etkiye sahiptir. Nitekim eylem araştırmalarında ortaya koyulan etkinlik farklılıkları gerek öğrencileri derse karşı olumlu tutum sergilemeye yönlendirirken gerekse öğretmenlerin sınıfında uyguladığı çalışmaların sonuçlarını görme fırsatı sunmaktadır. Elde edilen tüm bu sonuçlara bakan öğretmenler için de eylem araştırmaları rehber niteliği taşımaktadır (Ocak, 2020, s.16). Eylem araştırması, eğitim ve öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin etkili çözümler getirmesinden dolayı ve hem sınıf içinde hem de okul içinde oluşan sorunlara ya da geliştirilmesi gereken uygulamalara doğal ortamında zemin hazırladığı için giderek daha fazla tercih edilmektedir (Deniz, 2021, s.38). Ayrıca eylem araştırmasında öğretmenler verileri toplarken aynı zamanda kendilerini sınıfı hakkında yetkinleştirerek öğrencilerinin başarılı olması noktasında adım atmış olurlar. Öğrencilerinin gereksinimlerini giderebilecek en iyi yöntem ve teknikleri eylem araştırması sayesinde ulaşabilirler. Çalışma grubunu oluşturan 2. sınıf öğrencileri için akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ilkökuma ve yazma sürecinden sonra önemli rol oynamaktadır (Yaşar ve Anılan, 2019, s.92). Bu anlamda araştırmacının kendi sınıfında yaptığı bu çalışma önemli görülmüştür. Ayrıca eylem araştırmasında bulunmak öğretmenler için gerekli görülmektedir (Uzuner ve Girgin 2019, s.25).

Eylem araştırmasına ulaşmanın yanında araştırma sürecinin nasıl olduğunu hangi basamaklardan geçerek oluştuğunu bilmek gerekir. Eylem araştırmasında sadece plan hazırlayıp uygulama yapmak üzerine kurulmuş bir araştırma yöntemi değildir. Eylem araştırmasında dört temel adım bulunmaktadır. Bu adımlar çerçevesinde araştırma yürütülmüş ve sonuçlandırılmıştır. Bu adımlar, planlama, uygulama, geliştirme ve yansımadır. İyi bir planlama yapabilme adına öncelikle araştırma yapılacak konu ile ilgili sınırlama yapılmıştır. Ardından bilgi toplama süreci başlatılmıştır. Burada alan literatürü iyi bir biçimde taranarak plan geliştirilmiştir. İkinci aşama olan uygulama basamağında ise oluşturulan plan uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan durumlara ilişkin planda geliştirme ve düzenlemeye gidilmiştir. Bu aşamadan sonra son olarak araştırmanın yansımalarına bakılmıştır. Yansımada elde edilen bulgular ise açıklanıp, yorumlanıp raporlama yapılarak sonuca ulaşılmıştır (İlker, Hünük ve Müftüler, 2018, s. 13). Gerçekleştirilen eylem araştırmasının basamakları Şekil 3.1’de aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Uygulama Basamakları (İlker vd. 2018, s. 13).

Yukarıda yer alan eylem planı referans alınarak araştırmacı kendi eylem planını oluşturmuştur. Eylem planını oluştururken planlama basamağında araştırmacı öncelikli olarak sınıfında yaşadığı okuma becerileri ile ilgili sıkıntılar için alanyazın taramasında

bulunmuştur. Okuma becerilerini iyileştirme ya da okuma problemlerini giderebilmek için ortaya koyulan çalışmalar incelenmiştir. Okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlülüğü, okuma kültürü, okuma motivasyonu vb. kavramları içeren birçok çalışma arasında araştırmacı etkileşimli okuma ile ilgili çalışmalara da ulaşmıştır. Etkileşimli okuma ile ilgili çalışmaları araştırmacı incelerken bu yöntemin öğrencilerin hem okuma motivasyonlarına hem okuduğunu anlama becerilerine hem de akıcı okuma becerilerine katkı sağladığını fark etmiştir. Ayrıca araştırmacı etkileşimli okumanın yanında etkileşimli sesli okuma ile ilgili de çalışmalara ulaşmıştır. Etkileşimli okuma ile etkileşimli sesli okumanın farkını merak eden araştırmacı bu farkı etkileşimli sesli okumanın temel bileşenlerinden biri olan tekrarlı okumada bulmuştur. Etkileşimli sesli okumada yer alan tekrarlı okumanın çocukların okuma becerilerine katkısının daha fazla olduğunu görmüştür. Etkileşimli sesli okumayı sınıfının yapısına daha uygun gören araştırmacı bundan sonraki süreçte uygulama yapabilme adına plan geliştirme basamağını devreye sokmuştur.

Plan geliştirme basamağında araştırmacı veri toplama araçlarını, uygulama tarihlerini, uygulamada kullanılacak olan kitapları belirledikten sonra uygulamada kullanacağı ders planlarını hazırlamıştır. Araştırmacı uygulama sürecini gerçekleştirirken aynı zamanda iyileştirme ve geliştirme sürecini de beraber tamamlamıştır. Araştırmacı uygulama sonrasında topladığı tüm verileri analiz ederek elde ettiği bulguları yorumlayarak etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin yansımalarını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının eylem döngüsü Şekil 3.2.' de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmacının Eylem Döngüsü

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir okulda öğrenim gören toplam 18, 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Covid-19 salgınından dolayı öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılının ikinci dönemini ve 2. Sınıfın birinci döneminin çoğunu uzaktan eğitimle geçirmiştir. Bu durum onların akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda yeteri kadar etkinlik ve çalışmalar sergileyememesine sebep olmuştur. Bu doğrultuda araştırmacının kendi sınıfında okuma becerileri ile ilgili problemler oluşmuştur. Bu problemin çözümü için araştırmacı, uygulamayı kendi sınıfında gerçekleştirmeyi daha uygun bulmuştur. Araştırmada etkileşimli sesli okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken farklı öğrenme ortamları kullanılmıştır. Bu ortamlar hem çevrimiçi olarak Zoom programı üzerinden hem de yüz yüze eğitimde sınıf, bahçe ve atölye dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında etkinlikler gerçekleştirilirken sıraları duvara dayayarak sandalyelerle okuma halkaları oluşturulmuştur. Atölye dersliklerinde ise öğrenciler halı ya da minderlerine oturarak bu etkinliğe katılmışlardır.



Görsel 3.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı



Görsel 3.2. Öğrenme Ortamı-Bahçe



Görsel 3.3. Öğrenme Ortamı-Atölye



Görsel 3.4. Öğrenme Ortamı-Sınıf

3.2.1. Sınıf

Çalışma grubunda yer alan toplam 18 öğrenciden 11’ i kız 7’ si ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı normal gelişim göstermekte olup sınıfta özel öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin ailelerin çoğunluğu sosyo-ekonomik olarak üst ve orta düzey grupta yer alsa da ailelerin öğrenim durumları, eğitim ve öğretime olan bakış açıları, ilgileri, tutum ve davranışları farklılık göstermektedir.

3.2.2. Katılımcılar

Bu kısımda araştırmaya katılacak olan öğrenciler ile ilgili bilgiler tabloda yer almaktadır. Ayrıca öğrenci isimleri yerine Ö1 (Öğrenci 1) kodları kullanılmıştır.

Tablo 3.1.

Katılımcılar Hakkında Bilgi

Öğrenci	Öğrenci hakkında bilgi
Ö1	Akademik başarı olarak iyi derece olan bir öğrencidir. Aile ortamında eğitime destek sağlanır. Bunun için aile evde gerek akıl ve zekâ oyunları olsun gerekse kitap okuma etkinlikleri olsun çocuğu ile birlikte gerçekleştirmektedir. Anne ve baba üniversite mezunudur. Anne öğretmendir. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi sınıf seviyesine göre yeterlidir.

Ö2	Akademik başarısı iyi olan bir öğrencidir. Annesi çocukluğundan okuma yazma öğreninceye kadar genellikle kitap okuyarak yetiştirmiştir. Öğrencinin hayal gücü ve yazma becerileri güçlüdür. Evde genellikle oyun oynar ve günlük yazar. Kitaplara karşı meraklı olup seviyesinin üstündeki kitapları okumakta zorluk çekmez. Anne ve babası üniversite mezunudur. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi sınıf seviyesine göre yeterli düzeydedir.
Ö3	Akademik başarısı orta düzeyin üzerinde olan bir öğrencidir. Evde abla, abi, anne ve baba ile birlikte etüt saatleri yapmaktadırlar. Bu saatlerde öğrenci genellikle odasında derslerine çalışır, kitap okur ve oyunlar oynar. Dikkati az da olsa dağınıktır. Anne ev hanımı olup, baba mühendistir. Öğrenci derslerde zorluk yaşamayıp çabuk algılamaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesine göre yeterlidir.
Ö4	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Ailesi tarafından eğitimi sürekli desteklenmekte olup ekstra çalışmalarla evde aktiviteler yapmaktadır. Anne ve baba üniversite mezunudur. Dersleri hızlı bir biçimde algılayamasa da konular etraflıca aktarıldığında kolay kavramaktadır. Akıcı okumada ve okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşamaktadır.
Ö5	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Ailesi tarafından zaman zaman destek görmektedir. Anne ve baba üniversite mezunudur. Babanın yoğun iş yükünden dolayı evde anne süreci yönetmektedir. Öğrenci dersleri kolay bir biçimde algılasa da çabuk dikkatinin dağılmasından dolayı birçok noktayı kaçırmaktadır. Zihinsel işlem yapmada oldukça iyidir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamada ise sınıf seviyesine göre yetersizdir.
Ö6	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Anne ve baba üniversite mezunudur. Anne, sürekli ilgilenmekte olup evde çocuğunun gelişimi için çeşitli aktiviteler yapmaktadır. Arkadaşları ile sosyal ortamlara girmekte zorlanmaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini tam olarak yansıtamamaktadır.
Ö7	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Yalnız evde istikrarlı bir biçimde destek görmemesinden dolayı akademik olarak derslerinde zaman zaman düşüşler olmaktadır. Ancak derslere katılımı iyidir. Akıcı okumada ve okuduğunu anlamada zorluk çekmektedir. Anne ve baba lise mezunudur.

Ö8	Akademik başarısı orta düzeyin üzerinde bir öğrencidir. Çalışmalarında düzen, ortamdaki disiplinden kaynaklanmaktadır. Çevredeki disiplini hissettiğinde performansı artmakla birlikte disiplin bozulduğunda akademik olarak başarısında büyük düşüşler gözükmemektedir. Sıklıkla dikkati dağılmaktadır. Anne ve baba üniversite mezunudur. Öğrencinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri sınıf seviyesine göre yeterlidir.
Ö9	Anaokulu yıllarından ilkokul yıllarına kadar kendisine kitaplar okunmuştur. Akademik olarak başarısı iyi derecededir. Evdeki düzen ve disiplin okul hayatına da yansımaktadır. Okumaya aşırı derece meraklı olup yazma becerileri de iyi düzeydedir. Anne ve baba üniversite mezunudur. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama sınıf seviyesine göre iyi derecedir.
Ö10	Akademik olarak orta düzeyin altında kalsa da ailesinin desteği sayesinde büyük başarılarla bulunmuştur. İlk okuma yazma sürecinde zorluk çekse de verilen destekler sayesinde bu güçlükleri gidermiştir. Akıcı okuma noktasında becerilerini biraz daha geliştirmesi düşünülmektedir. Sosyal ilişkileri kuvvetli bir öğrencidir. Derslerde zaman zaman zorluklar yaşamaktadır. Anne ve baba lise mezunudur. Okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesine bakıldığında daha fazla desteklenmelidir.
Ö11	Akademik olarak orta düzey bir öğrenci olsa da yazmada büyük güçlükler yaşamıştır. Bu güçlükler büyük oranda ortadan kaldırılrsa da zaman zaman etkisini göstermektedir. Dikkatini toplamakta zorluk yaşadığı düşünülmektedir. Bununla ilgili herhangi bir tanısı yoktur. Okumayı çabuk kavrayıp öğrense de okuma hataları vardır. Sosyal yönü kuvvetli olup arkadaşlarına liderlik yapabilmektedir. Anne ve baba üniversite mezunudur. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesine bakıldığında altında kalmaktadır.
Ö12	Öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda 1. sınıf tekrarı yapmıştır. İlk sene okumayı öğrenememesinden dolayı ikinci yılda büyük desteklerle okumayı çözmüştür. Sınıf tekrarı yapması öğrencide bir engel oluşturmak yerine derslerde daha aktif olmasını sağlamış bu da yitirilen yeterlilik duygusunun gelişmesine katkı sağlamıştır. Babanın eğitim sürecine hiç dahil olmamasından dolayı tüm süreci anne yürütmektedir. Annenin de derslerine yardımcı olmakta yetersiz kaldığı durumlar olmaktadır. Anne ve baba lise mezunudur.

	Öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşamaktadır.
Ö13	Akademik olarak iyi düzeyde olan bir öğrencidir. Sosyal ilişkilerde zayıflık yaşasa da arkadaşları ile oyun oynamaktadır. Evde eğitimi desteklenmekte olup anne ve baba ilgilidir. Dersleri kolay kavrayıp algılamaktadır. Daha çok ailesi ile vakit geçiren öğrencinin baba üniversite anne ise lise mezunudur. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir.
Ö14	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Anaokulundan beri ailesinin akşam yatmadan önce kendisine kitap okuması öğrencinin dil becerilerine büyük yansıması olmuştur. Sosyal olarak çekingen birisi olsa da kendisini ifade etme noktasında gerektiğinde zorluk yaşamamaktadır. Zaman zaman matematik derslerinde az da olsa performans düşüklüğü yaşamaktadır. Anne öğretmendir. Babası üniversite mezunudur. Öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşamamaktadır.
Ö15	Akademik başarısı orta düzey bir öğrencidir. Sosyal ilişkileri kuvvetli olup matematik derslerinde başarısı daha yüksektir. Derslerdeki konuları kolay kavramaktadır. Anne ve babası üniversite mezunudur. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesi göz önüne alındığında desteklenmesi gerekmektedir.
Ö16	Akademik olarak başarısı zayıf bir öğrencidir. Herhangi bir tanısı yoktur ancak sosyal ilişkilerde zorluk çekmekle birlikte derslerde de güçlükler yaşamaktadır. Ailesinin büyük desteği sayesinde okumayı ve yazmayı öğrenebilmiş, matematikte işlem becerilerini yapabilmektedir. Temel dil becerilerinde gözle görülür zayıflık vardır. Ailede hem anne hem de baba eğitimini desteklemektedirler. Anne ve baba üniversite mezunudur. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesine göre zayıftır.
Ö17	Akademik olarak zayıf bir öğrencidir. İlkokuma ve yazma sürecini ekstra bir destekle tamamlayabilmiştir. Matematik derslerinde performansı zayıftır. Anne ve baba lise mezunudur. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf seviyesine göre düşüktür.
Ö18	Akademik olarak zayıf bir öğrencidir. Özellikle ilkokuma ve yazma sürecinde büyük güçlükler yaşamıştır. Bu güçlüklerin üstesinden gelebilmek için

ekstra destekler sağlanmıştır. Bu desteklerinde yetersiz olduğu düşünülerek öğrenciye bir öğretici tutulmuştur. Uzun bir müddet öğretici derslerine ve okuma becerilerine yardımcı olmuştur ve öğrenci bu sayede kendi performansına göre büyük başarılar elde etmiştir. Temel dil becerilerinin daha da gelişmesi için bu desteğin devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Anne ve baba lise mezunudur. Öğrencinin akıcı okumada ve okuduğunu anlamada sınıf seviyesine göre yetersiz kalmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplarken kullanılacak olan araçlar görüşme, gözlem ve doküman inceleme olacaktır. Doküman incelemesinde öğrenci günlüklerinden, araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

3.3.1. Görüşme

Görüşme, bir kişinin veya kişilerin bir düşünce hakkındaki fikirleri, tutumları, algıları ve davranışlarını ortaya çıkarabilmek adına bireysel ya da grup halinde yapılan yüz yüze veya ses ve görüntü aktaran araçlarla eş zamanlı yapılan sözel bir veri toplama aracıdır. Görüşme esnasında uygulanan kurallar görüşmenin yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olması ile yakından ilişkilidir. Buradan hareketle her iki tür için belirlenen kuralların kendisine göre dezavantaj durumları vardır (Karasar, 2020, s. 212). Bu bağlamda araştırmada yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme yerine yarı-yapılandırılmış bir görüşmeden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme araştırmacı ihtiyaç hissettiği ölçüde görüşmenin içeriğine dair derinlemesine bir yol izlemesine olanak sağlarken ayrıca görüşme öncesinde hazırlamış olduğu kural ve çerçeveden de sapmamasına zemin hazırlar (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.184). Bu doğrultuda öğrenciler ve veliler ile yapılacak olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları EK-1’ de yer almaktadır. Soruların oluşturulmasında Ceyhan, (2019) ve İlhan, (2019)’ dan esinlenilmiştir. Ayrıca iki uzman ve bir sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır. Uzmanlar okuma-yazma öğretimi üzerine akademik çalışmalar yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Öğretmen ise farklı sınıf düzeylerinde ilkokul öğretmenliği yapmış ve 11 yıl deneyimi bulunan birinden oluşmaktadır.

3.3.2. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırma sürecinde elde edilecek olan bütün yazılı kaynakların derinlemesine analizinin yanı sıra görüşme ile elde edilen verilerle kullanılması da önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda gözlem ile birlikte doküman incelemesinin kullanılması araştırmanın geçerliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma sürecinde öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü doküman olarak incelemeye alınmıştır.

3.3.2.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma ile ilgili süreç içerisinde yaşanan tüm davranış, düşünce, izlenim veya olayların anlatılmasını içeren araştırmacı günlüğü aynı zamanda eylem araştırması için önemli bir veri kaynağıdır. Araştırmacı günlüğü, dijital ortamda tutulabileceği gibi bir deftere yazılarak da tutulabilir. Burada izlenecek yol araştırmacının tercihinine bırakılarak süreç için önemli gördüğü noktaları kaydetmesini anlatmaktadır (Uzuner ve Anay, 2019, s.81). Bu doğrultuda araştırmacı her etkileşimli okuma dersinden sonra, önce bir dosya kağıdına notlarını almış ardından onları dijital ortama aktarmıştır.

3.3.2.2. Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri eylem araştırmasında tercih edilen bir veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğrenci günlükleri süreç hakkında katılımcıların neler düşündüğünü, algılarını ve tecrübelerini paylaşımları araştırmacıya yol gösterecektir (Müftüler ve Hünük, 2018, s.44). Bu doğrultuda öğrencilere etkileşimli sesli okuma ders etkinliklerinde neler yaşadıklarına, neler hissettiklerine ve neler öğrendiklerine dair günlük tutmaları istenmiştir.

3.3.3. Gözlem

Katılımcı gözlem yoluyla veriler elde edilecektir. Bu gözlemde araştırmacı grup etkinliklerine, çeşitli kültür ritüellerine vb. durumlara katılarak elde ettiği bir veri toplama çeşididir. Katılımcı gözlemde araştırmacı, ortamla ve ortamdaki kişilerle uyumlu bir halde bulunması ve katılımcıların gözlem yapan kişiye karşı güven duyması ve rahat hareket etmesi gözlem için önem arz etmektedir (Sart, 2015). Araştırmacının bu aşamada kendi sınıfında gözlem yapacak olması büyük bir avantaj olarak durmaktadır. Ayrıca araştırmacı uygulayıcı pozisyonunda olmasından dolayı gözlem notlarını eş zamanlı kay-

detmesi mümkün olmamıştır. Veri kaybı yaşanmaması adına da etkinlikler araştırma esnasında video kaydına alınmış ve her dersten sonra gözlem raporu yazılmıştır. Gözlem raporları yazılırken araştırmacının kendi yaşadıkları ile birlikte video kayıtlarını da izleyerek raporunu düzenlemesi gözlem sürecinde elde edilen verilerin daha az kaybolmasını sağlamıştır. Bununla birlikte video kayıtlarını araştırmada kullanmanın avantajı olsa da öğrenciler için dersin kaydediliyor olması onların tedirgin olmasına da neden olabilir. Bu dezavantajlı durumu azaltmak için video kaydının ne amaçla kullanılacağını belirtmek ve dersi defalarca kaydetmek bu etkiyi azaltacağı vurgulanmaktadır (Uzuner ve Karasu, 2019, s.96). Bu söylemden hareketle öğrenciler hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler toplanmaya başlanmadan önce, okul idaresinden, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, öğrencilerin ailelerinden ve öğrencilerden gerekli olan izinler alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce araştırma sonunda sorulacak öğrenci ve veli görüşme soruları alanında uzman iki akademisyen ve bir sınıf öğretmeninden görüş alınarak değerlendirilmiş ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme maddeleri öğrenciler için üç, veliler için ise dört sorudan oluşmuştur. Görüşme soruları EK-1’ de sunulmuştur. Görüşme soruları belirlendikten sonra uygulamanın yapılacağı tarihler belirlenerek bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda haftada 4 ders saati olmak üzere 6 haftadan toplam 24 ders saatlik bir ders planı oluşturulmuştur. Bu derslerin ilk üç haftası çevrimiçi olarak gerçekleştirilirken diğer üç hafta ise yüz yüze işlenerek gerçekleştirilmiştir. Okul idaresi 2020-2021 eğitim öğretim yılının hemen bitiminde yaz okulu programı düzenlemiştir. Araştırmacı okul idaresinden ve öğrencilerin velilerinden izin alarak etkileşimli okuma derslerine yaz okulunda devam etmiştir. Bu planın tarihleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Etkileşimli Sesli Okuma Uygulama Tarihleri

Uygulama Haftaları	Ders Süresi	Tarih
1. Hafta (Çevrimiçi)	4 ders	07-11 Haziran 2021
2. Hafta (Çevrimiçi)	4 ders	14-18 Haziran 2021
3. Hafta (Çevrimiçi)	4 ders	21-25 Haziran 2021
4. Hafta (Yüz yüze)	4 ders	28-01 Haziran-Temmuz 2021
5. Hafta (Yüz yüze)	4 ders	05-09 Temmuz 2021
6. Hafta (Yüz yüze)	4 ders	12-16 Temmuz 2021

Uygulama tarihleri belirlendikten sonra çalışmada kullanılabilecek olan kitaplar için araştırmacı 25 kitaplık bir çocuk kitabı listesi oluşturmuştur. Oluşturulan bu liste bir uzman ve iki sınıf öğretmene iletilmiştir. Onlardan alınan görüşler doğrultusunda ise toplam 6 kitap uygulama için belirlenmiştir. Uygulamada kullanılacak olan metinlerin hikâye türünde olması bir uzman ve iki sınıf öğretmeninden oluşan eylem izleme komitesi tarafından da vurgulanmıştır. Hikâye türünün kullanılması çocuklarda sadece salt bir öğrenmenin ötesinde hayatta çıkan problemlerle başa çıkma, farklı duygu ve olayları anlamlandırıp empati yapma gibi sosyal becerilerin gelişimini sağlarken ayrıca kelime ve cümleye ait yapı ve kavramların anlaşılmasını da kolaylaştırmaktadır (Babayiğit, 2021, s. 170). Belirlenen bu kitaplar ve kitaplara ilişkin açıklamalar aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Uygulamada Kullanılan Kitaplar

Kitap	Kitaba ait bilgiler	Konusu	Ana fikri
1. Gergedanlar Krep Yemez	Yazarı:Anna Kemp Resimleyen:Sara Ogilvie Çevirmen:Gülbin Baltacıoğlu Pearson Yayınları	Begüm' ün büyük mor bir gergedanla evde yaşadıklarını ailesine bir türlü anlatamamasıdır.	Karşımızdaki kişi her kim olursa olsun onu dinlemeliyiz.

2. Ayı Kim Çaldı	Yazar:Helen Stratton Would Resimleyen: Vlad Gerasimov Çevirmen: Derya Çebi Yapı Kredi Yayınları	Ay'ın çalındığını düşünen Berk' in yaşadığı macera anlatılmaktadır.	Merak ettiklerimizin peşini bırakmak gerekir.
3. Canavarlar Gece Gelir Mi?	Yazarı:Sezen Aksu Taşyürek Resimleyen:Sezen Aksu Taşyürek Timaş Yayınları	Maya' nın gece evinde canavar arama macerasını anlatmaktadır.	Geceler insanların dinlemesi içindir.
4. Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Yazar:Sara Şahinkanat Resimleyen: Feridun Oral Yapı Kredi Yayınları	Ahtapot olmak istemeyen Nino' nun sonradan Ahtapot olmaktan gurur duygunu anlatır.	Herkes kendi yeteneklerinin farkında olmalıdır.
5. Çikolata Hikayesi	Yazarı:Orhan Kemal Kitap Adı:Dünyada Harp Vardı s.16-22 Ataç Yayınları	Çikolatanın tadını merak eden yoğurtçunun kızının yaşadığı duygular	Dünyada fakir insanların çocuklarının yaşayamadığı güzellikler
6. Canını En Çok Ne Yakar	Yazar:Paco Livan Resimleyen:Roger Olmos Çevirmen:Esin Güngör Redhouse Yayınları	Dünyada en çok acı veren şeyin ne olduğu anlatılmaktadır.	Dünyada en çok acı veren şey yalandır.

Araştırmacı eylem komitesi ile aşağıdaki tarihlerde çevrimiçi ortamda görüşme gerçekleştirerek ders planlarını paylaşp süreci değerlendirmiştir.

Tablo 3.4.

Eylem Komitesi Görüşme Takvimi

Görüşmeler	Süre	Tarih
1. Görüşme (Çevrimiçi)	20 dakika(ortalama)	04 Haziran 2021
2. Görüşme (Çevrimiçi)	20 dakika(ortalama)	11 Haziran 2021
3. Görüşme (Çevrimiçi)	20 dakika(ortalama)	18 Haziran 2021
4. Görüşme (Çevrimiçi)	20 dakika(ortalama)	25 Haziran 2021
5. Görüşme (Çevrimiçi)	45 dakika(ortalama)	02 Temmuz 2021
6. Görüşme (Çevrimiçi)	20 dakika(ortalama)	09 Temmuz 2021

Araştırmacı komiteden gerekli dönütleri aldıktan sonra diğer haftanın planlarını o doğrultuda tekrar düzenlemiş ve bu şekilde her bir kitap için üç ayrı plan oluşturarak toplamda 18 ders planı elde etmiştir. Eylem komitesi ilk haftanın uygulamasına başlamadan önce planın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ve öğrencileri aktif tutmak için etkinliklerin çeşitliliğin çok olması gerektiğini söylemiş ancak yapılan ikinci görüşmede çok fazla okumanın bölünerek etkinliklere ağırlık verilmesi zaman yönetimi açısından sıkıntılar doğurmuştur. Ayrıca öğrencilerin kitaba olan merakını azaltacağı düşünüldüğünden bundan sonra ki haftalar etkinliklerin biraz daha azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmacı 2. ve 3. haftanın uygulamalarını da çevrimiçi ortamda gerçekleştirmiş. Bu haftanın uygulama etkinliklerini eylem komitesi değerlendirdikten sonra yeni hafta için yüz yüze gerçekleştirilecek olan uygulamalarda öğrencilerin birbiri ile etkileşimini arttıracak etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini eylem komitesi belirtmiştir. Özellikle okuma sonrasında küçük grup etkinliklerinin planda yer almasını söylemiştir. Ayrıca etkinlikleri farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirerek karşılaştırma yapılmasının önemi söylemiştir. 5. Haftanın uygulamasında kullanılacak olan Çikolata Hikayesi metninde eylem komitesi bu metnin araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek çocukların yaş grubuna uygun hale getirmesini kararlaştırmıştır. Ayrıca eylem komitesi metinde geçen diyalogların canlandırılmasında okuldaki diğer öğretmenlerden yardım alınması gerektiğini vurgulamıştır. Eylem komitesi ile yapılan son görüşmede 5. haftanın değerlendirilmesi yapılmış ardından yeni haftanın uygulaması için bağlantı kurulacak cümleler, dikkat çekilecek yerler, tahminde bulunulması gereken yerler konuşularak kitapta kısmen argo olan kelimenin sansürleme yapılıp yapılmayacağı hakkında tartışılmıştır. Bu görüşmeler çerçevesinde planlarını oluşturan araştırmacı her bir kitabın planlarını hazırlarken

ilk okuyuş için ağırlıklı olarak bilinmeyen kelimelere odaklanmış, ikinci okuyuşta hikâye unsurlarına odaklanmış, üçüncü okuyuşta ise noktalama işaretlerine, cümle yapılarına ve anlatım biçimine odaklanmıştır. Böylece her bir kitap üç farklı zamanda üç farklı biçimde okunmuştur.

Araştırmacı her ders planını uyguladıktan sonra araştırmacı günlüğü ve gözlem raporu tutmuş. Ayrıca öğrencilerinden derse ilişkin öğrenci günlükleri yazmalarını istemiştir. Uygulama esnasında araştırmacı aynı zamanda planda yer alan öğrenci etkinliklerini öğrencilerinden tamamlamalarını isteyip bunların kontrolünü yapmıştır. Uygulamanın tamamlandığı haftanın hemen ardından araştırmacı önce öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Sonra da veliler ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler esnasında katılımcıların rızası alınarak görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yüz yüze görüşmeler okulda 2-B sınıfında yapılmıştır. Öğrenciler tek tek sınıfa çağrılarak yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme velinin müsait olup olmama durumuna bağlı olarak yüz yüze veya çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tarihi ve süresine ilişkin veriler aşağıda Tablo 3.5. de sunulmuştur. Elde edilen tüm bu veriler bir araya getirilmiş, ses dosyaları birebir yazıya aktarılmıştır. Ardından tüm süreçte elde edilen verilerin hepsi tek tek araştırmacı ve bir uzman kişi tarafından kodlanarak çözümlenmiştir.

Tablo 3.5.

Görüşme Tarihi ve Süresi

Görüşmeler	Süre	Tarih
1. Ö1 (Yüz yüze)	9 dk. 27 s.	19 Temmuz 2021
2. Ö2 (Yüz yüze)	4 dk. 17 s.	19 Temmuz 2021
3. Ö3 (Yüz yüze)	4 dk. 37 s.	19 Temmuz 2021
4. Ö4 (Yüz yüze)	5 dk. 48 s.	19 Temmuz 2021
5. Ö5 (Yüz yüze)	8 dk. 13 s.	19 Temmuz 2021
6. Ö6 (Yüz yüze)	9 dk. 07 s.	19 Temmuz 2021
7. Ö7 (Yüz yüze)	15 dk. 24 s.	19 Temmuz 2021
8. Ö8 (Yüz yüze)	7 dk. 10 s.	19 Temmuz 2021
9. Ö9 (Yüz yüze)	6 dk. 27 s.	19 Temmuz 2021
10. Ö10 (Yüz yüze)	6 dk. 58 s.	19 Temmuz 2021

11. Ö11 (Yüz yüze)	5 dk. 34 s.	19 Temmuz 2021
12. Ö12 (Yüz yüze)	7 dk. 06 s.	19 Temmuz 2021
13. Ö13 (Yüz yüze)	13 dk. 33 s.	19 Temmuz 2021
14. Ö14 (Yüz yüze)	5 dk. 47 s.	19 Temmuz 2021
15. Ö15 (Yüz yüze)	5 dk. 46 s.	19 Temmuz 2021
16. Ö16 (Yüz yüze)	8 dk. 27s.	19 Temmuz 2021
17. Ö17 (Yüz yüze)	5 dk. 56 s.	19 Temmuz 2021
18. Ö18 (Yüz yüze)	7 dk. 11 s.	19 Temmuz 2021
19. Veli-1 (Yüz yüze)	27 dk. 51 s.	19 Temmuz 2021
20. Veli-2 (Yüz yüze)	29 dk. 02 s.	20 Temmuz 2021
21. Veli-3 (Yüz yüze)	17 dk. 38 s.	20 Temmuz 2021
22. Veli-4 (Çevrimiçi)	23 dk. 31 s.	20 Temmuz 2021
23. Veli-5 (Çevrimiçi)	25 dk. 08 s.	20 Temmuz 2021
24. Veli-6 (Yüz yüze)	23 dk. 26 s.	21 Temmuz 2021
25. Veli-7 (Çevrimiçi)	14 dk. 06 s.	21 Temmuz 2021
26. Veli-8 (Yüz yüze)	17 dk. 11 s.	21 Temmuz 2021
27. Veli-9 (Çevrimiçi)	32 dk. 16 s.	21 Temmuz 2021
28. Veli-10 (Yüz yüze)	23 dk. 30 s.	22 Temmuz 2021

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde yöntem olarak içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, tüm veriler karmaşık olarak karşımızda beklerken amaç gerçeğe ulaşmaktır. Bunun için veriler analiz edilirken okuyucunun daha kolay anlayabilmesi için kavramlardan, temalara ve oradan da olgulara ulaşmak esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Bu doğrultuda tüm veriler içerik analizinden geçirilerek etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya olan yansımaya bakılmıştır.

3.6. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik nicel araştırmalardan farklı olarak ele alınmaktadır. Nitel araştırmada elde edilen bulguların geçerliliğini ve güvenilirliği sağlayabilmek adına çeşitli yöntemler izlenmektedir. Bu yöntemler nitel araştırmanın hem geçerlilik hem de güvenilirliğine ek katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte nitel araştırmalarda ortaya koyulan olgu ve olayların sonuçları nicel araştırmalarda olduğu gibi

yüzde yüz gerçek sonuçları ortaya çıkarmayabilir çünkü nitel araştırmalarda insan davranışlarının karmaşıklığı, değişkenliği söz konusudur. Bu doğrultuda nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayabilmek için inandırıcılık ve aktarılabilirliğe bakılırken, güvenilirlik için ise tutarlılık ve onaylanabilirliğe bakılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269-283).

3.6.1. İnandırıcılık (İç geçerlilik)

Nitel bir araştırmada gerçek ve doğru bir sonuca ulaşabilmek için araştırmacı tarafından ortaya konulan sonuçların inandırıcı olması beklenir. Araştırmacının, olay veya olgular hakkında yaptığı çıkarım ve yorumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığına bakılır. Bunu belirleyebilmek için nitel araştırma, araştırmacının, katılımcılara veri toplama esnasında elde edilenlerin doğru olup olmadığını sorma şansı vermektedir. Bu şans aynı zamanda insan düşünce ve duygularının karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda inandırıcılığı daha fazla arttırmaktadır. Bununla birlikte nitel araştırmada olay veya olguların betimlenmesi yeterlidir. Bu betimlemeyi iyi yapabilmek için inandırıcılığı arttıran şu yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verileri doğrudan alıntılar yaparak yorumlamıştır. Bu doğrudan alıntıların yapılması da aynı zamanda okuyucuların araştırmaya olan inandırıcılığını arttırmaktadır. Araştırmacının, ortamda uzun süre kalması elde edilen verilerin daha doğal olmasına imkân vermiştir. Doğallık sonucu elde edilen bu veriler kültürel ön yargılardan sıyrılarak daha doğru ve geçerli verilere ulaşmasına sebep olur. Buradan hareketle araştırmacının, kendi sınıfında araştırma yapması onun daha fazla ortamda kalmasını sağlamış olup özellikle araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerde daha derin bilgilere ulaşmasına sebep olmuştur. Ayrıca araştırmada veri çeşitliliğine gidilerek öğrenci ve veli görüşmeleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve gözlem kullanılarak üçgenleme sağlanmıştır. Böylece inandırıcılık daha kolay hale gelmiştir (Aydın ve Bayazıt, 2021, s.187-191).

3.6.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlilik)

İnsanın durağan bir yapıda değil de sürekli duygu, davranış ve düşüncelerinin değiştiği göz önüne alındığında nitel araştırmalarda dış geçerlilik çok fazla aranan bir unsur değildir. Nitel araştırmalarda dış geçerlilik yerine farklı grup ve olaylarda aynı sonucu vermesi yerine benzer sonuçların olması aktarılabilirlik olarak adlandırılır. Her ne kadar bu durum nitel araştırmalarda göz ardı edilse de aktarılabilirliği sağlayabilmek için yapılabacaklar vardır. Bu bağlamda araştırmacı kendi sınıfını tercih etmiştir. Bu tercih ediliş araştırmada kolay ulaşılabilirliği ifade ederken aynı zamanda amaçlı örneklem seçimini de

göstermektedir çünkü burada araştırmacı, katılımcıları iyi derecede tanıyor olması verileri toplamada en uygun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Aktarılabirliğı nitel araştırmada sağlayabilme adına başvurulana bir diğere unsur ise verilerin denetlenebilirliğini sağlamaktır (Aydın ve Bayazıt, 2021, s.187-191). Bunun için araştırma sürecinde veri toplama sürecinin nasıl yapıldığı ve analizin nasıl gerçekleştirildiğı anlatılmıştır.

3.6.3. Tutarlılık (İç güvenirlilik)

Nitel araştırmaların doğası gereğı araştırma grubunda yer alan katılımcıların duragan olması beklenmemektedir. İnsanın içinde bulunduğı ortam ve şartlardan dolayı nitel araştırmalarda güvenirlilik farklı bir anlam kazanmaktadır çünkü sosyal bilimlerde olay ve olguların aynı kalması düşünülemez (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.271). Bu bağlamda araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için veri kaybolmamasının ve farklı anlaşılmasının önüne geçmek adına görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınması nitel araştırmada tutarlılığı arttıran yöntemlerden biridir (Birgin, 2021, s.255). Bu araştırmada tutarlılık için ses kayıtları görüşmede kullanılmıştır.

3.6.4. Onaylanabilirlik

Nitel araştırmada onaylanabilirlik, araştırmacının olay ve olgular hakkında elde ettiğı tüm verileri ayrıntılı bir biçimde anlatmasıyla birlikte ham veriyi işlerken veya yorumlarken sürecin tüm paydaşlarının önyargı, yaşam biçimi, davranış özellikleri ve dünya görüşü gibi maddeleri açıklayarak başka okuyucular tarafından araştırma sonuçlarının onaylanabilirliğini ifade etmektedir (Kaya, 2018, s.54). Bu doğrultuda araştırma sürecindeki tüm paydaşlar ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmış, veri çeşitliliğı sağlama adına görüşmelerden, gözlemden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular bir başka uzman tarafından görüş alınarak başka bir okuyucunun onaylanabilirliği alınmıştır.

3.7. Araştırmada Etik

Nitel araştırmalarda, araştırmacının en önemli sorumluluk alanlarından birisi de araştırmaya katılacak olan bireylere karşı üstlendiğı etik sorumluluktur. Araştırmacı tüm süreç içerisinde katılımcıların mahremiyet, ruh sağlığı, onayı gibi konularda bilimsel etik kurallarına uyarak onların gerek fiziksel gerekse ruhsal yönden zarara uğratmadan mutluluklarının korunması amaçlanmaktadır (Given, 2021, s.30). Bu doğrultuda araştırmada bilimsel etiğı sağlayabilmek için şunlar gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma için, araştırma yapılacak ortam için ve katılımcılar için niversitenin etik kurulundan, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmaya katılacak olan öğrencilerden bu araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair yazılı ve sözlü onay alınmıştır. Onay alınırken araştırmanın amacı, konusu, içeriği ve süreç ile ilgili bilgilerin anlatıldığı form tanıtılarak imzalatılmıştır.
- Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin velilerinden çocukları için bu araştırmaya izin verdiklerine dair yazılı ve sözlü onay alınmıştır. Onay alınırken araştırmanın amacı, konusu, içeriği ve süreç ile ilgili bilgilerin anlatıldığı form tanıtılarak imzalatılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veriler aktarılırken gerçek isimleri yerine kod isimler tercih edilmiştir.
- Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için kullanılmıştır.
- Kişilerle görüşme gerçekleştirilmeden önce görüşme için onların rızası sözlü ve yazılı olarak alınmıştır. Görüşmede alınan ses kaydının gizlilik ilkesine dikkat edileceği belirtilmiştir.

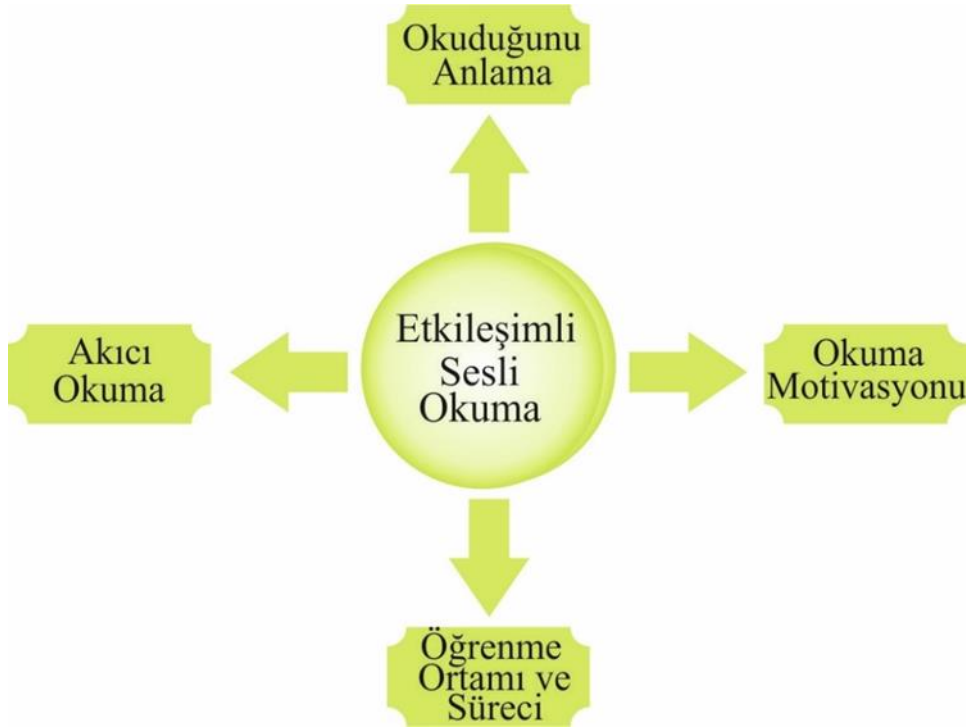
Sonuç olarak araştırmacı, etik kurallar çerçevesinde tüm süreci yöneterek bu araştırmayı gerçekleştirmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde gözlemlerden, araştırmacı günlüklerinden, öğrenci günlüklerinden, öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen tüm veriler analiz edilerek ESO dersleri ile ilgili bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde veri setinden elde edilen tüm bulgular dört tema altında birleştirilerek belirlenmiştir. Bu temalar Şekil 4.1.' de görüldüğü gibi Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu, Öğrenme Süreci ve Ortamı olarak belirlenmiştir.

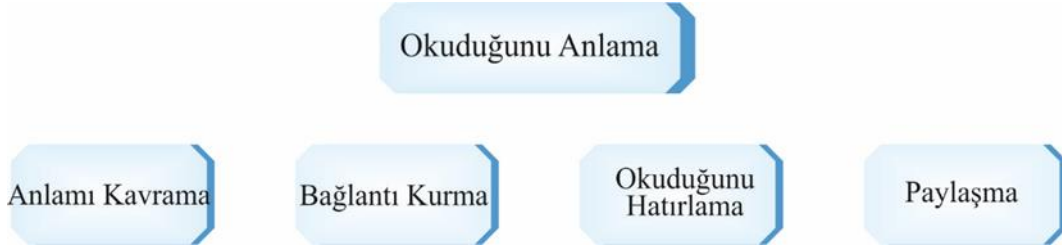
Belirlenen bu dört temel temanın altında Okuduğunu Anlama ile ilgili dört alt tema oluşturulmuştur. Bunlar: Anlamı kavramı, bağlantı kurma, okuduğunu hatırlama ve paylaşma. Akıcı okuma teması ile ilgili üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlar: Kelime dağarcığı, tekrarlı okuma ve prozodik okumadır. Üçüncü tema olan okuma motivasyonu ile ilgili üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlar: Eğlence, merak ve sevgidir. Son tema olan Öğrenme süreci ve ortamı ile ilgili de öğrenme ortamı ve öğrenme süreci şeklinde iki alt tema oluşturularak bulgular ortaya çıkarılmıştır. Öğrenme süreci ve ortamı ile ilgili elde edilen alt temalar ise ESO derslerinin öğrenme ortamına yansımaları ve uygulama sürecine olan yansımaları şeklinde iki kısımda ele alınmıştır.



Şekil 4.1. Etkileşimli Sesli Okuma Ana Temaları

4.1. ESO Derslerinin Okuduğunu Anlamaya Olan Yansımaları

Araştırma sonucunda ele alınan etkileşimli sesli okuma dersleri incelendiğinde Şekil 4.2.' de görüldüğü üzere Okuduğunu Anlama ana başlığı altında; Anlamı kavrama, Bağlantı kurma, Okuduğunu hatırlama ve Paylaşma olarak 4 alt tema oluşturulmuştur.



Şekil 4.2. *Okuduğunu Anlama Becerileri Alt Temaları*

4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi-Anlamı Kavrama

Etkileşimli sesli okuma derslerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin okunan metinden öğrencilerin anlamı kavrama becerilerine katkı sağladığı bulgular arasında yer almaktadır. Anlamı kavrama becerisi, bir metindeki kelimelerin, cümle yapılarının, noktalama ve imlanın metne kattıklarından çok daha fazla anlam içermektedir. Anlamı kavrama, okunan metin ile ilgili olarak anlatılanları şekil ve grafik gibi çizimlerle anlatmanın yanı sıra anlamı yorumlamayı, anlamı kendi cümle ve sözcükleri ile ifade etmeyi, sonuç çıkarmayı, özetlemeyi ve anlamı genişletmeyi kapsamaktadır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s.8). Bu doğrultuda toplanan veri setinden öğrenci, araştırmacı ve veliler etkileşimli sesli okumanın anlamı kavrama becerilerine olan yansımalarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Veli-1: “Etkileşimli okuma dersleri sayesinde çocuğum kendisi fark etti mi bilmiyorum ancak benim gözlediğim kadarıyla okurken okuduğunu anlama çabasına girdi.” (66.satır)

Ö1: “Etkileşimli sesli okuma anlamaya yardımcı.” “Etkileşimli sesli okumada ayrıca sınıfla birlikte yaptığımız için birinin anlamadığını bir başkası kavlıyor ya da birinden bir fikir çıkıyor biz onu duyuyoruz ve daha iyi anlıyoruz.” (7.satır)

Araştırmacı: “Kitap bittikten sonra öğrencilerimin şunu belirlemeleri dersin amacına ulaştığını göstermektedir. İkinci okuyuşta mekanları, kahramanları ve olayı daha iyi kavradıklarını fark ettim.” (23.satır)

Veli-2 etkileşimli sesli okuma derslerinin çocuğuna olan yansımalarını değerlendirirken şunları söylemiştir: “.....Sadece okuyup geçmiyorlar okurken bir görevleri oluyor. Okumanın içerisinde etkileşim var. Kelimeler var. O kelimeleri bulmaya çalışıyor. Kelimeleri ile cümleler kurmaya çalışıyor. Anlamaya çalışıyor.” (51.satır)

Veli-2 yine bir başka yerde değerlendirmede bulunurken şu ifadelere yer vermiştir: “Şu konuda etkili olacağını düşünüyorum bir yerde de. Çocuklarımızın önünde daha şimdiden test soruları var. Paragraflar var, matematikte bile anlaşılması gereken büyük bir paragraf var. Onu mantıklı bir şekilde okumadığımız zaman kesinlikle doğru sonuca ulaşamıyoruz çünkü yanlış anlamış oluyoruz. Yanlış yola doğru ilerliyoruz. Biz de bundan mustaribiz ki, ben hep çocuğuma daha dikkatli daha hızlı okumak yerine ne dediğini anlayarak oku çünkü sonunda yer alan bir ifade bile anlamadan yaptığında yanlış olabilir diyorum.” (63.satır)

Ö3: “Birinci okuyuşta bazı şeyleri anlamayabilirsin ama 2. ve 3. okuyuşta daha iyi anlarsın. (10.satır)

Ö5: Etkileşimli sesli okumada siz anlatıyorsunuz. Bazı yerlerde durduruyorsunuz dikkatimizi çekiyorsunuz. Bazı şeyleri söylüyorsunuz. Diğer okumalarda hemen okuyup bitiriyoruz sonra diğer kitaba geçiyoruz. Öyle olunca pek anlaşılıyor hemen bitirince. Etkileşimli sesli okumada daha iyi anlaşılıyor.” (35.satır)

Ö2: “Kendinde kötü şeyler arama. Her kişinin ayrı bir güzelliği vardır. Bu kitaptan ben böyle bir çıkarımda bulundum.” (4.günlük)

Ö3: “Herkesin kendi gibi olması gerektiğini çıkardım.” (4.günlük)

Ö4: “Eğer ahtapot olsaydım ben de gerçekten usanır mıydım diye düşündüm.” (4.günlük)

Ö5: “Kendimi hüüünlü hissettim çünkü yoğurtçunun kızı istediği çikolatayı hatta yemeği bile alamadı. Acaba onun gibiler nasıl bir hayat sürüyor? Bunları düşündüm.” (5.günlük)

Araştırmacı: “Üçüncü kez okuyuşta öğrencilerimin hikâyeye daha fazla hâkim olduğunu ise hikâye sonunda sorduğum bu kitaptan çıkardığımız ders nedir? Sorusuna birçok öğrencimin güzel bir cevap vermesi oldu” (5.satır)

Araştırmacı: “Okuma yaparken kitaptaki olaya ilişkin güzel tahminlerde bulunan öğrencilerim oldu. Hatta tahminlerden birinin isabet etmesi gurur vericiydi.” (9.satır)

Araştırmacı: “..... Bu durum onların kitaptaki olay örgüsünü güzel bir şekilde dinleyip anladıklarına işaret etmektedir.” (23.satır)

Yukarıda yer alan açıklamalar öğrencilerin anlamı kurma becerileri ile ilgili olarak onların okunan metni anlamaya çalıştıklarını, daha iyi kavradıklarını ve bu anladıklarını kendi cümleleri ile ifade ettiklerini göstermektedir. Anlamı kurma becerileri ile ilgili veri setinden elde edilen diğer bulgular şunlardır:

Veli-3, ESO dersleri ile ilgili değerlendirmede bulunurken bu derslerin çocukların düşünme yetilerine katkı sağlayarak metinden çıkarımlarda bulunmasına sebep olabileceğini ifade etmektedir.

Veli-3, etkileşimli sesli okumanın düşünme becerilerini geliştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ayrıca bu etkileşimli sesli okuma beynin terbiyesi yönünden çok güzel bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.”* (83.satır)

Veli-4, ESO derslerini değerlendirmede bulunurken, okuduğunu anlamada anlamı kavramanın önemini aktarırken şu ifadelerle yer vermiştir: *“Eski okumasıyla karşılaştırsak birçok noktayı okuyup atlardı o yüzden bu kadar iyi anlamazdı. Daha anlamlı bir okumaya sebep oldu bu etkileşimli sesli okuma.”* (34.satır)

Günümüzde yapılan ulusal sınavlarda sorular geçmişle karşılaştırıldığında bilgidan daha ziyade çıkarımda bulunmaya yönelik, mantık-muhakeme gerektiren uzun paragraf sorular yer almaktadır. Sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde bile soruları çözebilmek için okuduğundan anlam çıkarmak, mantık yürütmek ve soruyu akıcı bir biçimde okumak gerekmektedir (Erden, 2020, s. 272). Veli-4, ESO derslerinin bu anlamda faydasının olacağını şu cümlelerde ifade etmiştir. *“LGS-ÖSYM’ nin sınavlarında biliyoruz. Büyük paragraf soruları var. Onun faydasını ileride orada göreceğiz. Bir defa okuma ile soruyu hemen anlayacak veya matematikte çeldirici sorular var. Olumsuz sorular aynı şekilde. Aynı şekilde Türkçede de var. Bunları bir defa okuma ile hemen hakkından gelecek belki. Ben orada faydası olacağını düşünüyorum.”* (38.satır)

Ö11: *“Siz okuduğunuzda daha iyi anlıyoruz.”* (15.satır)

Ö10: *“Mesela kendim hayal ettim kendi okuduğum zaman mı daha iyi anlayabiliyorum yoksa etkileşimli sesli okuma yaptığım zaman mı diye deneyimledim. Etkileşimli sesli okumada daha iyi anlıyorum.”* (2.satır)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde de etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlama becerilerine yardımcı olduğu belirtilirken aynı zamanda *“daha iyi anlıyoruz”* sözü salt bir anlamanın çok daha ötesinde olduğu açıktır.

Araştırmacı: *“..... Etkileşimli okumada öğrenci okuma yaparken metne ilişkin derinlik kazanması daha fazla...”* (21.satır)

Araştırmacı: “... Hatta bir öğrencim, “Öğretmenim, ben yoğurtçunun kızına çok üzüldüm. İlk başta anlamamıştım nasıl biri olduğunu sonradan öğrenince üzüldüm. Çok güzel hikayeydi.” İfadelerini kullandı.” (26.satır)

Araştırmacı: “Planda da belirttiğim gibi hikâyenin ana kahramanının ilk etapta anlaşılabilmesi ve hikâyenin diğer okuduğumuz kitaplardan farklı olarak önce mekânı betimlemesini öğrencilerimin fark etmesi anlamada derinlik sağlayan öğelerden biri oldu.” (19.satır)

Araştırmacı: “Başka bir örnek verecek olursak öğrencimin hikâyede hiçbir zaman ögesi geçmemesine rağmen hikâyenin öğlen vaktinde gerçekleştiğini şu şekilde anlamıştır. ‘Öğretmenim cama yansıyan güneş ışınları çikolata kaplarına vuruyorsa ve onların parıltılarına sebep oluyorsa bu hikâye öğlen vaktinde geçmiştir.’ dedi” bu cümleden de anlaşılacağı üzere etkileşimli okumada öğrencilerin hikâyeye olan hakimiyeti ve ayrıntıları kavraması bu etkinliğin bence en güzel zirvelerinden biriydi.” (25.satır)

Araştırmacı: “Özellikle yardımcı kahramanlardan öğrencilerim, ismi çok az geçen kahramanları bile hatırlamaları hikâyeyi iyi kavradığına işarettir.” (9.satır)

Araştırmacı: “Okuma yaptıktan sonra hikâye unsurları kağıtlarını doldururken bazı öğrencilerimin hikayedeki temel anlatılanları kavradıklarına şahit oldum. Sadece yardımcı kahraman gibi biraz daha ayrıntıda kalan kısımları hatırlamakta zorlandıklarını gördüm. Bu karşılaştığım olay işte bir kitabın ya da metnin bir defa okunmasının yeterli olmadığını, derinlik kazanmak için daha fazla okunması gerektiğini gösterdi. Orada anladım ki bir üçüncü okuyuşu daha yaptığımızda öğrencilerimin birçoğu kitaptaki diğer ayrıntılara da hâkim olacak. Özellikle yardımcı kahramanların yaptıkları ya da okurken bazı zaman ifadelerini atladıklarını gördüm. Bunun için de defalarca okuma yapılması anlamı kavrama becerilerini arttıracaklarını düşünüyorum. Bunu bir örnekle desteklemek isterim. Kitapta kahramanımız Berk’ in, olayı daha çok bahçede geçmektedir. Ancak kitapta bahçe kelimesi sadece birkaç yerde vurgulanmaktadır. Bunu kaçıran öğrencilerimden birkaçı olayın sanki ormanda gerçekleştiğini düşünerek hikayedeki mekânın daha çok ormanda olduğunu düşünmekteler. Orman ve bahçe mekân olarak birbirlerine benzeseler de hikayedeki bu ayrıntıyı fark edebilmek için birden fazla okuyuş yapmak hem de buraya etkinliklerle dikkat çekmek gerekir.” (17.satır)

Araştırmacı: “Yazarın her bir ayrıntıyı yazısında tek tek yer vermesinin öğrencilerim tarafından daha güzel ve anlamlı bulundu. Bu düşüncelerine örnek olarak derste yaptığımız “önce, sonra ve daha sonra” etkinliğinde öğrencilerimin çok iyi performans göstererek söyledikleri cümlelerde ayrıntıları hatırlamaları, hikâyedeki cümle kalıplarını ezberden

söyleyebilmeleri orada yer alan edebi sanatları dahi (yumulu gözlerin içinde deyince düşünceyi kast ettiğini) anlamaları... ” (10.satır)

Araştırmacının aktardığı yorumlar da ESO derslerinin anlamı kurma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Veli-7, bu dersleri değerlendirirken, kullandığı şu ifadeler okunan metinden anlam çıkarma becerilerine olan katkısını yine göstermektedir: *“Etkileşimli sesli okuma sayesinde daha çok anlamaya ve düşünmeye başladı. Daha çok anlayan, düşünen bir çocuk haline geldi.” (23.satır)* Aynı veli bir başka ifadesinde okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yine şu ifadelerle yer vermiştir. *“O kitaptaki yazarın kafasında neler düşündüğünü, bunu yazarken neler hissettiğini anlıyor. Bu çok güzel bir şey. Yani gerçekten yazar gibi düşünüyor, nasıl böyle yazmış yani daha farkındalık böyle yüzeysel okuyup geçmiyor...” (28.satır)*

Ö6: *“Artık asla ve asla yalan söylememeyi öğrendim.” (6.günlük)*

Ö7: *“Yalanın gerçekten acı bir şey olduğunu öğrendim.” (6.günlük)*

Ö8: *“Fakir olmanın zorluğunu anladım ve dünyada çok fakir insanın olduğuna üzuldüm.” (5.günlük)*

Ö9: *“Mutlaka her insanın güzel bir yeteneğinin olduğunu düşündüm.” (4.günlük)*

Ö10: *“Okuduğumuz kitaptan ben şunu çıkardım. Kendimize her zaman güvenmeliyiz.” (4.günlük)*

Ö10: *“Yoğurtçunun kızının üzüntüsünü hissettikten sonra fakirlere daha çok yardım etmeyi düşünüyorum.” (5.günlük)*

Veli-8, etkileşimli sesli okuma derslerini değerlendirirken okuduğunu anlamada, anlamı kavramak ile ilgili şunları söylemiştir. *“Etkileşimli sesli okunduğunda daha iyi anladığını her anlamıyla daha iyi anladığını gördüm.” (17.satır)* Başka bir ifade de *“Derinlemesine bir okuma oluyor bu etkileşimli sesli okumda.” (31.satır)* Yine *“Etkileşimli sesli okuma derinlemesine bir anlama kazandırıyor.” (50.satır)* diyerek okuduğunu anlama becerinde derinlik kazanmasını vurgulamıştır. Bu derinlik tabi ki, 5N1K tarzındaki okuduğunu hatırlama kazanımları değildir. Bunların aksine anlamı kavrama, çıkarımda bulunma, ilişki ve bağlantılar kurma becerileri kast edilmiştir.

Veli-9 bu araştırmayı değerlendirirken şu ifadeleri kullanmıştır: *“Diğer okuma projelerinde miktar önemliydi yani nicelik ön plandaydı bunda ise öze öze, sindire sindire okuyup her şeyinden faydalaniyorsun, düşüncesinden, ana fikrinden, tarzından. Bu okumada daha iyi bir kalite var.” (59.satır)*

Ö11: “Ben de kendime Nino gibi zayıf ve güçlü alanlarım neler diye sordum.” (4.günlük)

Ö15: “Acaba ben de kendim şikâyet ediyor muyum? diye düşündüm.” (4.günlük)

Ö14: “Bazı fakirlerin hayatı gözlerimde canlandı.” (5.günlük)

Ö17: “Kendi hayatı ile ilgili herkes nelerin önemli olduğunu bilmeli.” (4.günlük)

Ö18: “Acaba ben anne ve babama şikâyetle bulunuyor muyum diye iç geçirdim.” (4.günlük)

Araştırmacı: “Canlandırma yapan öğretmenlerden biri ‘Etkileşimli sesli okuma normal bir kitap okuma aktivitesine göre öğrencilerin dikkat süresinin daha fazla artmasını sağlıyor. Bu durum okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı oluyor.’ dedi” (18.satır)

Araştırmacı: “Bir öğrencim ise kitapta geçen çörek kelimesinin asıl olarak ne kastettiğini ikinci okuyuşta anladığını söylemesi oldu.” (10.satır)

Araştırmacı: “Hikâye unsurlarını belirlemede, okunanlardan anlam çıkarma ve yorum yapma, metinler arası bağlantılar kurma, hayatla ilişkilendirme etkileşimin artmasından dolayı daha fazla olduğunu gözlemledim.” (12.satır)

Etkileşimli sesli okuma derslerinin öğrencilerin anlamı kavrama becerilerine katkılarının fazla olduğu ortaya çıkan bulgular arasında da gözükmektedir. Burada şu yorumu getirmek yerinde olacaktır. Okuduğunu anlama karmaşık bir süreçtir. Sadece anlamı kavrama gibi bir beceriye indirgenemez. Okuduğunu anlamın içerisinde değerlendirme ve okunan metinden yeni anlamlar çıkarma da mevcuttur. Anlamanın değerlendirme ve yeni bilgiler üretme basamağına çıkabilmesi için bir öğrencinin anlamı kavrama becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Baştuğ vd. 2021, s.5-9). Etkileşimli sesli okuma derslerinin bu anlamı kavrama becerilerini büyük oranda desteklediği ortadır.

4.1.2. Okuduğunu Anlama-Bağlantı Kurma

ESO derslerinin okuduğunu anlama becerilerine olan yansımasının araştırıldığı bu çalışmada bağlantı kurma alt teması okuduğunu anlama becerileri ile ilişkilidir. ESO derslerinde bağlantı kurma ile ilişkili veriler incelenirken, bu kapsamda kişiler arası bağlantı kurma, kendi yaşamı ile ilgili bağlantı kurma ve metinler arası bağlantı kurma kapsamına giren tüm veriler bu alt kategoride değerlendirilmiştir. Tüm veri setinden bağlantı kurma ile ilgili elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla aşağıda sıralanmıştır. Bu doğrultuda verilerden, öğrencilerden ve araştırmacıdan elde edilen bulgularla ilgili alıntılar şöyledir:

Veli-2: “Paylaşabildiğini öğrenmiş oldu ve bunları da gerçek hayatta da öğrendiği şeyleri hayatına geçirebilmeyi bu etkileşimli okuma sayesinde fark etti.” (54.satır)

Ö2: “Çikolata metni daha farklı, değişikti cümleler. Diğer kitaplar ilk olarak hep kahramanları tanıttı. Çikolata hikayesi kocaman bir vitrinin önünde idiler diye direk hikâyeye başladı. O bütün hepsinden değişikti.” (53.satır)

Araştırmacı: “Vurgulamak istediğim bir diğer husus artık öğrencilerim gerek kelimeler ile ilgili olsun gerekse kitaptaki diğer olaylar ilgili olsun artık metinler arası bağlantılar kurduklarına şahit oldum. Buna örnek olarak “usulca” kelimesinin diğer kitapta da geçtiğini ve ana kahramanın cesaret göstermesinin bir önceki kitapta da var olduğunu ortaya koydular.” (14.satır)

Veri setindeki bu yorumlar bizlere ESO derslerinin bağlantı kurma becerilerine katkı sunduğunu göstermektedir. Aşağıdaki yorumlar öğrencilerin hem kendi hayatlarıyla bağlantı hem de metinler arası bağlantı kurabildiklerini göstermektedir.

Ö3: “Kelimelerle ilgili ilk başta çikolata hikayesi ile ilgili diyeceğim. Diğer kitaplarda daha kolay kelimeler vardı. Çikolata hikayesine gelince birden kelimeler değişti.” (30.satır)

Araştırmacı: “Bir başka öğrenci, ‘Öğretmenim, şu ana kadar okuduğumuz hikayeler, okuduğumuz kitaplar hep güzel bitiyordu ama bu hikâyenin hüznü bitmesini daha çok sevdim.’ diye söyledi.” (28.satır)

Ö1: “Yoğurtçunun kızını görünce kendimin çok şanslı olduğumu düşündüm.” (5.günlük)

Veli-6: “... Sizin desteğinizle, okuma şeklinin olması verdiğiniz bazı etkinliklerdeki ödevleri sorumluluk alması bize okuduğu şeyleri anlatmasını ve onları hayatına geçirmesini sağladı.” (3.satır)

Veli-7: “Çocuğum, her okulda yaptıklarını bahsettiği, yolda yürürken, arabada, evde, her yerde televizyon izlerken bile mesela gördüğü duyduğu bir şeyi biz bunu etkileşimli sesli okumada öğrenmiştik diye söylediği oldu.” (6.satır)

Araştırmacı: “..... Gerçek hayatla ilişkilendirilmede deprem örneğinden hareketle son yaşanan İzmir Depremi ve bu deprem üzerinden müteahhitlerin, mühendislerin işlerini doğru yapmamalarından hareketle değerler eğitimine bağladığımızda öğrencilerimin pür dikkatlerini üzerimde hissettim.” (6.satır)

Etkileşimli sesli okuma dersleri devam ettikçe sınıf içerisinde öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma becerileri artarken bu bağlantılar ile ilgili karşılaştırmaları yaparak benzerlik ve farklılıkları da ortaya çıkarmaktadırlar. Aynı zamanda zengin bir bilgi birikimi sayesinde bu durum kendi hayatlarına da yansımaktadır.

4.1.3. Okuduğunu Anlama-Hatırlama

Anlam kurmak ile okunanı hatırlamak aynı kavramlar değildir. Anlam kurma süreçlerinin oluşması bilişsel olarak karmaşık bir süreçtir (Temur, Bacakoğlu ve Ulusoy, 2021, s.900). Okuduğunu hatırlamak ise bu karmaşık sürecin ilk basamaklarından biridir (Baştuğ, vd. 2021). ESO dersleri tekrarlı okumalar sayesinde okunan metnin daha kolay hatırlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede araştırmada elde edilen verilerden okuduğunu hatırlamaya ilişkin açıklamalara ulaşılmıştır. Bu açıklamalar veli, öğrenci ve araştırmacı tarafından şu şekilde söylenmiştir.

Veli-1: “... bilmediklerini özellikle çikolata hikayesi miydi onu, sonra canını en çok ne yakarı, onu zaten biz çok merak etmiştik onları gelip baştan sona anlattı.” (16.satır)

Veli-4: “Etkileşimli sesli okumanın en büyük katkısının çocuğuma kendisi kitap okurken artık daha anlaşılır bir şekilde bilmediği kelimelere, noktalara virgüllere dikkat ederek okumaya çalışıyor. Mesela şu 486 sayfalık buz canavarı şimdi anlat deseniz size anlatır ama eski okumasıyla karşılaştırsaydık birçok noktayı hızlıca okuyup atlardı o yüzden bu kadar iyi anlatamazdı.” (33.satır) Bu yorumda ESO derslerinin sadece öğretmenin derste okuduğu metni değil öğrencinin kendi bireysel okuduğu metni de iyi hatırlamasına sebep olduğunu belirtmektedir.

Ö2: “Özellikle çikolata hikayesi. O, Hikâyeyi birinci okuyuşunda çok fazla ayrıntılı yerlere dikkat edememiştim. 2. ve 3. okuyuşta daha çok şey hatırladım.” (19.satır)

Ö3: “Bu derslerde çok daha iyi anlıyorum çünkü üç kere okuyoruz.” (7satır)

Ö6: “Etkileşimli okumada daha çok şey hatırlıyoruz.” (14.satır)

Ö11: “1. okumada hiç şeyi anlamamıştım. Hani, Canını En Çok Yakar da kek oluyor ya kaka oluyor ya onu ben normal poğaça anladım. Hiçbir şey anlamadım sonra 2. okuyuşta herkes söylemeye başladı. Kafam karıştı. Ondan sonra anladım. Bazı kitaplar için söylemiyorum ama iyi dinlediğinizde farkı görüyorsunuz belki 3 seferde daha iyi anlamıştım bütün kitaplarda.” (8.satır)

Araştırmacı: “Üçüncü kez okuyuşta öğrencilerimin hikâyeye daha fazla hâkim olduğunu gördüm.” (5.satır)

Araştırmacı: “Hikâye okurken hatırladıkları yerleri ya da hikâyenin nasıl gelişeceğini dün gelmeyip de ilk defa dinleyen arkadaşlarına bazı öğrencilerimin bak “çörek” dediği yere dikkat et...” (3.satır)

Veli-6: “Soru cevap halinde ben önceden kitabı anlattırmaya çalışırdım ama bu etkinlik sayesinde daha iyi anladığı için oradaki kelimelerle ilgili etkinlikler hoşuna da gittiği için gerçekten anlayarak anlattı.” (10.satır)

Veli-8: “Etkileşimli sesli okuma sayesinde bir kere daha iyi anlıyor ve bize kitapları daha güzel anlatıyor. Hikayeleri önce, sonra ve daha sonra şeklinde değerlendiriyor.” (25.satır)

Veli-9: “Kitapları siz okuduktan sonra mutlaka gelip onları anlattı. Benim için en büyük tedirginlik karşıda kitabı öğretmen okuyacak fakat çocuğum onu hatırlayacak mıydı? Baktım ki anlamış. Hatta bazı şeyler dikkatini çekti onları daha güzel aktardı bize.” (44.satır) Velilerin ve öğrencilerin yorumlarında görüldüğü gibi ESO etkinlikleri sayesinde çocuklar çok daha fazla ayrıntıyı hatırlamaktadırlar.

Ö13: “... her şeyin üstünden geçiyoruz. Daha iyi öğrenmiş oluyoruz. Burada iyice ayrıntıları hatırlıyoruz.” (33.satır)

Ö-18: “Daha önceki okumalarda hasta olduğum için kitabı tam hatırlayamıyorum çünkü ilk dinlememi.” (5.satır)

Araştırmacı: “Okuma yaptıktan sonra hikâye unsurları kağıtlarını doldururken bazı öğrencilerimin hikayedeki temel anlatılanları kavradıklarına şahit oldum. Sadece yardımcı kahraman gibi biraz daha ayrıntıda kalan kısımları hatırlamakta zorlandıklarını gördüm. Bu karşılaştığım olay işte bir kitabın ya da metnin bir defa okunmasının yeterli olmadığını, derinlik kazanmak için daha fazla okunması gerektiğini gösterdi. Orada anladım ki bir üçüncü okuyuşu daha yaptığımızda öğrencilerimin birçoğu kitaptaki diğer ayrıntılara da hâkim olacak...” (9.satır)

Araştırmacı: “Nehir kıyısında ve köyde geçen mekanları ikinci okuyuşta fark ettirler.” (4.satır)

Etkileşimli sesli okumanın önemli bir özelliği olan tekrarlı okuma aynı zamanda katılımcıların yukarıda yorumlarda da belirtildiği üzere okunan materyale ilişkin çok daha fazla ayrıntıyı hatırladıklarını ya da fark ettiklerini göstermektedir. Bu ayrıntıları hatırlamaları ayrıca öğrencilerin hikâyeyi birisi ile paylaşmayı daha kolay hale getirmiştir.

4.1.4. Okuduğunu Anlama-Paylaşma

Okuduğunu anlama ile ilgili alanyazın incelendiğinde okuma anlama stratejileri kategorize edilirken temel olarak üç basamak oluşturulmaktadır. Bunlar okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerdir. Okuma sonrasında uygulanan stratejilerden birisi de anladıklarını paylaşmak ve tartışmaktır (Aktaş ve Bayram, 2018, s.1404). Etkileşimli sesli okuma derslerinde elde edilen veri seti incelendiğinde öğrenciler, okunan kitaplardan elde ettiklerini bir başkası ile paylaştıkları görülmüştür. Bu kapsamda paylaşma ile ilgili veli, öğrenci ve araştırmacı şu yorumlara yer vermiştir.

Veli-1: “... hani bir çocuk vardır, her şeyi anlatır iyisini, kötüsünü. Çocuğum anlatmaz öyle. Ben ona zorla sorarım. Bugün ne oldu? Mutlu olduğun ne idi? Üzgün hissettiğin ne oldu diye. O şekilde öğrenmeye çalışırım ama bu okuduğunuz kitapları baştan sona anlattı.” (5.satır)

Veli-1: “Sonra bir etkinlik yapmışsınız mesela onu eve geldi kendisi tamamen başka kâğıttan kuklalar keserek aynı burada yaptığınız gibi canlandırarak bize anlattı.” (13.satır)

Veli1: “Kuklalarla yaptığını baya detaylı olarak anlattı bize.” (15.satır)

Veli-2: “Özellikle okuduktan sonra etkisinde kaldığı kitapları geldi anlattı. Gergedanlar Krep Yemez kitabını anlattı ve bize aldırıldı.” (41.satır)

Yukarıdaki velilerin yorumlarından hareketle ESO etkinliklerini öğrencilerin benimsemesi ve heyecanlanması onları bir başkası ile paylaşmaya yönlendirmektedir.

Veli-3: “Etkileşimli sesli okumada anlamaya çalışıyor, anladığını anlatmaya çalışıyor.” (39.satır)

Ö1: “Etkileşimli sesli okumada ayrıca sınıfla birlikte yaptığımız için birinin anlamadığını bir başkası kavıyor ya da birinden bir fikir çıkıyor biz onu duyuyoruz...” (32.satır)

Ö1: “... konuşmada genellikle arkadaşlarım yeni fark ettikleri şeyleri söylüyorlar bunları öğrenmiş oluyorum.” (50.satır)

Araştırmacı: “Karşımızda etkileşimi engelleyen her ne kadar ekran olsa da öğrencilerimin evlerindeki rahat ortam onların daha serbest olmasına sebep olsa da sorulan sorulara cevap vermeleri, paylaşımında bulunmaları...” (22.satır)

Veli-4: “Okudukları kitaplardan bahsetti. Zaman zaman bizim elimizde olan kitaplardan da varmış galiba. Onları anlatmıştı. Gergedanlar krep yemez kitabını.

Bizim elimizde olan kitabı okulda okuyunca açıkçası biraz daha heyecanlanmış.”

(4.satır)

Veli-5: *“Paylaşabildiğini öğrenmiş oldu...”* (72.satır)

Ö14: *“... bazı arkadaşlarım sorabiliyor bazen ben de soruyorum. Öyle olunca ben de öğreniyorum onlar da.”* (18.satır)

Veli-6: *“Sizin okulda yaptığımız şeyleri sürekli evde tekrarlama isteği, şu şöyleydi Anne bu kelime böyleydi anne. Sizin etkileşimli okumada kelimeye odaklanma, hikâye unsurlarını odaklanma yazar gibi okuma bunları öğrendikçe ve kelimeleri duydukça bir aydınlanma yaşadı ve bunda çok mutlu oldu yani.”* (12.satır)

Veli-9: *“En çok anlattığı heyecanlı kitaplardan birisi mor gergedan kitabıydı.”* (27.satır)

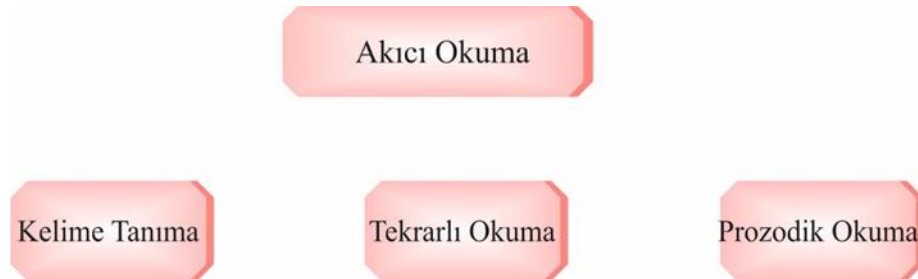
Araştırmacı: *“Kelimelerin dışında özellikle kendileri ile ilgili sorular yönelttiğimde daha çok söz hakkı almak istediklerini gördüm.”* (40.satır)

Araştırmacı: *“Bir başka öğrencim, öğretmenim, bu hikâyeye şöyle bir çözüm buldum diyerek çözümü anlattı. Yarısını yoğurtçunun kızı ile paylaşabilirlerdi veya çok az bir kısmını yoğurtçunun kızına verebilirlerdi.”* (49.satır)

Yukarıdaki yorumlardan da anlaşılacağı üzere, çocuklar sevdikleri, beğendikleri, iyi bildikleri bilgileri, olayları ve durumları paylaşmayı isteyip paylaştığı kişiyle etkileşime girmeyi beklemektedirler.

4.2. ESO Derslerinin Akıcı Okumaya Olan Yansımaları

ESO derslerinin akıcı okumaya olan yansıması incelediğinde karşımıza üç alt tema halinde bulgulara ulaşılmıştır. Bu alt temalar Şekil 4.3.' de gösterildiği üzere kelime tanıma, tekrarlı okuma ve prozodik okumadır.



Şekil 4.3. Akıcı Okuma Becerileri Alt Temaları

Akıcı okumanın bileşenlerini doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri oluştururken bunların geliştirilmesinde tekrarlı okuma metodu sık kullanılmaktadır (Aşıkcan ve Saban, 2020, s. 20-22). Ayrıca bir metni tekrar tekrar okumak öğrenilen yeni kelimelerin artmasını sağlamaktadır (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018, s.705). Akıcı okumada bireyin kelimeleri kolay tanınması, yapılandırıp kavraması ve anlamlandırması önemli bir işleve sahiptir (Demirtaş, 2019, s.27). Bu çerçevede ESO dersleri öğrencilerin kelime farkındalığını arttırarak, söz varlıklarını geliştirmiştir. Akıcı okumanın en önemli bileşenlerinden olan prozodik okuma becerisi ise noktalama işaretlerine, anlam ünitelelerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek pürüzsüz ve akıcı bir biçimde okumayı içermektedir. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi, okumada model olunması, okunacak metnin, öğretici tarafından prozodik bir biçimde seslendirilerek öğrenciye okunması prozodik becerilerin gelişmesinde başat rol oynamaktadır. ESO derslerinde öğretmenin, öğrencilerine kitabı en az üç kere prozodik bir biçimde okuması onların prozodik okuma becerilerine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2020, s.45).

4.2.1. Akıcı Okuma Becerileri-Kelime Tanıma

ESO derslerinin akıcı okuma becerilerine olan yansımalarına bakıldığında yoğun olarak karşımıza öğrencilerin yeni kelimeleri tanımaları, bunların anlamını kavrayıp okuma yaptıklarında öğrendikleri kelimeleri fark etmelerini sağlamıştır. Öğrendikleri bu kelimeleri konuşma ve yazılarında da kullandıkları elde edilen veri setinde vardır. ESO derslerinin kelime tanıma becerilerini arttırdığına ilişkin velilerden, öğrencilerden ve araştırmacıdan elde edilen yorumlar şu şekildedir.

Veli-1: *“Şöyle bir şey dikkatimi çekti. Benim normalde kitap okurken anlamını bilmediğimiz kelimeleri merak eder öyle bakardık ama bu etkileşimi sesli okuma yaptıktan sonra kelimeleri daha çok merak etmeye başladı. Bir cümleyi okuruz orada bir kelime geçer o kelimenin anlamını bakarız iyi kötü biliyoruzdur yabancı bir kelime ya, o anda geçmek istediği için ya da hikâyenin devamını merak ettiği için sormaz geçer. Devam eder ya da ben söylerim. Bu kelimenin anlamını biliyor musun diye. Hatta ben bilmediği kelimelerin anlamlarını söyleyince sıkılmalar da olabilirdi. Sıkılırdı da bazen. Bir an önce ilerlemek istiyordu ama bu etkileşimli sesli okuma yaptıktan sonra kendisi sessiz kitap okurken bölüp okumayı hani bana kelimelerin anlamlarını sormaya başladı. Bu dikkatimi çekti. Bu güzel bir şey. Yani bu sizin etkinliğinizin bir neticesi olduğunu düşünüyorum.”* (43.satır)

Veli3: *“Başka fark ettiğim bir şey ise çocuğum önceden kitap okurken kitabın sayfaları üzerine çok durmazdı. Hemen okuyup geçerdi. Şimdi ise kelimeyi gördüğünde direk duruyor ve bu kelime ne baba diye soruyor önceden böyle bir şey yoktu. Yani kelimeyi merak ediyor. Kelimeler üzerinde durmak okuduğunu anlama ve anlam bütünlüğü üzerinde bir değişiklik oldu.”* (24.satır)

Ö5: *“Kendim kitap okurken sayfayı bitirdikten sonra sayfayı şöyle bir tarıyorum kaçırdım bir kelime var mı diye.”* (41.satır)

ESO derslerinde gerçekleştirilen kelime etkinlikleri çocukların kelimeleri fark etmesini, önemini anlamasını ve kendi okumalarına yansıtmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda çocuklar ESO derslerinde çok daha fazla kelime öğrenmeye başladığını şu yorumlardan anlayabiliriz:

Veli4: *“Çocuğumun kelime dağarcığı benden fazla olmaya başladı.”* (15.satır)

Veli2: *“Çocuğum bilmediği kelimelerden çıkardığı anlamları, günümüzde kullandığımız kelimeler ile karşılaştığında aaa Anne ben bu kelimeyi öğrendim. Bu kelimenin yerine bunu da kullanabiliriz şeklinde çok dedi.”* (38.satır)

Araştırmacı: *“Kitapların sayısı arttıkça öğrencilerimin kelime dağarcığının geliştiğini gözlemledim ve bazı öğrencilerim anlamını bilmedikleri kelimelere kendi kitaplarında da odaklandıklarını söylediler.”* (40.satır).

Bu yorumların dışında ESO derslerinde çocukların öğrendiği kelimeleri günlük hayatlarında kullandıklarını, öğrendiği kelimeleri duyduğunda hemen fark ettiklerini aşağıdaki yorumlara bakarak anlayabiliriz.

Veli-1: *“Anne dedi. Bebeğimin saçları taraz taraz olmuş dedi. Ben böyle bir durum ne dedim? Normalde hiç kullanmadığınız bir kelime. O benim çok dikkatimi çekti. Normal hayatta çok fazla kullanmayız o kelimeyi ve öyle söyledi ki çok sıradan söyledi. Saçları da böyleymiş dedi. Sonra ben bu kelimeyi nereden öğrendiğini sorduğumda kitaptan okuduğumuz kitaplardan öğrendiğini söyledi. Hani günlük hayatta da kullanması hoşuma gitti. Taraz taraz çok fazla kullanmadığımız bir kelime olduğu için bu aklımda kaldı.”* (57.satır)

Araştırmacı: *“Dışarıda çimlerin üzerinde karınca çıkınca bir öğrencimin korkması üzerine ben de rahat ol, sadece bir karınca deyince öğretmenim, ama o devasa bir karınca demesi bu kitapta öğrendiğimiz kelimelerin hayata geçtiğini göstermektedir.”* (60.satır)

Araştırmacı: *“Okuma yaparken öğrendiğimiz kelimeler üzerinden cümleler kurarken artık birçok öğrencim cümlelerini günlük konuşmalarında kullandıklarına*

şahit olmaktayım. Bir öğrencim ben anneme “usanmak” kelimesi “Annem telefonda konuşurken benim onu rahatsız etmemden usandı.” demesi. Bir başka öğrencimin, okuduğu kitapta “tünemek” kelimesi geçince heyecanlanıp öğretmenim bak burada “tünemek” kelimesi geçiyor demesi. Bir başka öğrencim, öğrendiği kelimeler ile ilgili annesine cümleler kurması. Bunların hepsi etkileşimli sesli okuma dersindeki kelime öğretim metodunun hayata yansımaları göstermektedir.” (84.satır)

Veli2: “Kardeşine öğrendiği kelimelerden olan homurdanmayı kullandı. Sürekli homurdanıyorsun diyordu.” (8.satır)

Araştırmacı: “... kitabı okurken daha önce karşılaştığımız kelimeleri öğrencilerinin ben söylemeden hemen onların fark etmesi...” (13.satır)

Veli2: “Bir ara şöyle bir şey olmuştu yeni öğrendiği bir kelimenin eş anlamlısını sormuştu. Bu etkinlik sayesinde kelimeleri daha iyi öğrendi.” (14.satır)

Veli2: “Bize bir şey anlatıyorken bile biz artık bunu fark edebiliyoruz. Çevremizden de alıyoruz mesela aynı tepkiyi. Mesela önceden anlatırken çekimserdi. Birçok çevremiz, akrabamız şey diyorlar. Mesela çok güzel kelimeler kullanıyorsun, kendini çok güzel ifade ediyorsun. Anlatmak istediğin bir şeyi çok güzel akıcı anlattığını söylüyorlar. Teyzemin kızı sınıf öğretmeni, o fark etti. Böyle yaşından büyük kelimeler kullanıyor dedi.” (20.satır)

Ö1: “Evde annemlerle balkonda oturuyorduk. Evimizin önünden büyük bir otobüs geçti. Çok ses çıkardı orada curcunayı kullandım.” (23.satır)

Veli7: “Bir cümlede geçen kelimeyi ya da duyduğu bir kelimeyi biz bunu etkileşimi sesli okumada öğrenmiştik diye söylediği çok oldu. Müzik dinlerken bile kelimeler dikkatini çekip hemen biz bunu etkileşimli okumada öğrenmiştik diye bizimle paylaştı.” (9.satır)

Veli7: “İmrenmek, tereddüt etmek, kuşku, gıcırta bunları kullandı. Bunları kullanırken nasıl mutlu oluyor, yüzü birden parlıyor. Hemen bir değişiyor. Anne ben şunu duydum diyor. Normalde hiç bu şekilde kelimelere bu kadar dikkat etmezdi açıkçası. Ama süreçte bunlara dikkat etmeye başladı yani mesela hain kelimesini paylaştı. Böyle olunca kelime dağarcığı geniş oluyor.” (42.satır)

Veli8: “...öğrendiği kelimeleri de sosyal hayatında kullanmaya başlıyor.” (12.satır)

ESO derslerindeki kelime etkinlikleri onların kelimeleri daha iyi kavramasına sebep olmaktadır. Bu duruma ilişkin getirilen yorumlar incelendiğinde karşımıza veri setinden şu bulgular çıkmaktadır:

Ö4: “...kelimeleri eğer kendim okusaydım öğrenemiyordum ama burada öğreniyorum.” (24.satır)

Ö11: “... kelimeleri söylüyorsunuz, anlamlarını söylüyorsunuz o güzel oluyor.” (13.satır)

Ö13: “... mesela burada kelimeler var. Kendi okuduğumda kelimenin anlamını bilmesem geçiyordum ama burada öğreniyoruz.” (38.satır)

Araştırmacı: “Birinci okuyuştan sonraki etkinliği öğrencilerimin tamamlamış olması 2. Okuyuşta kelimelerle ilgili cümleler kurarken kolaylık sağladı.” (18.satır)

Ö1: “Bu kelimelerin anlamları sonuçta uzun anlamlar bunları cümlede anlatmak yerine kısa bir hale çeviriyorsun. Bu kolay kelime öğrenmemizi sağlıyor.” (37.satır)

Ö14: “Curcuna kelimesini ben pek bilmiyordum. Anlamını öğrendik ama ben pek yine de tam anlayamadım ama 2. okuma daha çok iyi anladım. Bazı yerleri de unutuyorum onları ikinci okumada ya da üçüncü okumada duyunca konuşmalarında ya da yazımda kullanabiliyorum.” (31.satır)

Araştırmacı: “Bu derste belirtmek istediğim bir diğer şey, kelimelerin anlamlarını öğrencilerimden tahmin etmelerini istediğimde çok az kişinin cevap vermesi kelime dağarcıklarının daha fazla geliştirilmesi gerektiğini düşündürdü. Tam da bu sebepten etkileşimli sesli okuma onlar için harika oldu.” (53.satır)

Ö2: “Ben, Çikolata metninde ben kafamdan uyduruyormuşum vitrini. Vitrini ben küçük bir oda sanıyordum.” (30.satır)

Veli6: “Daha önceden Türkçe ödevlerinde anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaştığında onu cümle içerisinde kullanırken çok zorlanır da benden yardım isterdi ancak bu etkinlikte zannedersen ki kelimenin anlamını çok iyi kavradığı için bana sormadan kendisi rahatlıkla bilmediği kelime ile ilgili cümleler yazabildi.” (22.satır)

Ö2: “Biz kitaplardaki metinleri bir kere okuyorduk ve bilmediğimiz kelimeleri ayırmıyorduk size soruyorduk. Şimdi mesela birisi biliyor birisi bilmiyor oluyor ama şimdi bilenlere de bilmeyenlere de değişik kelimeler gösteriyorsunuz. Bilmediğimiz kelimeleri kitaplardan çekip alıp önce bizlere gösteriyorsunuz. Bu şekilde hoşuma gidiyor. Böyle olunca kelimeleri daha iyi anlamaya etki ediyor mesela

direkt ses kaydından dinleseydik, bilmediğimiz kelimeleri kaçırabilirdik ya da o esnada anlamazdık internetten bakardık ya da sözlükten bakardık uzaktan eğitimde.” (69.satır)

4.2.2. Akıcı Okuma Becerileri-Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, akıcı okuma becerilerini geliştirmede çokça başvurulan yöntemlerden birisidir. Tekrarlı okuma sayesinde öğrencilerin, cümle kümelerini yani anlam ünitelerini daha kolay kavrayarak cümlenin söz dizilim yapısına hâkim olmasına katkı sağlamaktadır. Tekrarlı okuma, akıcı okuma becerilerini geliştirmede geçmişten günümüze kadar kullanılarak devam etmektedir (Yamaç, 2014, s.633). ESO derslerinden elde edilen veri setinde tekrarlı okuma ile ilgili şu bulgular tespit edilmiştir.

Veli1: “... altını çizdiğimiz yerleri tekrar tekrar okuyoruz. O zaman böyle üstüne basa basa okudu. Sunum yapar gibi okudu. Sonra döndü bana dedi ki, şimdi ben yazar gibi okudum. dedi.” (71.satır)

Ö1: “Birinci okuyuşta anlamadığımızı, ikinci okuyuşta, ikinci okuyuşta anlamadığımızı üçüncü okuyuşta anlıyoruz.” (9.satır)

Ö3: “Üç kere okunması güzel.” (28.satır)

Araştırmacı: “...çünkü derinlik kazanmak, anlam kurma becerilerini arttırmak için bir kitabın tek sefer okunması yetersiz kalmaktadır.” (35.satır)

Araştırmacı: “...kitabını ikinci okuyuşta öğrencilerimin daha iyi anlayıp kavradıklarını fark ettim.” (44.satır)

Veli3: “Belli bir kitap aldığında karşılaştığı bir kelime olduğunda bunun anlamı nedir der kenarına not alabilir, altını çizebilir, sayfalarını bitirdikten sonra tekrar bir bakayım diyebilir. Artık hayatının rutinine geçirmiş olur...” (80.satır)

Ö13: “Birincide kelimelere odaklanıyoruz, ikincide zaman, mekân üçüncüde yazar gibi okuyoruz kitabı. Daha iyi anlıyorum ve daha dikkatli olmuş oluyoruz. Üç okuyuşta çok hoşuma gitti.” (30.satır)

Araştırmacı: “Bunu gerek kitap okurken kelimelerle ilgili cümleler kurmaları olsun gerekse kitap okurken yeni şeyler fark etmeleri göstermektedir. Nehir kıyısında, köyde gibi geçen mekanları ikinci okuyuşta fark ettiler.” (24.satır)

Tekrarlı okuma sayesinde öğrenci akıcı okuma becerilerini geliştirirken ayrıca okuduğunu anlama becerilerine de katkı sağlamaktadır.

4.2.3. Akıcı Okuma Becerileri-Prozodik Okuma

Prozodik okuma, akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Bir metnin prozodik bir biçimde okunması, anlatım kolaylığı sağlamaktadır. Ayrıca prozodik okuma, okunan metnin kavranması için önemli bir bileşendir. Prozodik okumanın göstergeleri, metni vurgu, tonlama ve anlam ünitelerine dikkat ederek konuşmuş gibi bir şekilde okunmasıdır (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017, s.454). ESO derslerinde de yoğun olarak öğretmen prozodik bir okuma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda prozodik okumayı okumada doğru bir model sunma olarak da alabiliriz. Elde edilen veri setinden prozodik okuma ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir.

Veli4: *“Kitapları yetişkin seslendirdiğinde vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuduğu...”* (75.satır)

Veli5: *“Noktanın ve virgülün önemine vardı. Bize şu süreçte en büyük katkısı bu oldu.”* (81.satır)

Ö2: *“Ben kendime bakınca diğer okumalarda daha az şey fark ediyordum. Siz okuyunca daha iyi oluyor.”* (40.satır)

Veli8: *“Canlandırmalar yaparken, okurken ses tonunu değişmesi vurguların yapılması çocukları etkiliyor, anlamasını perçinliyor.”* (21.satır)

Ö8: *“Kendim okuduğumda biraz daha hızlı okuyacağım için anlamayabilirdim ama birisi okursa yavaşça daha iyi anlarım.”* (20.satır)

Yukarıdaki yorumlarda ifade edilenler prozodik okumanın anlamada rolünü ortaya koymaktadır. Bunların dışında ESO derslerinde prozodik okuma ile ilişkili bulgular şu şekildedir:

Ö2: *“Dinleme metinlerinden daha çok siz okuyunca anlıyorum.”* (63.satır)

Ö3: *“Etkileşimli sesli okumayı tercih ederdim çünkü diyelim ki okuma yazma bilmiyorsun öğretmen sana hikâye okuyor. Böylece daha iyi oluyor.”* (21.satır)

Araştırmacı: *“Metindeki cümleleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek heyecan uyandıracak şekilde gerektiği yerlerde ses tonumu değiştirerek okudum. Özellikle kitaptaki şu cümlenin bütün öğrencilerim tarafından tebessümle ve memnuniyetle karşılandığını gördüm. ‘Evet tatlım çok güzel bunu daha sonra konuşalım mı?’* (8.satır)

Araştırmacı: *“Üçüncü okuyuşumda öğrencilerim tırnak işareti, ünlem işareti gibi noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ettiğini bunları okuma yaparken hemen fark ettiklerine şahit oldum.”* (12.satır)

Araştırmacı: *“Okumada model olma...”* (7.satır)

Araştırmacı: “Noktalama işaretlerini incelemek onlar hakkında örnekler vermek ve vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okunma çabasına girildiğini gördüm.” (4.satır)

4.3. ESO Derslerinin Okuma Motivasyonuna Olan Yansımaları

ESO derslerinin okuma motivasyonuna katkısının olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Okuma motivasyonu ana temasının altında eğlence, merak ve sevgi olmak üzere üç tema yer almıştır. Bu alt temalar Şekil 4. 4.' de gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Okuma Motivasyonu Alt Temaları

Okumada temel amaçlardan bir tanesi anlamak ve o anlamdan çıkarımlarda bulunmaktır. Okumada amacın yerine getirilmesi için akıcı okumanın ve okuduğunun anlamının yanında okuma motivasyonu da önem kazanmaktadır. Her ne kadar motivasyon sonuç odaklı olmasa da süreçte kişinin en büyük güç kaynağıdır. Aslında sonuca götüren önemli bir araçtır (Karahan ve Atalay, 2018, s.134-137). Okumada motivasyonu sağlayan unsurlardan ilgi, merak, ailenin okuma kültürü ve etkileşimle birlikte sosyal çevrede etkilemektedir (Yıldız, 2013, s.1463). Bir kişinin okuma eylemini gerçekleştirmesi ve bunu alışkanlık haline getirmesi için onun ilgi, tutum, merak, şahsi değer ve inanışları rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu tüm bu kavram ve süreçleri içine alarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Kızgın, 2020, s.603). Buradan hareketle ESO derslerinin okuma motivasyonlarına olan yansımaları ile ilgili bulgular paylaşılacaktır. Bu bulgular, ESO derslerindeki keyif, eğlence, merak, okuma sevgisi vb. kavramlar üzerinden irdelenerek aktarılmıştır.

4.3.1. Okuma Motivasyonu-Eğlence

ESO derslerinde eğlence ve eğlence kavramı ile ilişkili veri setinden elde edilen bulgular şöyle açıklanmıştır.

Veli2: *“Güzel bir uygulama, kesinlikle eğlenceli bir uygulama okuyor okurken bir taraftan öğreniyor.”* (45.satır)

Ö1: *“3. Sınıfta da Türkçe derslerini böyle yapmak isterdim.”* (57.satır)

Ö13: *“Normal Türkçe dersinde okuduğumuzda etkinlikler yapıyorduk on-lar çok sıkıcı geliyordu ama bunlar eğlenceli.”* (4.satır)

Bu yorumlarda öğrenciler ESO derslerini Türkçe dersleri ile karşılaştırmışlardır. Karşı-laştırma neticesinde ESO derslerinin daha keyifli olduğunu söylemektedirler. Bunun ne-denlerinden birinin ESO derslerinde kullanılan metinlerin Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlere göre daha fazla ilgi çekici olduğu düşünülmektedir.

Veli3: *“Bu etkileşimli sesli okumada birkaç kez okuma olduğu için bazen sıkılmalar olmuş ama genel anlamda iyi olduğunu iletmişti.”* (7.satır) Bu yorumda ESO derslerindeki tekrarlı okumanın var olması bazen çocuklarda sıkılmalar mey-dana getirebilmektedir. Bu durumu engelleme adına ortaya konulan etkinliklerin nitelikli olması ve öğrenciye hitap etmesi önemli görülmektedir.

Veli6: *“Bu da çocuğu kitap okumaktan sıkıyor daha uzun süre okumuş olsa bile.”* (37.satır)

Ö3: *“Bu dersleri sanki film izlemiş gibi hissediyorum.”* (3.satır)

Araştırmacı: *“... etkinlikleri yaparken öğrencilerimin keyif aldığını gördüm.”* (5.satır)

Ö4: *“Kendim kitap okumaktansa bu daha güzel. Mesela burada öğrendi-ğiniz kelimelerden orada bulabiliyorum. Etkileşimli okuma eğlenceli geliyor.”* (7.satır)

Veli7: *“Mesela 5N 1K çoğu metinde kalıplaşmış durumda ama bu şekilde daha eğlenceli hem çocukla birlikte kitap okumak hem arkadaşlarla hem öğret-meni ile paylaşımı daha güzel bence bu.”* (33.satır)

Ö8: *“... keyifli oluyor, kitapların resimleri çok komikti.”* (4.satır)

Ö11: *“Etkinlikleri beraber yaptık. Çok güzeldi gayet iyiydi ve müthişti.”* (6.satır)

Veli8: *“Etkileşimli okumayı birazda oyun gibi algılıyorlar. Keyif alıyor-lar.”* (11.satır)

Yapılan yorumlar incelediğinde ESO derslerinden öğrencilerin keyif aldıkları, eğlendikleri ve etkinlikleri güzel buldukları anlaşılmaktadır.

4.3.2. Okuma Motivasyonu-Merak

ESO derslerinde merak ve merak kavramı ile ilişkili veri setinden elde edilen bulgular şöyle açıklanmıştır.

Veli1: “... sonra canını en çok ne yakarı, onu zaten biz merak etmiştik...” (9.satır)

Veli6: “*Gergedanlar krep yemez kitabında hayvanat bahçesine meraklandı. Hayvanat Bahçesi'ni gezmek istedi. Mesela bu şekilde çocukları meraklandırabiliyor veya Çikolata ile ilgili bir şey vardı sanırım o biraz daha duygusal bir şeydi, orada üzülmek, manevi duyguları da geçirmiş oluyor çocuğa hani kitapla kendi hayatındaki maddi ve manevi duyguları perçinliyor. Mesela Ay'ı kim çaldı kitabını okurken eve geldiğinde hayvanlarla ilgili araştırma yapmak istedi.*” (67.satır)

Araştırmacı: “... Ekranda meraklı gözleri görebiliyordum.” (17.satır)

Araştırmacı: “...cümle kalıplarını olağan akışın dışında kullanmam ... daha çok meraklı gözlerle bakmalarını sağlıyor.” (12.satır)

Veli8: “*Ahtapotlar kitabını okuduktan sonra eve gelip ahtapotları araştırmaya başlamıştı mesela onlarla ilgili ahtapotun 8 kalbinin olduğunu bize söyledi.*” (21.satır)

Veli9: “*Mesela ilk başladığımızda gergedanlar krep yemez kitabını ben çok merak etmiştim. Bir de şu Ay'ı kim çaldı kitabı çok güzel bir kitap, çocukların ilgi ve merakını çekiyor. Gökyüzüne astronomiye merak uyandırıyor diğer taraftan acaba aya ne oldu? diye merak ettiriyor.*” (69.satır)

Araştırmacı: “*Okuma yaparken bazı öğrencilerimin sorulan sorulara cevap vermek yerine bir an önce okumaya devam etmemi ister gibiydiler.*” (11.satır)

Araştırmacı: “*Okuma sonrasında ise çocukların kitabın içeriğini daha çok merak ederek kitabı benden isteyip resimlerini ayrıntılı incelemesi kitaba olan merakın arttığının göstergesidir.*” (26.satır)

Yukarıda yapılan yorumların tümünde öğrencilerin ESO derslerinde yapılan etkinlikleri, okunan kitapta neler yaşanacağını ve okuma sonrasında meraklarının devam etmesi onların okuma motivasyonlarını arttıran unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.3.3. Okuma Motivasyonu-Sevgi

ESO derslerinde sevgi ve sevgi kavramı ile ilişkili veri setinden elde edilen bulgular şöyle açıklanmıştır.

Veli1: “Çikolata hikâyesinden etkilenmiş. Heyecan diyemeyiz de. Etkilenmiş çok üzülmüş ondan. Hatta anlatırken de gözleri doldu biraz duygusaldır.” (26.satır)

Burada getirilen yorumda öğrencinin üzülməsi aslında kitaptaki hikâye ile arasında duygusal bir oluşmasına sebep olmuştur. Bu bağ sevgi ile açıklanmaktadır.

Veli3: “Bir kere kitap sevgisi kazandırıyor.” (54.satır)

Veli7: “Sizinle beraber sınıf ortamında hep birlikte kitap okuyarak bütün arkadaşları ile aynı kitabı dinlemeleri, onun üzerinde hep birlikte yorumlamaları yani kısacası aynı kitabı hep birlikte okumaları çok güzeldi.” (3.satır)

Veli7: “Yani böyle daha çok okumayı sevmeye başladı.” (21.satır)

Ö2: “Ya ben çok sevdim...” (2.satır)

Veli6: “Ama bu uygulamadan sonra daha çok sevdi sanki kitap okumayı...” (29.satır)

Araştırmacı: “... etkileşimli okumanın klasik okuma türlerinden daha fazla kitabı benimsediklerini göstermektedir.” (55.satır)

Ö8: “Bütün kitapları sevdim ama En çok sevdiğim Canavarlar gece gelir mi? Çünkü Canavarlar çok tatlıydı ve içindekiler çok güzeldi.” (22.satır)

Veli9: “Bir kere dediğim gibi kitabı yaşayarak okuyor etkileşimli okumada.” (35.satır)

Araştırmacı: “Etkinlik sonunda öğrencilerime şu soruyu yönelttim. ‘Nasıl buldunuz?’ Gelen cevaplar beni çok mutlu etti. Çok beğendiklerini, Türkçe derslerini de bundan sonra aynı şekilde işlemek istediklerini söylediler.” (25.satır)

Ö14: “Sizinle okuyunca mutlu oluyorum...” (15.satır)

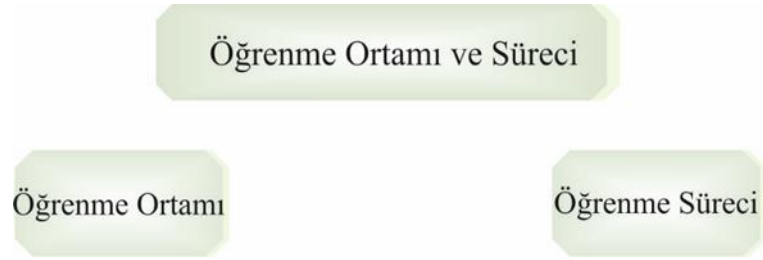
Veli10: “Anladığı için de seviyor ve daha çok kitap okumak istiyor.” (9.satır)

Ö10: “...keşke bitmeseydi.” (7.satır)

ESO derslerinin öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırmasındaki en büyük etmenlerden ikisi kullanılan metin, etkinlikler ve doğru bir modelle kitabın seslendirilmesidir. Bu bileşenlerin bir araya gelmesi öğrencilerin kitaplara karşı olan ilgisini ve sevgisini arttırmaktadır.

4.4. ESO Derslerinin Öğrenme Ortamı ve Sürecine Yansımaları

Araştırma süresi içerisinde meydana gelen Covid-19 salgınından dolayı yüz yüze eğitime ara verildiği zaman dilimleri olmuştur. Bu sebepten dolayı ESO derslerinin bir kısmı uzaktan eğitimde çevrimiçi bir ortamda internet aracılığıyla eş zamanlı olarak Zoom programı üzerinden devam edilirken bir kısmı da yüz yüze eğitimde gerçekleştirilmiştir. Bu sebepten dolayı araştırmacı her iki öğrenme ortamını da gözlemle fırsatı bulmuştur. ESO derslerinin öğrenme ortamı ve sürecine olan yansımaları incelenirken iki alt tema olarak ele alınmıştır. Bunlar Şekil 4. 5.' de belirtildiği gibi öğrenme ortamı ve öğrenme sürecidir. Bu doğrultuda araştırmacı, gözlem raporlarından ve araştırmacı günlüklerinden yararlanarak verilere ulaşmıştır.



Şekil 4.5. Öğrenme Ortamı ve Süreci Alt Temaları

4.4.1. Öğrenme Ortamı

Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin iletişim biçimleri yüz yüze gerçekleştirilen öğrenme ortamlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bazen avantaj olarak karşımıza çıksa da içerisinde önemli ölçüde dezavantajı da barındırmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında fiziksel gösterim, duygu aktarımı ve sosyallikten daha ziyade ses, sembol ve kelimeler öne çıkmaktadır. Bu durum çevrimiçi ortamlarda etkileşimin kalitesini engellemekle birlikte psikolojik ve sosyal uzaklığı da beraberinde getirmektedir (Yıldız, 2020, s.181). Bu açıklamalar ışığında çevrimiçi öğrenme ortamından daha fazla örgün öğrenme ortamında öğrenciler arası etkileşim, sosyallik, duygu aktarımı gibi bileşenler ön plana çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının, örgün öğrenme ortamlarına göre avantajları da bulunmaktadır. Bunlar, maliyet ve zaman açısından ekonomik olmasının yanı sıra zengin bir görsel içerik ve erişim kolaylığı da sağlamasıdır (Çakıroğlu ve Aydın, 2021, s.52). Bu doğrultuda araştırmacı öğrenme ortamı ile ilgili şu yorumlara yer vermiştir.

Araştırmacı: “Dinlediklerini savunmak için şu örneği de vermek isterim. Hikâyede geçen mekanları ve zamanları sırasıyla sayarken ben bir mekânı unuttuğumda öğrencilerimin onu hatırlatması da ayrı bir olaydır. Tüm bunlar olmasına rağmen aramızda olan ekran ve öğretmenin ekran arkasından öğrencilere etkili olabilmesi, onları aynı odak noktaya yani kitabın yazı ve resimlerine dikkat ettirebilmesi güçleşmektedir.” (11.satır)

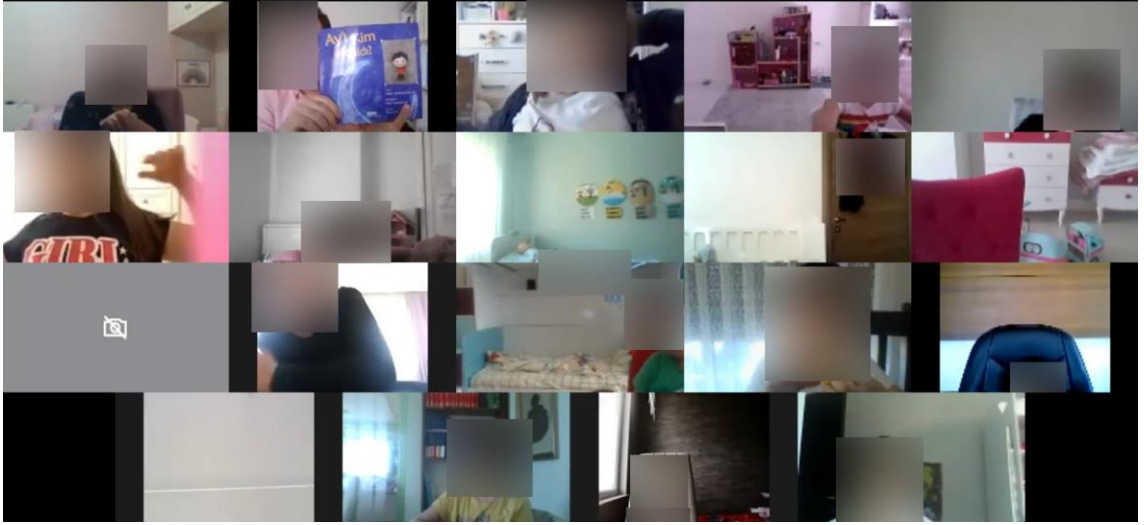
Araştırmacı: “Zaman zaman kitaptaki akışı bozmama adına sorular yöneltilmediğimde dinlediklerinden emin olamamaktayım. Sınıf ortamında (yüz yüze) olsa dinleyip dinlemediklerini hissedebilmek ya da odaklanıp odaklanmadıklarını anlayabilmek daha kolay olacaktır. Çünkü üçüncü okuyuşumuzda amacımız daha fazla derinlik sağlayarak hem anlam kurma sürecimizi hem de metin, cümle ve kelimelerin yapısını kavrayabilmektir. Bu ise yüz yüze eğitimde daha etkili olacağını düşünmekteyim.” (30.satır)

Araştırmacı: “Ekranın bir diğer olumsuz yani duygu aktarımının kısıtlı olması bence hikâyeden alınması gereken heyecanı azaltmaktadır.” (16.satır)

Araştırmacı: “Öğrencilerimin ders yaptığı ortam hepsinin birbirinden farklı olması, ders yaparken ortamda başka kişilerin seslerinin olması zaman zaman dinlemedeki motivasyonu etkilemektedir.” (20.satır)

Araştırmacı: “... Okumayı okulun bahçesinde çimlerin üzerinde çember yaparak okuduk. Yüz yüze eğitimde sınıfı yönetmek, dikkat çekmek, heyecan uyandırmak daha etkili oluyor. Özellikle toplu verilen cevaplar çok daha motive edici oldu. Sınıf ortamında olduğu için öğrencilerin dikkatlerinin ve katılımlarının daha iyi olduğunu fark ettim. Okuma yaparken ben konuşturma stratejilerinden tamamlamayı kullandığımda öğrencilerin toplu olarak cevap vermeleri etkileşimi daha çok arttırdı. Bu durum maalesef uzaktan eğitimde internet hızı, öğrencinin mikrofonu açma kapama arasındaki zamansızlıktan dolayı toplu cevap verilememektedir. Kitabı dikkatli dinlediklerini ve iyi anladıklarına şahit olduğum bir diğer durum ise bir öğrencinin elindeki kağıtlarla uğraşırken sorulan sorulara cevap vermesi, dinlediğini göstermektedir. Bu durum uzaktan eğitimde ekran karşısında tam olarak anlaşılamamaktadır.” (13.satır)

ESO derslerini çevrimiçi ortamda yapmanın getirdiği dezavantajlardan karşımıza çıkan sosyal ve duygusal aktarımın zayıf olması aynı zamanda öğrencilerin kitaba ve etkinliklere karşı olan ilgi ve isteğini azaltmaktadır. Aynı zamanda çevrimiçi ortamda öğretmenin sınıf yönetimindeki etkililiği azalmaktadır. Bu olumsuz durumlar araştırmacının gözlem ve günlük raporlarında da ifade edildiği gibi ESO derslerinde öğrenme ortamı sürecin niteliğini etkilemektedir. Çevrimiçine ait bir öğrenme ortamı Görsel 4. 1’ de sunulmuştur.



Görsel 4.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı-2

Araştırmacı: *“Bu dersin tek dezavantajı bahçede güneşin bazen tam tepeden vurması sonucu öğrencilerin biraz dikkatlerinin dağılmasına sebep oldu.”* (15.satır) Bu olumsuz durum daha önceden tespit edilememiştir ancak bundan sonraki öğrenme ortamları tasarlanırken özellikle bahçede gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında hava koşulu göz önüne alınmıştır.

Araştırmacı: *... Öğrencilerimin isteği üzerine bu ders okulun yazarlık atölyesinde gerçekleştirdik. Burada bir önceki okuyuşta yaşadığımız sıkıntıları bu okuyuşta yaşamadığımız için öğrencilerimin katılımı daha etkili oldu. Hatta derste çok fazla parmak kaldırmayan pasif dinleyici olmayı seven öğrencilerimin söz hakkı almak istemeleri ayrı bir güzellikti.”* (2.satır) Bir önceki derste öğrencilerin güneşe maruz kalması ve bir kısmının bu durumdan rahatsızlık duyması onların derse olan katılımını etkilemiştir ancak bu etkinlikte katılımın yüksek olması sadece etkinliklere değil hava koşuluna da bağlanmıştır.

Araştırmacı: “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” kitabını diğer okuyuşta drama sınıfında gerçekleştirdik. Bu sınıfta halılar mevcut olduğu için ayakkabılarımızı çıkararak rahat bir ortamda okuma gerçekleştirdik. Bence ortam okuma kalitesini etkiliyor. Drama sınıfında öğrencimle okuma yaparken daha rahat ve sıcak bir hava olduğunu gözlemledim. Aynı şekilde katılım ve etkileşim daha fazla olmaktadır.” (3.satır)

Araştırmacı: “Drama sınıfındaki halılara öğrenciler bağdaş kurarak oturması daha rahat bir ortam sağlamış olması ve sadece öğretmen, öğrenci ve okunacak kitabın olması ortamda etkileşimi daha çok arttırdı. Dinleme ve dikkat süresinin daha iyi olduğunu gözlemledim.” (6.satır)

Okuma etkinliklerini rahat bir ortamda gerçekleştirmek öğrencilerin keyifli olmasını sağlamaktadır. Bu keyif aynı zamanda derse karşı olan motivasyonlarını etkilemektedir. Drama sınıfında gerçekleştirilen öğrenme ortamı Görsel 4. 2’ de sunulmuştur.



Görsel 4.2. Drama Sınıfı Öğrenme Ortamı

Araştırmacı: “Ben de ikinci okumayı yaparken dün hazırlık yaptığım gibi aynı şekilde hazırlandım ancak bu sefer çocuklar sıralarında “U” şeklinde değil de sandalyelerle çember yaparak oturdular. Sıraları duvarlara bitiştrirdik ve üzerlerine yani sıraların üzerlerinde ise çantalarını koydular. Arkalarında çantalar ve bu sayede yüz yüze iletişim daha fazla arttı.” (9.satır)

Araştırmacı: “Bu okumada aynı şekilde öğrenciler çember yaparak sandalyeye oturdular ve öğrenci sıraları ise öğrencilerin arkasında kaldı. Böylece

öğretmen ve öğrenci arasında herhangi bir şekilde engel olmadan okuma gerçekleşti.” (12.satır) Sınıfta gerçekleştirilen öğrenme ortamı aşağıda Görsel 4.3’ de sunulmuştur.



Görsel 4.3. Sınıf İçi Öğrenme Ortamı

Araştırmacı: “Çevrimiçi derste çocukların meşgul olacağı çok fazla eşya, ses vb. olması zaman zaman dersten kopup öğretmenin onları derse yönlendirme çabası okuma faaliyetlerinde mekânın önemini ortaya çıkarmaktadır.” (37.satır) Bu yorumdan hareketle ESO derslerinde öğrenme ortamı etkinlikler türlerini, sınıf yönetimini, öğrenci ilgi ve motivasyonlarını etkilemektedir.

4.4.2. Öğrenme Süreci

Araştırmacı, ESO derslerini hem çevrimiçi ortamlarda eş zamanlı olarak hem de yüz yüze bir ortamda örgün olarak gerçekleştirmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk aynı zamanda öğrenme süreci ile ilgili bazı dönüşüm ve değişkenleri de beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi bir ortamda ders içeriği, sınıf yönetimi ve öğrenme süreci ile ilişkili konuları dijital bir formata dönüştürmek yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha karmaşıktır çünkü çevrimiçi bir öğrenme sürecinde öğretmen, eğitim sürecini, yönetimi, teknik durumu ve olumlu dijital sosyal ortamı ve etkileşimi sağlamalıdır (Arslan ve Şumuer, 2020, s.204-205). Bu açıdan bakıldığında yüz yüze öğrenme sürecinde karşılaşılan durumlarla, çevrimiçi öğrenme sürecinde karşılaşılan durumlar farklılaşmaktadır. ESO derslerinin öğrenme sürecine yansımaları ile ilgili araştırmacı şu bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmacı: “Çalışmamı planlarken mümkün olduğu kadar sürecin tüm ayrıntılarını hayal ederek eksiksiz olması için çabaladım. Uygulama öncesinde Zoom programı üzerinden kameramı açarak kitabı hangi açı ile tutmam gerektiğinin provasını yaptım. Provaya başlamadan önce yaptığım planı Excel dosyası halinde ekranın sağ tarafına kaydardım. Düşüncem kitabı sesli bir şekilde okurken aynı zamanda gidişatı Excel dosyasına bakarak ilerletmekti. Kitabı okurken aynı zamanda plana bakmamın sebebi herhangi bir atlama yapmamam içindi. Ancak prova yaparken şunu fark ettim. Ben hem ekrana bakıp sınıfı yönetmek hem kitabı okumak hem planı takip etmek hem de gerektiği zamanlar için mesaj bölümü takip etmek oldukça güç olacağını fark ettim. Bunun üzerine planımdaki aşamaları yapışkanlı kağıtlara yapıştırarak ilgili sayfaların arasına koydum. Bu sayede okuma yaparken dikkat etmem gereken yerler sayfayı çevirdiğimde direk olarak karşıma çıktı. Hatta buna şunu da eklemek isterim. İki çeşit yapışkanlı kâğıt kullandım birinci tür küçük kare şeklinde blok not tarzı kağıtlardı. Diğerisi ise sadece ok şeklinde tasarlanmış küçük yapışkanlı kağıtlardı. Uygulama yaparken ok şeklinde olan yapışkanlı kağıtların okuma esnasında sayfaları çevirirken dikkatimi çekmekte zorlandığını gördüm. O yüzden blok not şeklindeki yapışkanlı kağıtlarla devam etme kararı aldım.” (2.satır) Araştırmacının bu yorumundan anlaşılacağı üzere ESO derslerine hazırlık yapmanın öğrenme süreci açısından önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmacı: “İkinci okuyuşta süreyi yetirebilme kaygısından dolayı ben kendimi tedirgin hissettim.” (2.satır)

Araştırmacı: “Üçüncü okuyuşta zaman kaygısı gütmemeye çalıştığım için daha rahat etkinliği gerçekleştirdim. Bu rahatlığımın öğrencilere de yansıdığını düşünüyorum.” (4.satır) Yukarıdaki iki yorumdan anlaşılacağı üzere ESO derslerinde yer alacak etkinliklerin çok fazla olması zaman yönetimi açısından sıkıntı oluşturmaktadır. Bu olumsuz etmeni ortadan kaldırabilmek için eylem komitesinin de aldığı karar doğrultusunda planlamada etkinliklere daha az yer verilmiştir.

Araştırmacı: “Ay’ı kim çaldı kitabı uygulamada ikinci kitabımız. Kitabın planını hazırlarken dikkatimi çeken şu oldu. Okuma yaparken çok fazla kesintiye uğratmak öğrencilerin kitabın içerisindeki serüvenden koptuğunu ve bu ise kitaba olan heyecanın azalttığını düşünmekteyim. O yüzden bu kitapta çok sık kesmeden sadece kelime öğretiminin dışında iki yerde kestim. Bu şekilde olunca dersin daha

verimli geçtiğini düşünmekteyim. Ayrıca gerekli yerlerde tekrarlar yapmam, ses tonumu değiştirip komikleştirmem dersin etkililiğini daha da arttırdı.” (1.satır)

Araştırmacı: “Planımı uygularken plandaki önemli noktaları yapışkanlı kağıtlara yazıp unutmamam için kitaba yapıştırıyordum. Bazen kitabın sayfalarını çevirip notlarıma bakarken o arada geçen sürede öğrencilerimin kitaptan çok kopmamaları ve dikkatlerinin dağılmaması için eğer duraksama yapacağım konu sayfanın başında ise yapışkanlı kâğıdın başına (B harfi-Başında) içinde ise (İ harfi-İçinde) sayfa okunduktan sonra ise (S harfi-sonunda) yazıyorum. Böylece süreci daha etkili bir şekilde yönelttiğimi düşünmekteyim.” (13.satır) Bu uygulama araştırmacının ESO derslerini yürütürken karşılaştığı problemi ortadan kaldırmak için bulduğu bir tekniktir.

Araştırmacı: “Hazırladığım plana tamamen uygun davranarak ilk okuyuşta kitap ile ilgili kelimelere odaklandık. Kelimeleri öğrencilerime gösterirken en çok “curcuna” kelimesi hoşlarına gittiğini ve bu kelimeyi duyunca güldüklerine şahit oldum. Bu kelimeden alınan güdüleme ile diğer kelimelerde de katılım oranın diğer derslere oranla iyi olduğunu söyleyebilirim. Belki mekânın farklılığından belki kitaptaki olay örgüsünün heyecan uyandırmasından kaynaklı öğrenciler kitapta neler olduğunu daha fazla merak ettiler.” (6.satır) Öğrenme sürecinde öğrencilere söylenecek kelime ve cümle kalıplarının ilgi çekiyor olması onların kitaba karşı olan merakını arttırmaktadır. Bununla birlikte kitabı okuyanın sergilediği ses tonu, vurgu, tonlama ve okuyuş biçimi de burada rol oynamaktadır. Araştırmacı öğrenme süreci içerisinde ses tonunu daha farklı ve ilgi çekici bir biçimde kullanmaya çalışmıştır.

Araştırmacı: “Dersin çok çok az da olsa etkililiğini kıran durumun Covid-19 salgınından dolayı maske ile ders yapmak zorunda olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü ben özellikle okuma yaparken sesimin daha iyi ve etkili çıkması için yüksek sesle konuşmam, vurgu ve tonlamalarını yapmam maske ile güç olmaktadır. Bu durumda bir nebze de olsa dersin canlılığını etkilemektedir.” (42.satır)

Araştırmacı: “Çikolata hikayesine hazırlanırken metni sadeleştirip öğrencilerimin seviyesine uygun olarak düzenlemeye çalıştım. Metinde diyaloglar fazla olduğu için öğrencilerin daha iyi anlamasına yardımcı olmak için üç öğretmene de görev vererek okumayı gerçekleştirdik.” (3.satır) Eylem komitesinin önerileri doğrultusunda alınan metni sadeleştirme kararı ve diyalogların farklı kişiler tara-

findan seslendirilerek gerçekleştirilen bu tiyatro okuyucusu metni etkinliğin verimli geçmesini sağlamıştır. ESO derslerinde okunan metinlerin içerisinde yer alan karakterlerin konuşmalarını seslendirme biçimi öğrenme sürecini etkileyen etmenlerden biridir.

Araştırmacı: *“Sabah okula geldiğimde beyaz tahtayı vitrin yaparak tah-taya çikolatalar yapıştırarak bir temsil oluşturdum. Sınıfı “U” düzenine getirerek okuma yapmaya hazır hale getirdim. Okuma öncesinde okunacak metnin dikkat çekme etkinliği öğrencileri meraklandırdığını gördüm. Hatta bu merak sabah öğ-renciler ilk okula geldiği andan itibaren başladı. “Öğretmenim bu çikolatalar ne?” “Neden sıraları böyle yaptık?” Bugün de etkileşimli okuma yapacak mıyız? Gibi sorular hikâyeye, etkinliğe olan merakı iyice arttırdı. Ayrıca bu hikâyeyi oku-mak için sınıfa gelen öğretmenler olunca bu merak daha fazla katlandı. Derse katılım yüksek oldu.”* (17.satır) Bu doğrultuda okuma faaliyetleri düzenlenirken materyallerle, müzikle ve sesle öğrencilerin kitaba karşı merakını arttırıcı dikkat çekici etkinliklerin düzenlenmesi öğrenme sürecini etkileyen unsurlardandır.

Araştırmacı: *“Öğrencilerim, öğretmenim uzaktan eğitimde bu kadar heyecanlı olmazdı. Çikolata hikâyesi iyi canlandırılmazdı diye söyleyerek yüz yüze eği-timle uzaktan eğitimi kıyasladı.”* (35.satır)

Araştırmacı: *“Dersin yüz yüze olması karşılıklı etkileşimi ve sosyal, duy-gusal öğrenmeyi daha güzel sağlıyor, dinleme ve dikkat sürelerini olumlu yönde etkilerken, öğrencilerin okuma ve etkinlikler esnasında katılımını daha çok arttır-dığını gözlemledim.”* (28.satır)

Araştırmacı: *“Elmayı sevenler tek elini sallasın.”* (11.satır)

Araştırmacı: *“Düşünenler kafasını kaşınsın.”* (15.satır)

Araştırmacı: *“En sevdiğin yiyeceğin resmini çiz göster.”* (11.satır)

Araştırmacı: *“Kitaptaki tökezlemek üzerine herkes tökezlesin bakalım odasında.”* (7.satır)

Araştırmacı: *“Herkes baykuş gibi ses çıkarsın bakalım.”* (9.satır) şeklin-deki ifadeler süreç içerisinde sıkılan öğrencileri yeniden toparlayabilme adına araştırma-cının kullandığı etkinlikler arasında yer almıştır.

Tüm bunlardan hareketle ESO derslerinin niteliğini öğrenme ortamı ve öğrenme süreci önemli bir şekilde etkilemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya olan yansımalarına yönelik elde edilen bulgular neticesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya olan yansımalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada öğrenci ve veli görüşmelerinden, ders gözlemlerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Etkileşimli sesli okuma derslerinin katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin; metinler arası bağlantılar kurma, çıkarımlarda bulunma, tahmin etme süreçlerinde gelişimler meydana gelmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin; metnin ana fikrini bulmalarına, metinde aktarılan problem ve çözümlerini daha kolay fark etmelerine, metne ait birçok ayrıntıyı hatırlama ve yorumlama süreçlerine, etkileşimli sesli okumaya dayalı işlenen derslerin katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmektedir. Bu doğrultuda, Ceyhan (2019) yaptığı çalışmada etkileşimli sesli okuma derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmasını hem nicel hem de nitel verilerle destekleyerek ortaya koymuştur. Etkileşimli sesli okumada öğretmen, öğrencilerine sesli düşünme stratejini kullanarak onlara metne dair nasıl ip uçlarını yakalayacaklarını, nasıl çıkarım ve tahminde bulunacaklarını modellemektedir. Bu modelleme sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini Türkben ve Temizyürek (2018, s.1264) yaptığı çalışmada belirtmiştir. Hazzard (2016, s.54) “Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin anlamasına etkisi” adlı çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada geliştiklerini, soru sorma, tahminde bulunma, bağlantı kurma gibi becerilerine katkı sunarak etkileşimli okumanın, okuduğunu anlama düzeyini ilerlettiğini belirtmiştir. Alsehri (2014, s.39) yaptığı “Sesli Okuma Stratejisini Kullanarak Suudi Öğrencilerin Okuduğunu Anlamayı Geliştirme” adlı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde artış oldu-

ğunu ve daha sonra öğrencilerin kendi başlarına da bu stratejiyi uygulamaya devam ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Steinert (2012) yaptığı çalışmada anaokulu öğrencilerinin etkileşimli okuma dersleri neticesinde okuduğunu anlama düzeylerinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mitchell (2015, s.16) çalışmasında etkileşimli sesli okuma yoluyla öğretmenlerin öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını sesli düşünme metodunu kullanarak grafik düzenleyiciler üzerinden derslerini planlayarak yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında artış olduğunu bulmuştur. Etkileşimli sesli okumada öğretmen, öğrencilerin nasıl anlam kuracağını, nasıl yorumlarda bulunacağını ve nasıl çıkarımlarda bulunacağını dair okuduğunu anlamayı kapsayan tüm becerileri modelleme yoluyla öğretmektedir (Ceyhan,2019). Bu sayede alanyazındaki sonuçlarda da ortaya çıktığı gibi etkileşimli sesli okuma öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlamaktadır.

Etkileşimli sesli okuma uygulamasına katılan öğrencilerin birçoğu söz varlıklarını geliştirdiklerini belirtirken bu durum hem araştırmacı tarafından hem de veliler tarafından elde edilen bulgular arasında mevcuttur. Öğrenciler etkileşimli sesli okuma uygulamalarında öğrendikleri kelimeleri yaşantılarına aktararak etkili bir öğrenme gerçekleştirdiklerini yansıtmışlardır. Etkileşimli sesli okumanın bir diğer önemli görülen tarafı ise kelime öğretim metodu içermesidir. Kelime dağarcığının zenginleşmesi alanyazında da sıkça belirtildiği üzere okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır (Anılan, 2004, s.92; Kuşdemir, 2019, s.964; Baştuğ ve Akyol, 2012 s.398; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011, s.1532;). Etkileşimli sesli okuma dersleri öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirerek hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma becerilerine katkı sağlamıştır. Akıcı okuma becerilerini geliştirmede ilk basamak kelimeleri tanımak ve onları doğru bir biçimde seslendirmektir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bu doğrultuda etkileşimli sesli okuma derslerinde öğrencilerin kelime dağarcığının sürekli olarak artacağı da belirtilmiştir (Trelease, 2013, aktaran Ceyhan, 2019, s. 109). Akıcı okuma becerileri gelişmemiş bireyin öncelikle kelimeleri hemen kavrayıp hızlı bir biçimde seslendirmesi mümkün değildir. Bu tarz okuyucuların öncelikli olarak uğraş alanı karşılaştığı kelimenin çözümlemesini yaparak heceleyerek okuma yapmasıdır. Bu bireylerin kelimeleri iyi derece kavrayabilmesi için bir kelime ile defalarca karşılaşarak onu pekiştirmesi gerekmektedir. Halbuki akıcı okuma yapabilen bireyler kelimeleri hemen tanıyıp algılar ve anlamını kavrarlar (Akyol, 2020, s.4). Etkileşimli sesli okuma aynı zamanda kelime öğretim stratejisinin önemli bir unsudur. Bu derslere katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği Ceyhan (2019, s.112) tarafından yapılan araştırma ile ortaya konulmuştur. Öğrenciler ESO derslerinde birçok kelimeyle defalarca

karşılaşıp onlarla ilgili cümleler kurup etkinlikler yaparak kelime duvarı oluşturmaktadır. lar ve böylece öğrendikleri kelimeleri anlamıyla birlikte kavrayıp hayatlarıyla ilişkilendirmesi araştırmanın en fazla öne çıkan bulguları arasında yer almaktadır. Bu durum, araştırma sonuçlarının alanda yapılan diğer araştırmalarla benzerlik içinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada hem araştırmacı hem öğrenciler hem de veliler etkileşimli sesli okumada yapılan tekrarlı okumanın öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlamasına ve akıcı okuma becerilerine katkı sunmasına olanak tanıdığını belirterek bu yöntemi verimli bulmuşlardır. Etkileşimli sesli okumada öğretmen bir kitabı üç defa farklı zamanlarda vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat ederek prozodik bir biçimde öğrencilerine modelleme yoluyla kitabı seslendirerek tekrar tekrar okuması alanyazında da sıkça karşımıza çıkmaktadır. Varol, (2017) tarafından yapılan bir araştırmada tekrarlı okuma metoduyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiğini istatistiksel oranlar vererek ortaya çıkarmıştır. Razgathioğlu, (2020) yaptığı çalışmada tekrarlı okuma yöntemini kullanmış ve çalışmasında öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve prozodik okuma puanlarının arttığını görerek akıcı okuma becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte tekrarlı okumanın akıcı okuma becerilerini geliştirdiği yapılan diğer çalışmalarda sıklıkla karşılaşılmaktadır (Akyol, 2014, s.85; Akyol ve Kodan, 2016, s.16; Çayır ve Ulusoy, 2014, s.35; Sidekli ve Yangın, 2005, s.411).

Akıcı okumanın en önemli bileşenleri arasında yer alan bir diğer unsur da prozodik okumadır. Prozodik okuma, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bir öğrencinin prozodik okuma becerilerini geliştirmesi için kendisine doğru ve etkili bir okuma modeli sunulması öğrencinin taklit yoluyla prozodik okuma becerisini daha kolay geliştirebileceği belirtilmektedir (Akyol, 2020, s. 42-45). ESO dersleri sayesinde öğrencilere, öğretmen tarafından doğru bir okuma modeli sunularak öğrencilerin prozodik okuma becerilerine katkı sağlaması karşımıza çıkan sonuçlardan biridir. Öğrenciler, öğretmenin kitabı kendilerine okumaları sayesinde metni çok daha iyi anladıklarını ama kendileri okuduğunda bu kadar iyi derece anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, ESO derslerini öğrencilerin severek katılmaları olmuştur. Özellikle ESO derslerinde öğrencilerin hangi kitabın okunacağını, hangi etkinliklerin yapılacağını, yeni kitapta nelerin anlatılacağını merak etmişlerdir. Birbirleri ile iletişim kurarak derslerin çok daha keyifli olduğunu söyleyerek dersin tamamını büyük bir ilgi takip etmişlerdir. Hatta bu uygulamanın 3. sınıfta da devam etmesini istemişlerdir. Bu bağlamda etkileşimli sesli okuma dersleri öğrencilerin okuma

motivasyonlarına katkı sağlamıştır. Alanyazın incelediğinde ESO derslerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde desteklediği yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Bu doğrultuda Ceyhan, (2019) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli sesli okuma dersleri çocukların okuma motivasyonlarını ve bu motivasyona ilişkin alt unsurları olumlu yönde geliştirdiğini nicel ve nitel verilerle ortaya koymuştur. Öğrencilerin, arkadaşları arasında kabul görme, fikirlerini paylaşma, etkileşime girme gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlayan ESO dersleri aynı çalışma grubunun da okumaya karşı motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Tompkins, 2006, aktaran Ceyhan, 2019, s.111). Etkileşimli sesli okuma derslerinden öğrencilerin keyif aldıklarını ve meraklarının artarak okumaya karşı olumlu bir tutum sergiledikleri yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Spencer, 2011, s.105-106). Okuma süreçlerinin daha keyifli ve eğlenceli bir duruma dönüşmesi için etkileşimli okuma çalışmalarının önemli bir katkısının olduğunu ve okuma motivasyonu arttırdığını nicel ve nitel verilerle ortaya konulmuştur (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021 s. 173). Öğrencilerin veya öğretmenlerin sınıfta sesli bir biçimde ESO stratejilerini de işin içine katarak kitap okuması, dinleyiciler için ortama merak uyandırmaya, ilgilenmeye, eğlenmeye ve daha fazla okumaya sebep olduğu belirtilmektedir (Hurst, Scales, Frecks & Lewis, 2011 s.439). İlgili alanyazın incelediğinde bu çalışmanın okuma motivasyonu ve alt bileşenler ile ilgili sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen bir diğer tema ise öğrenme ortamı olmuştur. ESO derslerinin öğrenme ortamı ve sürecine ilişkin yansımaları Covid-19 salgını ile daha farklı bir anlam kazanmıştır çünkü salgının eğitim öğretim hayatını etkilemesinden dolayı ESO dersleri farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmacıya öğrenme ortamlarını karşılaştırma imkânı sunmuştur. Bu doğrultuda öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır.

- ESO derslerini planlarken duraklama yapılacak cümleler veya sayfalarda söylenecek yönergeleri atlamamak için buralara küçük notlar yazılarak yapılandırılmıştır. Hatta yönergeler ilgili sayfa okunmadan söylenecek ise yapışkanlı not kağıtların üst kısmına “B” (başında), okurken sayfanın içinde söylenecek ise “İ” (içinde), sayfa tamamlandıktan sonra söylenecekse “S” (sonunda) harfleri yazılarak kolaylık sağlanmıştır.
- Çevrimiçi derslerde kitabın resimlerini öğrencilerin daha net görebilmesi için kamera açısının önceden planlayarak ayarlanması öğrenme ortamını iyileştirmiştir.

- Çevrimiçi ESO derslerinde süre sınırından kaynaklı olarak ortaya çıkan zaman yönetimi kaygısı oluşmuştur. Bu kaygı güdülmeden derslerin işlenmesi araştırmacı ve öğrenciler için daha keyifli olmuştur.
- Çevrimiçi derslerde bazı öğrencilerin evlerinde rahat bir ortamda bulunmaları ve etraflarındaki dikkat dağıtıcı unsurların varlığı ESO derslerini etkili dinlemelerini engellemiştir.
- ESO derslerinde öğrenciler kitapta anlatılanları merak ettiklerinden dolayı dinleme ve dikkat süreleri artmıştır.
- Çevrimiçi ESO derslerinde alınan keyif, heyecan, sınıf yönetimi, sınıf ahengi yüz yüze ESO dersleri kadar etkili olmamıştır.
- Yüz yüze ESO derslerinde sosyal-duygusal öğrenme, sınıf iklimi çevrimiçi ESO derslerine göre daha etkili olmuştur.
- ESO derslerinde kitabın ikinciye veya üçüncüye okunmasında keyifli etkinliklere yer verilmesi özellikle dinleme ve dikkat süreleri az olan öğrenciler için etkili olmuştur.
- Çevrimiçi ESO derslerinde kitaptaki resimleri öğrencilere göstermek yüz yüze ESO derslerine göre daha pratik ve kolay olmuştur. Çevrimiçi ESO derslerinde kitaptaki resimleri sadece kameraya göstermek yeterli olmuştur.
- ESO derslerin okuma yaparken uygun jest, mimik ve tonlama yapmak kitaba karşı merakı ve heyecanı arttırmıştır.
- Yüz yüze ESO derslerinde öğrencilerden toplu bir şekilde cevap almak, ya da dur/konuş (yanındaki arkadaşınla) uygulamasını yapmak mümkün olurken çevrimiçi ESO derslerinde bu durum güçleşmiştir.
- Yüz yüze ESO derslerinde öğrenme ortamındaki hava koşulu, sınıf materyalleri, mekânın genişliği dersin verimliliği açısından etkili olurken çevrimiçi ESO derslerinde internet hızı etkili olmuştur.
- Öğrenciler yüz yüze ESO derslerini, çevrimiçi ESO derslerinden daha keyifli ve eğlenceli bulmuşlardır.
- Yüz yüze ESO derslerinde öğrenciler arası etkileşim, birliktelik çevrimiçi ESO derslerine göre daha çok artmıştır.
- Yüz yüze ESO derslerinde öğrenciler, sosyal becerilerini çevrimiçi ESO derslerine göre daha aktif kullanmışlardır.

- ESO etkinliklerinde okuyucunun okuma esnasında vurgu ve tonlama becerileri dinleyicilerin dikkatini sürdürmesinde önemlidir.

Son olarak öğretmenin özellikle yüz yüze ESO derslerine devam etmesi ve bunu sürdürmesi sınıf içerisinde öğrenciler arasında ailesinden ve çevresinden getirdiği kültürel farklılıklar yerine ortak bir sınıf iklimi oluşmasına katkı sağlamıştır. ESO derslerinde ilerleme kaydettikçe sınıfta edebi ve kültürel açıdan oluşan zenginlik bir süre sonra sınıfın kültürünün zenginleşmesine yardımcı olmuştur. Morgan, (2009, s.1) yaptığı çalışmada sınıf içerisinde okunan kitapların normları, kültürü, tutum ve değerleri etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, çok kültürlü sınıflarda resimli çocuk kitaplarını sesli bir biçimde okunmasının çocuklar arasında oluşan sosyal adalet duygusunun gelişmesine ve eşitlik kavramını sınıf içerisinde yerleştirilmesinde yöntem olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (Norris, 2020, s.184-186). Bu doğrultuda ESO dersleri alanyazında da benzerlik gösterdiği gibi sınıf iklimini, sınıfın bakış açısını ve hayatı algılayış biçimini etkilemektedir.

5.2. Öneriler

Etkileşimli sesli okuma derslerinin okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya olan yansımalarının araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacıya ve uygulamaya yönelik iki başlık altında önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacıya yönelik öneriler

- Etkileşimli sesli okuma farklı sınıf seviyelerinde uygulanarak sonuçları incelenebilir.
- Farklı metin türleri kullanılarak etkileşimli sesli okuma etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
- Etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlama ve akıcı okumaya olan yansımalarının yanında diğer dil becerilerine olan yansımaları incelenebilir.
- Etkileşimli sesli okuma ile diğer okuma türlerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar desenlenebilir.

5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Etkileşimli sesli okuma etkinlikleri her sınıf seviyesine uygulanabilir.
- Etkileşimli sesli okuma derslerinin uygulanışı ve sonuçları hakkında öğretmen ve aileler bilinçlendirilmelidir.

- Etkileşimli sesli okumanın, çocuklara olan katkıları düşünüldüğünde bu uygulama ülke genelinde hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin katılımıyla büyük bir kampanyaya dönüştürülebilir.
- Öğretmenler derslerinde etkileşimli sesli okuma etkinlikleri yapmalıdır.

Araştırmacının ortaya koyduğu bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde ortaya koyulan tüm öneriler önemli görülmelidir. Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinde kullanılan okuma materyali uygulama yapılacak olan grubun özelliklerine hitap edecek nitelikte olması bir diğer dikkat edilecek unsurdur.

KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Adeyemo, M. (2015). *Qualitative Case Study of Read-Aloud Expository Text Strategies in Kindergarten Through Grade 2*. [Doctoral dissertation, College Of Education, Walden University]. Minnesota. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2491&context=dissertations>
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/553622>
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlülüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264266>
- Akyol, H. ve Sural Ç. Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8977/3131>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasınski T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akyol, M. (2020). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Allison, B. S., Arnold, O., Christopher, S., Ying, G. & Jo-Anne, P. (2017). Sequence text structure intervention during interactive book reading of expository picture books with preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(3), 287-304.

<https://8cd2ef3202e7889ff3df9bb3b0b766c13bdea550.vetison-line.com/doi/10.1177/0265659017702206>

- Alsehri, M. (2014). *Improving Reading Comprehension for Saudi Student by Using the Reading Aloud Strategy* [Master's dissertation, Curriculum and Instruction in Inclusive Education Department of Curriculum and Instruction State University]. New York at Fredonia. https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/266/Alshehri_Mohammed_Masters_December2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amanvermez İncirkuş, F. (2020). Etkileşimli sesli okuma: Nasıl ve Niçin? İçinde K. Kıroğlu (Ed.), *Okuduğunu anlama stratejileri* (1. baskı, ss. 52-75). Pegem Akademi Yayınları.
- Andrew, P.J. (2019). *A short guide to action research* (M. Özten Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Andrew, P.J. (2019). *A short guide to action research* (Y. Uzuner ve G. Karasu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Andrew, P.J. (2019). *A short guide to action research* (Y. Uzuner ve Ü. Girgin, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3414>
- Aşıkcı, M. ve Sapan A. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 19-47. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/9015/3163>
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1277586>
- Aydın, S. ve Bayazıt İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. İçinde M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (1. baskı, ss. 182-209). Pegem Akademi Yayınları.
- Babayigit, Ö. (2021). Örnekleriyle çocuk edebiyatı türleri-2. İçinde A. Şahin (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. (1. baskı, ss. 157-182). Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.

- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/article1.html>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Kızgın, A. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1194852>
- Bayat, N., Tavşanlı, F. ve Kaldırım A. (2019). Okuma okuryazarlığı. İçinde S. Çepni (Ed.), *Pisa ve timms mantığını ve sorularını anlama*. (2. baskı, ss. 282-334). Pegem Akademi Yayınları.
- Bear, D.R., Invernizzi, M. Templeton, S. & Johnston, F. (1999). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary and spelling instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Bessick, P. (2016). All About Interactive Read Alouds. <https://paigebesick.com/2017/02/how-to-plan-interactive-read-aloud-in-5.html>
- Christenson, L. A., (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): A holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2138-2145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123082.pdf>
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceyhan, S. ve Yıldız, M. (2020). *Örnek kitap okuma planlarıyla ilkokulda etkileşimli sesli okuma*. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (O. Birgin, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Çakıroğlu, Ü. ve Aydın, M. (2021). Türkçenin uzaktan öğretiminde içerik geliştirme ve içerik paylaşım platformları. İçinde A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (1. baskı, ss. 117-136). Pegem Akademi Yayınları.

- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/29841/321340>
- Çetinkaya, F., Öksüz, H. İ. ve Öksüz, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. https://sosyalarastirmalar.com/cilt11/sayi60_pdf/5egitim/cetinkaya_fatih_halilbrahimoksuz.pdf
- Çetinkaya, F., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/355967>
- Demirtaş, E. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Deniz, L. (2021). Kuramdan uygulamaya bir köprü olarak eylem araştırması: Tarihsel süreç, tanım, kapsam ve ilkeler. İçinde Y. Kabapınar (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde eylem araştırmaları* (1. baskı, ss. 24-39). Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, A. (2019). *Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Duran, E., Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Pegem Akademi Yayınları.
- Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(6), 207-223. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=14bbc807-cd5e-4e82-b4c5-943723bfa6ee%40redis>
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/66>

- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik, fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1119428>
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G. ve Sarıca, A. (2016). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5638>
- Ergül, C., Akoğlu, G. ve Sarıca, A. (2016). Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214908>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim online*, 13(4), 1449-1472. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Femke, W., Boerma, I., Bert, O. & Chiel, V. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580. <https://www.tandfonline.com/loi/recr20>
- Gallavan, N. P. & Kottler, E. (2007). Eight types of graphic organizers for empowering social studies students and teachers. *The Social Studies*, 98(3), 117-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ771311>
- Girmen, P. ve Akkuş, R. (2015). Simgesel dil öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında simgesel dil öğelerini kullanım durumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 667-682. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=8645>
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36171/406685>

- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı okuma ve yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. İçinde F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Eds.), *İlkokuma yazma öğretimi* (3. baskı, ss. 1-33). Anı Yayıncılık.
- Given, L.M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*. [Master's dissertation, School of Arts and Sciences St. John Fisher College]. New York. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1360&context=education_ETD_masters
- Hurst, B., Scales, K., Frecks, E. & Lewis, K. (2011). Sign up for reading: Students read aloud to the class. *The Reading Teacher*, 64(6), 439-443. <https://doi.org/10.1598/rt.64.6.6>
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İlker, G., Hünük, D. ve Müftüler, M. (2018). Eylem araştırması nasıl planlanır. İçinde G. Erturan İlker ve D. Hüyük (Eds.), *Eylem araştırması: Beden eğitiminde araştıran öğretmen* (1. baskı, ss. 14-33). Pegem Akademi Yayınları.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe dersinde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160897>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/4949/2433>
- Kaya, M.F. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üni-versitesi, İstanbul.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya uluslararası araştırmalar dergisi*, 7(16), 962-979. <https://dergipark.org.tr/en/pub/avrasyad/article/543666>
- Kökçü, Y. (2021). Çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri. İçinde Ş. Demirel ve S. Seven (Eds.), *Çağdaş çocuk edebiyatı* (1. baskı, ss. 71-86). Pegem Akademi Ya-yınları.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosya-lar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fre-tim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension* [Master dissertation, Master of Science in Education – Reading, University of Wisconsin]. River Falls. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/72217/AmyMitc-hell.pdf?sequence=1>
- Lane, H. B. & Wright, T. S. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. http://www.youtellmestories.org/wp-con-tent/uploads/2015/02/Maximizing_the_Effectiveness_of_Reading_Aloud.pdf
- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool anda kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. <https://eric.ed.gov/?id=EJ762166>
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books: A stra-tegy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1), 3-8. <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Read-Alouds-with-Culturally-Sensitive-Books%3A-Mor-gan/71d974adaa9226a8e8458ca96692d895ca083f96>

- Müftüler, M. ve Hünük, D. (2018). Eylem araştırmasında veri nasıl toplanır? İçinde G. Erturan İlker ve D. Hüyük (Eds.), *Eylem araştırması: Beden eğitiminde araştıran öğretmen* (1. baskı, ss. 36-53). Pegem Akademi Yayınları.
- Norris, E. L. K. (2020). Using the Read-Aloud and Picture Books for Social Justice. *Kappa Delta Pi Record*, 56(4), 183-187. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1813521>
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. İçinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (4. baskı, ss. 1-46). Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. İçinde H. Akyol ve A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi* (2. baskı, ss. 29-53). Pegem Akademi Yayınları.
- Özenç, E. (2020). Akıcı okuma. İçinde M. Kaya ve M. N. Kardaş (Eds.), *Okuma eğitimi* (1. baskı, ss. 175-192). Pegem Akademi Yayınları.
- Parpucu, N. (2020). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi etkileyen faktörler. İçinde A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* (1. baskı, ss. 19-32). Pegem Akademi Yayınları.
- Sart, G. (2015). Değerlendirme araştırmaları İçinde F. Z. Seggie ve Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. baskı, ss. 167-177). Anı Yayıncılık.
- Scharlach, T. D. (2008). Start comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31. <https://www.jstor.org/stable/20204656>
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 393-413. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37094>
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Spencer, R. R. (2011). *Reading aloud and student achievement* [Doctoral dissertation, Education Faculty of Lindenwood University]. Missouri. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1516&context=dissertations>

- Steinert, P. (2012). *Interactive read alouds: a professional development project for improving vocabulary and comprehension in preschoolers* [Master dissertation, State University of New York] New York. https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/58351/Priscilla_Steinert_Masters_Project_May2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Razgathioğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26119/275159>
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israelifirst graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183 <https://9e29f39fe4224a198b30c75f593233a0c27e7eb1.vetisonline.com/doi/epdf/10.1598/RRQ.32.2.3>
- Temur, M., Bacakoğlu, T. ve Ulusoy M. (2021). Bir ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerilerini geliştirmeye ve matematik başarısını artırmaya yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 899-914. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/plugins/uploads/files/3507-published.pdf>
- Thomas, N., Colin, C. & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=2124
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.

- Ulusoy, M., Ertem, İ. ve Dedeoğlu H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76971>
- Ünveren, D. (2020). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. İçinde S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Okuma eğitimi* (1. baskı, ss. 119-138). Anı Yayıncılık.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Wright, T.S. (2019). Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator*, 42(4), 4-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200226.pdf>
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 631-644. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209850>
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerisine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yaşar, E. ve Anılan, H. (2019). *Okuma ve okuduğunu anlama*. Vizetek Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2021). Dil eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkisi. İçinde H. Yazıcı (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. baskı, ss. 1-12). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. ve Girmen, P. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 227-238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/827547>
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547. <https://docplayer.biz.tr/10900845-Kelime-bilgisi-okudugunu-anlamanin-anlamli-bir-yordayicisi-midir-ve-yordama-gucu-metin-turlerine-gore-farklilasmakta-midir.html>

- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1461-1478. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf>
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 180-205. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/955025>
- Yılmaz, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sesli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Ana dili eğitimi dergisi*, 8(1) 135-156. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/50602/642138>
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 161-180. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/9258/3206>

EKLER

Ek	Başlık	Sayfa
Numa- rası		Numa- rası
EK 1	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	81
EK 2	Etik Kurul Onayı	82
EK 3	Araştırma İzni	83
EK 4	Veli ve Öğrenci İzin Formları	87
EK 5.	Yaz Okulu İzni	89
EK 6	Örnek Ders Planı	90

EK-1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrenci

1. Etkileşimli sesli okuma dersleri sizce nasıldı?
2. Etkileşimli okuma etkinlikleri diğer okumalarla karşılaştırırsan neler söylersin?
3. Kitap okuma süreçlerinin etkileşimli modele çevrilmesi konusunda neler düşünüyorsun?
4. Etkileşimli sesli okuma derslerinde en çok hangi kitabı sevdin? Neden?

Veli

1. Etkileşimli sesli okuma uygulaması başladıktan sonra çocuğunuz okuma etkinlikleri ile ilgili sizinle neler paylaştı?
2. Etkileşimli sesli okumada ortaya koyulan etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Etkileşimli sesli okuma programının sizce çocuğunuza olan yansımaları nelerdir?

EK-2
Etik Kurul Onayı

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 22.04.2021

Toplantı No : 2021-08

GÜNDEM :

4. Başvuru Sahibi : Prof.Dr.Pınar GİRMEN. **Konu :** “Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımasına Yönelik Bir Eylem Araştırması” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

4. Prof.Dr.Pınar GİRMEN’in “Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımasına Yönelik Bir Eylem Araştırması” konulu araştırmasının ve başvuru evrağının ekinde örneği bulunan araştırmasında kullanacağı ölçme aracının/araçlarının; fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluk başvuru sahibine ait olmak üzere veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Üniversitemiz insan araştırmaları etik kurulu yönergesine uygunluğuna oybirliği ile karar verildi.

(İmza)
Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan

(İmza)
Prof. Dr. Esra DERELİ
Başkan Yardımcısı

(İmza)
Prof. Dr. Ferit USLU
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Zafer BALBAĞ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Birol YILDIZ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Mustafa Kemal BEŞER
Üye (Raportör)

ASLI GİBİDİR
Prof. Dr. Yaşar SARI
Sosyal ve Beşeri Bilimler
İnsan Araştırmaları
Etik Kurulu Başkanı

EK-3
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-74074288-302.08.01-185178
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Bahaddin
KARAÇOR)

04.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : T.C Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 01.06.2021 tarihli ve E-88074293-605.01-25844658 sayılı yazısı.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bahaddin KARAÇOR'un " Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımalarına Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışması kapsamında araştırma yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 5 Sayfa Yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : d47f8yyzt46

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/esogu-ehys>

Adres : Meşelik Kampüsü 26040 Odunpazarı
Telefon : 0222 2393750 Faks: 0222 2291418
İnternet Adresi : www.ogu.edu.tr
KEP adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ayhan SAHİN
Telefon : (0222) 239 3750-5140
E-posta : sahina@ogu.edu.tr





T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-25844658
Konu : Bahaddin KARAÇOR'un Araştırma İzni

01.06.2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 20.05.2021 tarihli ve 179449 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 28.05.2021 tarihli ve 25715741 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bahaddin KARAÇOR'un "Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımasına Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı araştırma çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr Faks:222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 759e-5743-3ab0-b6b2-902d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-25715741
Konu : Bahaddin KARAÇOR'un Araştırma İzni

28/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 20.05.2021 tarihli ve 179449 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bahaddin KARAÇOR'un "Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımalarına Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı araştırma çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Sakarya Eğitim Kurumlarında uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr

Faks:2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d94a-066f-347b-a27c-b725 kodu ile teyit edilebilir.

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

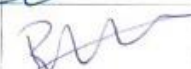
Adı Soyadı : Bahaddin KARAÇOR

Kurumu : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Konu : Etkileşimli Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Akıcı Okumaya Olan Yansımasına Yönelik Bir Eylem Araştırması

Tarih : 27/5/2021

MEB 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevî değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Dr. Gökhan KAYIR	X		
Dr. Davut ATİŞ	X		
Emine Şenay DOĞANER	X		

EK-4

Veli ve Öğrenci İzni

Sayın Veli /Vasi;

Çocuğunuzun/vasisi olduğunuz bireyin katılacağı bu çalışma, " Etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya olan yansımalarına yönelik bir eylem araştırması" adıyla yapılacak bir uygulamadır.

Araştırmanın Hedefi: "Etkileşimli sesli okumanın 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yansımaları nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda genel amaçlara ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır?

- Etkileşimli sesli okumanın 2. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyine olan yansıması nasıldır?

- Etkileşimli sesli okumanın öğrenme ortamı ve öğrenme sürecine olan yansımaları nelerdir?

Araştırma Uygulaması: Araştırmada veriler toplanmaya başlanmadan önce öğrencilerin ailelerine izin formu gönderilecektir. Gerekli izinliler alındıktan sonra araştırmada veri toplama işlemi belirlenen araçlarla veriler toplanmaya başlanacaktır. Görüşmeler öğrenci ve veli görüşmeleri olmak üzere iki kısma ayrılacaktır. Doküman incelemesinde ise araştırma sürecinde elde edilen öğrenci ürünlerinden ve araştırma günlüğünden yararlanılacaktır. Bununla birlikte gözlem verileri ise katılımcı gözlem ve video kaydı yardımıyla elde edilecektir. Toplamda 6 hafta boyunca haftada 18 ders saati olmak üzere veriler toplanacaktır. Verilerin ilk üç haftası eğitim öğretim döneminde diğer üç haftası ise yaz okulu programında toplanacaktır. Veriler toplanırken tüm etik kurallarına dikkat ederek gerekli izinler oluşturulup kişilerin isteği sorulacaktır.

Bu araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun/vasisi olduğunuz bireyin katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz.

Çalışmada çocuğunuzdan/vasisi olduğunuz bireyden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket/Görüşme çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza/vasisi olduğunuz bireye hiçbir sorumluluk yüklememektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla

Velisi bulunduğum/Vasisi olduğum (öğrenci ise..... sınıfı numaralı öğrencisi.....'nin) (öğrenci değilse 'nin) yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Veli/Vasi:

Adı Soyadı:

Adresi:

İletişim Bilgileri

İmza:

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlama ve akıcı okumaya olan yansımasına yönelik bir eylem araştırması” başlıklı bir çalışmadır. Öğrencilerin etkileşimli okumanın okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına olan yansımasını tespit etme amacını taşımaktadır. Çalışma, Bahaddin KARAÇOR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğrencilerin etkileşimli sesli okuma süreci, bu süreçte ne gibi etkinlikler yapılabileceği ve öğrencilerin etkileşimli sesli okuma süreci öncesinde ve sonrasında ne gibi görüşlere sahip oldukları ortaya konacaktır ve araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Bu veriler ders esnasında video kaydı, dersin sonrasında öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin öğretim sürecindeki ürünleri ve araştırmacının katılımcı gözlemi ile elde edilecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler güvenli bir yöntem ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Bahaddin KARAÇOR’ a yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5
Yaz Okulu İzni

T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
Özel Sakarya Ortaokulu Müdürlüğü

Sayı : 99960410/300/
Konu : Sosyal, Kültürel, Eğitsel Etkinlikler

01/07/2021

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
(Özel Öğretim Bölümü)

İlgi : a.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 19. maddesi kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılı yaz tatilinde öğrencilerimizin sosyal, kültürel, eğitsel, sportif gelişimlerine katkıda bulunmak, değerler eğitimi konusunda takviyeler yapmak, veli taleplerine cevap verebilmek, boş zamanlarını verimli geçirmek amaçlarıyla 05 Temmuz 2021 – 06 Ağustos 2021 tarihleri arasında anaokulu, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerimize at biniciliği, okçuluk, jimnastik, ekoloji, zeka oyunları, değerler eğitimi ve eğlenceli deneyler gibi faaliyetler yapılması planlanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı çalışmamızla ilgili program ve yönerge ekte sunulmuştur.

Yaz tatili etkinlikleri ile ilgili gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Ali Osman ÇÖRÜŞ
Okul Müdürü

Ek: 1) Yaz Tatili Etkinlik Yönergesi
2) Haftalık ders programı

EK-6
Örnek Ders Planı

GERGEDANLAR KREP YEMEZ

Yazarı:	Anna Kemp -Çev. Gülbin Baltacıoğlu
Resimleyen:	Sara Ogilvie
Basım Yılı:	2021
Yayınevi:	Pearson
BİRİNCİ OKUMA	
Birinci Okumadan Önce	Sesli Düşünme-Cevap: Çocuklar biliyor musunuz ben en çok et yemeyi seviyorum. Sizler neleri çok seviyorsunuz? (Cevapları dinle) Peki siz gergedan gördünüz mü? Peki Mor bir gergedan gördünüz mü? Peki krep yemeyi çok seven mor bir gergedan gördünüz mü? “Ben bunların hepsini gördüm.” Şeklinde konuşmalar yapılarak kitap tanıtılır. Sesli Düşünme: Anna Kemp' in yazdığı Gülbin Baltacıoğlu' nun çevirdiği ve Sara Ogilvie' nın resimlediği "Gergedanlar Krep Yemez" isimli kitabı okuyacağız. Bu kitapta Mor bir gergedanın ve küçük bir kızın başından geçenler anlatılmaktadır. Birazdan okuduğumuzda neler yaşandığını hep birlikte göreceğiz. Kitaba Hızlıca Göz Atma: Kitabın sayfalarına hızlıca göz atıp merak uyandırdıktan sonra ilk iki sayfada yer alan küçük kızın ve gergedanın resmini göstererek Acaba neler olacak? Gergedan gerçekten eve girmiş midir? Yoksa girmede de kız hayal mi kuruyor? Yoksa girdi ve küçük kız gergedandan korktu mu? Bu soruların cevaplarını okuduktan sonra öğreneceğiz. Kelimelerin Tanıtımı: Çocuklar, bu kitabı okurken krep, kaba, canı sıkılmak, homurdanmak, gıdıklamak, iç geçirmek, kask kelimeleri ile karşılaşacağız ve bu kelimelerin anlamlarını ve neler çağrıştırdıklarını tartışacağız. Tahmin: Çocuklar, acaba gergedan gerçekten evin içine girmiş olabilir mi? Sizce neler yaşanmış olabilir? Tahminleriniz neler?

Sesli Düşünme: Bu kitapta, eve giren bir gergedan ve küçük bir kızın başından geçenlerin anlatıldığını kitabın sayfalarına göz atarken görmüştük.

Dur ve çiz/Not Al: Sen hiç gergedan gördün mü ya da gergedan kadar büyüklükte başka hangi hayvanları biliyorsun? Önünüzdeki kağıtları yazınız ya da çizin.

Bağlantı (1. sayfadan sonra): Begüm'ün anne ve babası onu çok sevmesine rağmen zaman zaman dinlemedikleri oluyor. Peki çocuklar siz de böyle bir durumla karşılaştığınız oluyor mu?

Sesli Düşünme (2. sayfada): İşte ilk kelimemiz burada " krep" kelimesi. (Kelimenin bulunduğu cümle vurgulanarak tekrar okunur.)

Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşun. Krep kelimesinin çağrıştırdığı diğer kelimeler hakkında da konuşun. Kelime kartını ve anlamını göstererek kelime kâğıda not aldırın.

Sesli Düşünme (3. sayfada): Burada " kaba" kelimesi karşımıza çıktı. (Kelime vurgulanarak tekrar okunur.)

Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşun. Kelime kartını göstererek kelimeyi kâğıda not alınız.

Sesli Düşünme (8. sayfada): " Canı sıkılmak" diğer bir kelimemiz. Bu kitapta ilk deyimimiz aynı zamanda. (Deyimin olduğu bölüm vurgulanarak tekrar okunur.)

Kelime Hakkında Konuş: " Canı sıkılmak" deyiminin anlamı hakkında tartışınız. Kelime kartını ve anlamını göstererek kelime kağıtlarınıza not alınız.

Bağlantı: Siz canınız sıkılınca neler yapıyorsunuz? Cevaplar dinlenir ve bakalım Begüm neler yapmış bakalım gergedanla denilip okumaya devam edilir.

Sesli Düşünme (10. sayfada): "Homurdanmak" yeni kelimemiz. (Kelimenin olduğu cümle tekrar okunur.)

Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşulur. Kelime kartı ve anlamı gösterildikten sonra kelime kağıtlarına not alınır.

Sesli Düşünme (12. sayfada): "İç geçirmek" ikinci deyimimiz işte burada. (Deyimin geçtiği bölüm tekrar vurgulanarak okunur.)

Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşulur. Kelime kartı ve anlamı gösterildikten sonra kelime kağıtlarına not alınır.

Tahmin: Sizce bundan sonra neler olacak? Mor gergedan gerçekten var mı? Yoksa Begüm'ün hayali mi? Gerçekse ailesini bulabilecek mi? Soruları yöneltir ve cevaplar dinlenir.

Sesli Düşünme (15. sayfada): Yeni kelimemiz "kask" (Cümlelerin geçtiği cümle tekrar vurgulanarak okunur.)

	Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşulur. Kelime kartı ve anlamı gösterildikten sonra kelime kağıtlarına not alınır. Sesli Düşünme (28. sayfada): "Gıdıklamak" bu kitapta öğreneceğimiz son kelimemiz. (Kelimenin geçtiği cümle vurgulanarak tekrar okunur.) Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında konuşulur. Kelime kartı ve anlamı gösterildikten sonra kelime kağıtlarına not alınır.
Birinci Okuma Sonrası	Sesli Düşünme: Biraz komik biraz da hüzünlü bir hikayeydi. Unutmayın çocuklar her hikâyenin sonunda mutlaka kitap ile ilgili bir şeyler yapacağız. Haydi bu hikâyeyi baştan sona birlikte tekrar etmeye çalışalım. Bu kitapta neler yaşandı? Kelimeler: Bu kitapta öğrenilen kelimeleri öğrenciler bir kez daha tekrar ettikten sonra evde her zaman görebilecekleri yere kelime kağıtlarını asmaları istenir.
İKİNCİ OKUMA	
İkinci Okumadan Önce	Sesli Düşünme: "Gergedanlar Krep Yemez" isimli kitabı ikinci kez okuyacağız. Muhtemelen hatırlıyorsunuz. Begüm' ün ve Mor Gergedan 'ın yaşadıklarını anlatıyordu. Kitabı ikinci kez okurken bu sefer kelimelerden daha çok hikâyenin unsurları üzerine yoğunlaşacağız. Sizlerde kitabımızı anlamaya yardımcı olacak yeni bir şey fark ederse- nizi mutlaka parmak kaldırsın. Ayrıca bu okumamızda öğrendiğimiz ke- limeleri cümleler içinde kullanacağız. Kelimelerimiz neydi bir kez daha hatırlayalım. Kelimeleri Tartışma: Krep, kaba, canı sıkılmak, homurdanmak, gı- dıklamak, iç geçirmek, kask. Anlamları sorularak kelime kartları gös- terilir.
İkinci Okuma Esnasında	Sesli Düşünme (1. sayfada): Bir hikâye ana karakter üzerinde ilerler o yüzden bizim ana karakteri bilmemiz gerçekten çok önemli. Soru-Cevap-Tartışma/Yaz: Hikâyenin ana karakteri kim? Nasıl an- ladin? Elinizdeki kağıtlara yazınız. Sesli Düşünme (2. sayfada): "Krep" kelimesini birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap din- lenilir.) Sesli Düşünme (3. sayfada): "Kaba" kelimesini birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap din- lenilir.)

Sesli Düşünme (7. sayfada): Hikâyenin nerede geçtiği bizim için çok önemli. Hikâye şu ana kadar nerelerde geçiyor?

Soru-Cevap-Tartışma: Hikâyenin geçtiği yerlerle ilgili ne biliyorsun? Hikâye nerelerde geçti bunu nasıl anladın?

Sesli Düşünme (8. sayfada): "Canı sıkılmak" deyimizi daha önce öğrenmiştik. Haydi şimdi onu cümle içerisinde kullanalım.

Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (9. sayfada): Hikâyenin nerede geçtiği bizim için çok önemliydi bakalım kimler hikâyede geçen diğer yerleri fark etti.

Canlandırma (9. sayfada): Bu sayfada yeni bir yer/mekân fark edenler ellerini sallasın, iki tanesini fark edenler kollarını sallasın, üç tane mekân fark edenler bütün vücudunu sallasın.

Hayal Etme (9. sayfada): Sen, Begüm' ün yerinde olsaydın Mor Gergedanla nasıl vakit geçirirdin? veya sizin eve girseydi Mor gergedan sen neler yapardın? (Birkaç cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (10. sayfada): "Homurdanmak" kelimesini birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (12. sayfada): "İç geçirmek" deyimini birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap dinlenilir.)

Tartışma-Paylaşım (13. sayfada): Çocuklar hayvanlar ağlar mı? Siz hiç ağlayan, acı çeken bir hayvan gördünüz mü? Gördüyseniz ne yaptınız o hayvancağıza? (Birkaç öğrenciden cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (15. sayfada): "Kask" kelimesini birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (18. sayfada): Hikayemizde bir yer/mekanla daha karşılaştık. Bu yeri hep birlikte söylemek güzel olur? Haydi o zaman söyleyelim

Sesli Düşünme (28. sayfada): "Gıdıklamak" kelimesini birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur-Konuş-Kelime: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevap dinlenilir.)

Soru-Cevap (28. sayfada): Hikâyede söylemediğimiz bir yer/mekân kaldı mı? (Cevaplar dinlenilir.)

Tartışma-Paylaşım (29. sayfada): Hikâyede hangi zaman öğeleri vardı? Hatırlayalım. (Cevaplar dinlendikten sonra zaman öğelerini içeren kelimeler hızlıca gösterilir.) Ayrıca hikayedeki problem ve çözüm üzerine konuşulur.

İkinci Okuma Sonrası	Sesli Düşünme: Bu kitabı okumayı çok seviyorum. İkinci okumamın sonunda daha iyi anladığıma inanıyorum. Unutmayın çocuklar mutlaka her kitabın sonunda hikâye ile ilgili bir şeyler yapıyoruz. Şimdi herkes elindeki kâğıda hikâyenin kahramanlarını, yerlerini, geçen zamanı, hikâyenin problemi ve çözümünü doldurup hikâyede en çok sevdiği bölümü yazıyor. (Bu kâğıt tekrar anlatma kâğıdı diye isimlendirilir.) Kelimeler: Öğrencilerle birlikte kitabın kelimelerini ve anlamları bir kere daha okunarak pekiştirilir.
ÜÇÜNCÜ OKUMA (YAZAR GİBİ)	
Üçüncü Okuma Öncesi	Sesli Düşünme: Anna Kemp' in yazdığı Gülbin Baltacıoğlu' nun çevirdiği "Gergedanlar Krep Yemez" kitabını üçüncü kez okuyacağız. Hikâye Begüm annesine ve babasına evlerinde bir gergedan olduğunu bir türlü anlatamamasını konu alarak ele alıp kaybolan büyük mor gergedan için neler yaptıklarını anlatıyordu. Soru-Cevap: Hikâyenin ana karakteri, olayın geçtiği yerler ve hikayedeki problem ve çözüm neydi? (Birkaç öğrenciye söz hakkı verilir.) Sesli Düşünme: Bu sefer hikayemizi öncekilerden farklı olarak bir yazar gibi okuyacağız. Yazarın kitabı bize anlatırken nasıl yazdığını anlamaya çalışacağız. Yeni bir şey fark ederseniz lütfen parmak kaldırın ve bizimle paylaşın. Kelimeler: Krep, kaba, canı sıkılmak, homurdanmak, gıdıklamak, iç geçirmek, kask kelimelerinin anlamlarını ise okurken hızlıca değineceğiz.
Üçüncü Okuma Esnasında	Sesli Düşünme (1. sayfada): Bu hikâye başlarken alışık olmadık şekilde başlıyor. Kimler fark etti? Fark edenler Mor Gergedan gibi krep yesin (hayali). Soru-Cevap: Fark edenler Mor Gergedan gibi krep yesin (hayali). Cevap vermek isteyen birkaç öğrenciye söz hakkı verilir. Sesli Düşünme (1. sayfadan sonra): " Ve hiç kimse onu dinlemedi." yazar burayı büyük harflerle ve kalın olarak yazdığına göre bu kısmı vurgulamak istemiş. Sesli Düşünme (2. sayfada): "Krep" kelimesi işte karşımızda siz artık bu kelimenin uzmanısınız. (Anlamı bir kere daha söylenip geçilir.) Sesli Düşünme (3. sayfada): "Kaba" kelimesinin uzmanısınız. (Anlamı tekrar söylenip okumaya devam edilir.) Sesli Düşünme (4. sayfada): İlk cümlede yeni bir şey fark ettim. Yazar aynı cümlede hem tırnak işareti hem ünlem hem de üç nokta kullanmış. Soru-Cevap (4. sayfada): "Anne, anne! Evimizde kocaman bir..." Bu cümlede yazar neden hem ünlem hem tırnak işareti hem de üç nokta kullandı.

Sesli Düşünme (5. sayfada): Yazar bir kez daha vurgulamak istediği cümle büyük harflerle ve kalın bir şekilde yazmış.

Sesli Düşünme (8. sayfada): "Canı sıkılmak" deyiminin uzmanısınız. (Anlamı tekrar söylenip geçilir.)

Sesli Düşünme (10. sayfada): "Hey!" ile başlayan cümleden sonra ünlem işareti koyduğunu görüyorum. Hitap ifadelerini yazarın sık sık kullandığını düşünüyorum.

Sesli Düşünme (10. sayfada): "Homurdanmak" kelimesinin uzmanısınız. (Anlamı tekrar söylenir.)

Sesli Düşünme (10. sayfadan sonra): "Hem de mutfakta?" Burada yazar soru eki olmadığı halde neden? işareti kullandığını merak ediyorum.

Soru-Cevap: Yazar soru eki kullanmadan nasıl soru işareti kullandı? Soru sorduğunu nasıl anladınız? (Birkaç öğrenciden cevap dinlenilir.)

Sesli Düşünme (12. sayfada): "İç geçirmek" deyiminin uzmanısınız. (Anlamı tekrarlanır.)

Tartış-Paylaş (12. sayfadan sonra): Yazar, "Annem ve babam beni hiç dinlemiyorlar" dedi sesi titreyerek Begüm. Cümlesi ile "Gergedan mor burnunu çekerek iç geçirdi" cümlelerinde sizce hangi kelimeler duyguyu vermek için ön plana çıkmıştır?

Sesli Düşünme (15. sayfada): "Kask" kelimesinin uzmanısınız. (Anlamı tekrarlanır.)

Sesli Düşünme (15. sayfadan sonra): "Ona bisiklet vermeyi düşündü, ama..." cümlesinde virgül kullanıldığını görüyorum. Ama, ancak, fakat gibi bağlaçlardan önce virgül kullanılmaz. Sonuçta kitapları yazan ve basan kişiler de hata yapabilir.

Sesli Düşünme (28. sayfada): "Gıdıklamak" kelimesinin uzmanısınız. (Anlamı tekrarlanır.)

Sesli Düşünme (28. sayfada): "Pizza yapışlarını, parktaki oyunlarını, birbirlerini gıdıklamalarını anlattı" Burada yazar Begüm ile çok keyifli vakitler geçirdi dememiş sadece yapılanları virgül koyarak sıralamış.

Tartış-Paylaş: Sizce virgül daha iyi anlatırdı. Kısa bir şekilde çok güzel vakitler geçirdiler demesi yoksa bu şekilde yapılanlardan bazılarını virgül ile sıralaması mı?

Sesli Düşünme (30. sayfadan sonra): Her hikâyede olduğu gibi bu hikâyenin de bir ana fikri var. Tartışalım.

(Bu hikâyenin de ana fikri her ne şartta olursak olalım karşımızdaki insanı geçiştirerek dinlemek yerine gerçekten onu anlayıp hissederek dinlememiz gerekir.)

Sesli Düşünme: Hatırlayalım, her seferinde kitabı okurken farklı bakış açıları ile okuyacaktık. Bu son okuyuşta ise kitabı bir yazar gibi okumaya çalıştık. Yazar hikâyeyi yazarken nelere dikkat ettiğini anlamaya çalıştık. Şimdi de her okuyuştan sonra mutlaka yapacağımız bir şeyler vardı.

Hatırlama- Not Alma: Elinizdeki kağıtlarda yer alan önce, sonra, daha sonra etkinliğini hep birlikte dolduruyoruz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Bahaddin KARAÇOR
Doğum Yeri* : Eskişehir
Doğum Tarihi* :
Orcid Numarası : 0000-0002-2596-1874

Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Atatürk Lisesi	2009
Lisans	Anadolu Üniversitesi	2013
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2022

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	MEB (Özel)	2015-
-		

Akademik Çalışmalar

Sayar, N., Kılıçaslan, H. ve Karaçor, B. (2019, Ekim). *Değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi*. 6. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Kars.

İletişim

E-posta adresi:

İnternet sayfası (varsa):