



**ETKİLEŞİMLİ SESLİ OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU VE
AKICI OKUMALARINA ETKİSİ**

Sümevra Ceyhan

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sümeyra

Soyadı : CEYHAN

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Interactive Reading Aloud on the Reading Comprehension, Reading Motivation and Reading Fluency of Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Sümeyra CEYHAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sümeýra CEYHAN tarafından hazırlanan “Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özlem BAŞ

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 05/12/2019

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ETKİLEŞİMLİ SESLİ OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU VE
AKICI OKUMALARINA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Sümevra Ceyhan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2019**

ÖZ

Bu araştırmada etkileşimli sesli okuma (ESO) derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır ve açıklayıcı sıralı desen ile modellenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda öntest son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya ilçesinde bir devlet okulunda yapılmıştır. Birinci deney grubunda 22, ikinci deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 62 tane 2. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma 11 hafta sürmüştür. Araştırma kapsamında yapılan ESO derslerini bir deney grubunda araştırmacı bir deney grubunda ise sınıfın kendi öğretmenini yapmıştır. Önce nicel veriler daha sonra derinlemesine bilgilerle detaylandırılarak araştırmanın niteliğini arttırmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Rubriği”, okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeği ve akıcı okuma düzeylerini belirlemek için “Kelime Tanıma Yüzdesi”, “Okuma Hızı” ve “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Nicel verilere yönelik yapılan analizler sonucunda araştırmacı ve öğretmen tarafından Etkileşimli Sesli Okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarında yer alan öğrencilerin; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına (2018) bağlı olarak ders yapılan sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgulara yönelik öğrencilerden ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerin analizlerine göre ise öğrencilerin ve öğretmenlerin genel olarak ESO

derslerinden keyif aldıkları bu derslerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime öğretimi konusunda yardımcı olduğu, okumaya karşı merak ve ilgi oluşturduğu fikrinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Etkileşimli sesli okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu,
akıcı okuma
Sayfa Adedi : 161
Danışman : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

THE EFFECT OF INTERACTIVE READING ALOUD ON THE READING COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND READING FLUENCY OF STUDENTS

(Ph. D. Thesis)

Sümeýra Ceyhan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2019

ABSTRACT

In this study, the effect of interactive reading aloud (IRA) courses on reading comprehension levels, reading motivation and fluent reading skills of students were examined. In the research, mixed method, within the scope of which both quantitative and qualitative methods are employed together, was used and the study was modeled with explanatory sequential design. In this regard, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study. In the qualitative dimension of the study, teacher and student opinions were included. The research was carried out in a public school in Çankaya district of Ankara in the academic year of 2017-2018. The research conducted with the participation of a total of 62 second grade students, as to include 22 students in one experimental group, 20 students in one experimental group and 20 students in the control group, lasted 11 weeks. The IRA courses within the scope of the research were instructed by the researcher in one experimental group and the classroom teacher in one experimental group. Quantitative data were first gathered and then elaborated with in-depth information; and following that, qualitative data were collected in order to improve the quality of the research. As quantitative data collection tool, “Reading Comprehension Rubric” to determine the students’ reading comprehension levels, “Motivation to Read Profile” scale to determine their reading motivation levels and “Word Recognition Percentage”, “Reading Rate” and “Reading Prosody Rubric” to determine their fluent reading levels were used. As a result of the analyses based on quantitative data, it was concluded that the reading comprehension, reading motivation and fluent reading levels of the students in the experimental groups in which Interactive Reading Aloud courses were instructed by the researcher and the teacher of the class were higher, when compared to the students in the

classroom where lessons were taught in line with the current Turkish Language Curriculum (2018). As for the qualitative data and based on the analyses of opinions expressed by the students and teachers, it was concluded that students and teachers generally enjoyed IRA courses and those courses were helpful in reading comprehension, fluent reading, teaching vocabulary and were considered to arouse curiosity and interest in reading.

Key Words : Interactive reading aloud, reading comprehension, reading motivation, reading fluency.
Page Number : 161
Supervisor : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

TEŞEKKÜR

Doktora tezimin tamamlanmasında olduğu kadar akademik ve bilimsel gelişimimde de katkıları olan, beni büyük bir istekle çalıştığım tez konum ile tanıştıran, çalışmamın hazırlık, uygulama ve raporlaştırılması süreçlerinde bana yol gösteren, tecrübelerini paylaşan, çalışma disiplini ile örnek aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Doktora eğitimime değerli fikir ve görüşleriyle büyük katkıları olan kıymetli Hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca sık sık fikirlerine başvurduğum ve her defasında bana vakit ayırıp yardımcı olan hocalarım Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya, Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e, önerilerinden ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tezimin daha iyi bir noktaya gelmesi için görüş ve önerilerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Özlem BAŞ'a ve Dr. Öğr. Üyesi. Yasemin KUŞDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitiminin her basamağında yardımsever kişiliğiyle bana destek olan, fikirlerini paylaşan, sorularımı cevaplayan, çözüm yolları bulan Arş.Gör. Elif Büşra UZUN'a dostluğundan dolayı teşekkür ederim.

Kendileriyle çalışmaktan büyük zevk aldığım oda arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi. Pınar BULUT'a, Dr. Öğr. Üyesi. Özge NURLU ÜSTÜN'e, Dr. Nihan TÜRK'e, Dr. Bilge YÜREKLİ'ye, Arş. Gör. Yasemin SÖNMEZ'e teşekkür ederim. Çalışmamın çeşitli aşamalarında bana yardımcı olan Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya ve Arş. Gör. Dr. Mehmet ŞATA'ya yardımları için teşekkür ederim. Çalışmamın dil bilgisi ve yazım kuralları bakımından eksiklerinin giderilmesi konusunda destek sağlayan kıymetli arkadaşım Sultan KILIÇ'a teşekkür ederim.

Tüm hayatımda olduğu gibi doktora eğitimim boyunca da her durumda yanımda olan, beni destekleyen, varlıklarından güç aldığım babam Prof. Dr. Osman ÖZCAN'a ve annem Fatma ÖZCAN'a maddi ve manevi bütün destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmemi sağlayan, fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan, beni her alanda destekleyen sevgili eşim Arş. Gör. Görkem CEYHAN'a teşekkür ederim. Varlıklarıyla hayatımı şenlendiren kızım Reyhan ve oğlum İbrahim'e sevgilerimle.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
RESİMLER LİSTESİ	xx
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Tanımlar.....	7
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar.....	7

BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Okuma.....	9
Akıcı Okuma.....	10
Okuma Motivasyonu.....	12
Dışsal Motivasyon	13
İçsel Motivasyon	13
Okuduğunu Anlama.....	15
Etkileşimli Sesli Okuma.....	19
Sosyokültürel Teori.....	19
<i>Muhtemel Gelişim Alanı</i>	<i>20</i>
<i>Yapılandırılmış Öğretim Desteği</i>	<i>21</i>
Sesli Düşünme Stratejisi	23
Grafik Düzenleme Stratejisi.....	27
Etkileşimli Sesli Okuma Süreci.....	30
Diyalojik Okuma Stratejisi.....	30
Metin Hakkında Konuşma Stratejisi	31
Baskı ve Yazım İpuçlarını Kullanma Stratejisi	33
Etkileşimli Sesli Okumanın Önemi.....	34
Etkileşimli Sesli Okumanın Temel Bileşenleri	35
ESO Uygulama Adımları.....	37
Kitap Seçimi.....	37
Dersten Önce Kitabın Okunması.....	39
ESO Derslerinde Öğretilcek Kelimelerin Seçimi	39
ESO Derslerinde Sınıf Düzeni.....	40
ESO Derslerinin Zamanı ve Süresi.....	40

ESO Derslerinde Kitabın Tekrarlı Okunması	41
ESO Dersleri İçin Plan Hazırlama	41
İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM 3	51
YÖNTEM.....	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma Grubu	52
Veri Toplama Araçları	54
Nicel Veri Toplama Araçları.....	54
<i>Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılacak Metin.....</i>	<i>54</i>
<i>Okuduğunu Anlama Rubriği.....</i>	<i>55</i>
<i>Okuduğunu Anlama Rubriği'ne yönelik uygulanan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları</i>	<i>55</i>
<i>Okuduğunu Anlama Rubriğinin Uygulanması.....</i>	<i>59</i>
<i>Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği.....</i>	<i>60</i>
<i>Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinin Uygulanması</i>	<i>64</i>
<i>Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	<i>64</i>
<i>Doğru Okuma (Kelime Tanıma Yüzdesi)</i>	<i>64</i>
<i>Okuma Hızı</i>	<i>65</i>
<i>Okuma Prozodisi Rubriği</i>	<i>65</i>
<i>Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....</i>	<i>67</i>
Nitel Veri Toplama Araçları	67
<i>Öğretmen Görüşme Formu.....</i>	<i>68</i>
<i>Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri</i>	<i>68</i>

<i>Öğretmenler İle Yürütülen Görüşme Süreci.....</i>	<i>68</i>
<i>Öğrenci Görüşme Formu.....</i>	<i>68</i>
<i>Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri.....</i>	<i>69</i>
<i>Öğrenciler İle Yürütülen Görüşme Süreci.....</i>	<i>69</i>
Veri Analizi	69
Nicel Veri Analizi	70
Nitel Veri Analizi.....	70
DeneySEL İşlem Öncesi Hazırlık Süreci.....	71
DeneySEL İşlem Sürecinde Kullanılacak Kitapların Seçilmesi	71
Uygulamada Kullanılacak Kitaplara Ait Planların Hazırlanması.....	78
ESO Uygulamaları İçin Dersler de Kullanılacak Materyaller	79
<i>Detaylı ders planı.....</i>	<i>79</i>
<i>Kelime kartları.....</i>	<i>79</i>
<i>Resimler</i>	<i>80</i>
<i>Nesneler</i>	<i>80</i>
Uygulama Zamanı.....	80
Uygulama Ortamı	80
Pilot Uygulama Süreci	81
DeneySEL İşlem Süreci	81
DeneySEL İşlem Öncesi Hazırlık.....	81
DeneySEL İşlem Uygulama Süreci.....	83
BÖLÜM 4	85
BULGULAR.....	85
Nicel Bulgular	85
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuduğunu anlama puanlarına ait grup karşılaştırmaları	85

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma motivasyonu puanlarına ait grup karşılaştırmaları	87
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait grup karşılaştırmaları.....	92
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest toplam hata sayılarına ait grup karşılaştırmaları	94
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest kelime tanıma puanlarına ait grup karşılaştırmaları	95
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma hızlarına ait grup karşılaştırmaları	97
Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest prozodi puanlarına ait grup karşılaştırmaları	99
Nitel Bulgular	100
Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	100
<i>Okuduğunu Anlama</i>	101
<i>Okuma Motivasyonu</i>	102
<i>Akıcı Okuma</i>	103
<i>Sesli Okuma Süreci</i>	103
Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	104
<i>Okuduğunu Anlama</i>	105
<i>Okuma Motivasyonu</i>	106
<i>Akıcı Okuma</i>	106
BÖLÜM 5	107
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
Sonuç ve Tartışma.....	107
Öneriler	113

KAYNAKLAR.....	115
EKLER	127
EK 1. ESO Ders Planı Örneği	128
EK-2 Okuduğunu Anlama Rubriği	150
EK-3 Öğrenci Görüşme Formu	151
EK-4 Öğretmen Görüşme Formu	152
EK-5 Akıcı Okuma değeriendirme metni (Öğrenci formu)	153
EK-6 Akıcı Okuma değeriendirme metni (Araştırmacı formu)	154
EK-7 Okuma prozodisi rubriği (Araştırmacı formu)	155
EK-8 Okuma Motivasyonu Ölçeği	156
EK-9 İzinler	160

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Düşük ve Yüksek Destek Stratejilerine Ait Tanım ve Örnekler.</i>	23
Tablo 2. <i>Grafik Düzenleyicilerin Kullanıldığı Durumlara ait Yapı, Açıklama, Görseller ve Örnekler.</i>	29
Tablo 3. <i>Diyalojik Okuma Sırasında Kullanılacak Hatırlatma Örnekleri.</i>	31
Tablo 4. <i>Metin Hakkında Konuşmanın Unsurları ve Nasıl İşlendiği.</i>	32
Tablo 5. <i>Hikâye Okuma Sırasında Baskı Referans İpuçlarına Yönelik Örnekler.</i>	34
Tablo 6. <i>ESO Uygulamalarında Kullanılan Sekiz Temel Okuduğunu Anlama Stratejisi.</i>	36
Tablo 7. <i>Kitap Seçim Kriterleri ve Kitap Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar.</i>	38
Tablo 8. <i>Tekrarlı Etkileşimli Sesli Okumanın Bileşenleri.</i>	41
Tablo 9. <i>Sesli Okuma Stratejilerinde Okumadan Önce, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Yapılacaklar.</i>	43
Tablo 10. <i>ESO Boyunca Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler.</i>	44
Tablo 11. <i>ESO Deneysel Süreç.</i>	52
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi, Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Öntestlerinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	53
Tablo 13. <i>Metin Uygunluk Formu.</i>	54
Tablo 14. <i>KMO ve Barlett Testi sonuçları.</i>	56
Tablo 15. <i>Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları.</i>	57
Tablo 16. <i>Okuduğunu Anlama Rubriğinde Yer Alan Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri.</i>	57

Tablo 17. <i>Okuduğunu Anlama Rubriğindeki Her Bir Madde İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri</i>	59
Tablo 18. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri</i>	61
Tablo 19. <i>Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Yönelik Uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri</i>	61
Tablo 20. <i>DFA Modeli İçin Maddelerin Faktör Yükleri, Hata Varyansları ve R^2 Değerleri</i>	62
Tablo 21. <i>Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İçin Hesaplanan Cronbach α Güvenirlik Katsayıları</i>	63
Tablo 22. <i>Sınıf Düzeyine Göre Hedeflenen Okuma Hızı Aralıkları</i>	65
Tablo 23. <i>Okuma Prozodisi Rubriğindeki Her Bir Kriter İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri</i>	66
Tablo 24. <i>İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi</i>	72
Tablo 25. <i>Kitap Değerlendirme Formu</i>	77
Tablo 26. <i>Uygulamada Kullanılan Kitaplar</i>	78
Tablo 27. <i>Okuduğunu Anlama Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler</i>	85
Tablo 28. <i>Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	86
Tablo 29. <i>Okuma Motivasyonu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	87
Tablo 30. <i>Okuma Motivasyonu Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	88
Tablo 31. <i>Okumaya Verilen Değer Alt Boyutu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	89
Tablo 32. <i>Okumaya Verilen Değer Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	89
Tablo 33. <i>Okuyucu Benlik Algısı Alt Boyutu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	90
Tablo 34. <i>Okuyucu Benlik Algısı Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	91
Tablo 35. <i>Dakikada Okunan Toplam Kelime Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	92

Tablo 36. <i>Toplam Kelime Sayılarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	93
Tablo 37. <i>Toplam Hata Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	94
Tablo 38. <i>Toplam Hata Sayılarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	95
Tablo 39. <i>Kelime Tanıma Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	96
Tablo 40. <i>Kelime Tanıma Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	96
Tablo 41. <i>Okuma Hızlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	97
Tablo 42. <i>Okuma Hızlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	98
Tablo 43. <i>Okuma Prozodisi Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler</i>	99
Tablo 44. <i>Prozodi Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Okuduğunu anlama sürecinin unsurları olan okuyucu, metin ve bağlam arasındaki ilişki.....	17
<i>Şekil 2.</i> Sesli düşünme akış şeması.	26
<i>Şekil 3.</i> Okuma motivasyonu profil ölçeğinin iki boyutlu modeli için standart çözümler. .	63
<i>Şekil 4.</i> Öğretmenlerden elde edilen bulgulara ait model.	101
<i>Şekil 5.</i> Öğrencilerden elde edilen bulgulara ait model.	105

RESİMLER LİSTESİ

<i>Resim 1.</i> ESO kelime panosu.....	83
<i>Resim 2.</i> ESO uygulaması esnasında derste öğretilecek kelimeler.....	84

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bu bölümde problem durumu ortaya konmaya çalışılmış, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Okumanın prensipleri ise şöyledir; okuma anlam kurma sürecidir, okuma akıcı olmalıdır, okuma stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir, okuma hayat boyu devam etmelidir (Akyol, 2011 s.4). “Okuma, bir yazıyı bütün bileşenleriyle görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Just & Carpenter 1980, s. 332). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma işleminde okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü etkili olmaktadır. Kısaca okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Güneş, 2014, s.128).

Okuma, kişisel hedefleri yakalamak için önemi giderek artan bir araçtır aynı zamanda bireyin sosyalleşmesi, eğlenmesi, çevresini genişletmesi ve iş hayatında sağlıklı etkileşim kurabilmesi için de gereklidir. Okuma becerileri kişinin potansiyelini artırma çabasına katkı

sağlar. Özellikle, okul ortamında söz konusu olan bu durum, okul sonrasında da yetişkinler için de devam etmektedir. Bireyler sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmak, çevrelerinde olup bitenlerden haberdar olmak, toplum yaşamına katkıda bulunmak için metinlerden yararlanırlar. Tüm bu belirtilenler ile , “Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı” (PISA) okuma becerilerinin, kişiler arası etkileşimi geliştiren sosyal boyutuna dikkat çekmek istemiştir (PISA, 2009).

Okuma; “öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir. Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi, öğrencinin okumaya yönelmesine ve okuduğunu anlamasına bağlıdır” (Yıldız & Akyol 2011). Okumanının temel ilkelerinden biri olan anlama aynı zamanda okumanın esas amacıdır. Okuduğunu anlama; okurun metinden geniş veya dar kapsamlı, gerçekçi veya mecâzi anlamlar çıkarmasıdır. Bu, kelimeleri anlamak kadar basit olabileceği gibi bir metnin ana fikrini anlamak kadar zor da olabilir (PISA, 2009). “İki ayrı çaba gibi görünen ‘okuma ve anlama’ aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister” (Demirel & Şahinel, 2006, s.89).

“Okuduğunu anlama; duyulan ses ve anlatımlardan ya da okunan materyallerden anlatılmak isteneni kavrama ve bilgi edinmek” Calp (2010, s.73), “okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması” Güneş (2010), “yazılı metinleri fark etme, yapılandırma, kavrama, ulaştırılmak istenen veri, his ve fikirlerin doğal şekliyle bir probleme yer vermeden, kendi içinde ve herhangi bir sıkıntılı durum yer almayacak şekilde tüm boyutları ile yapılandırılması” Kavcar ve Oğuzkan (1987, s.43), “metin okuyucu ve ortam etmenlerinin oluşturduğu yapılandırmacı bir süreç” Gunning (2005) olarak tanımlanmıştır.

“Okuma becerisi gelişmiş okuyucular, doğru ve hızlı bir şekilde anlama eğilimi sergilemektedir”(Yılmaz, 2014, s.80). “Okunan metnin anlaşılmasında bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçleri de rol oynamaktadır” (Yıldız & Akyol, 2011). Okuma motivasyonu kavramına açıklık getirebilmek için önce motivasyon kavramını tanımlamalıyız. Türkçe Sözlükte motivasyon iki şekilde tanımlanır; ilki, “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtücünün etkisiyle işe geçmesi” olarak tanımlanmaktadır. İkinci tanım ise, “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği.” dir. (Türkçe Sözlük, 2009, s.804). Motivasyon; enerji, yönlendirme, sabır, yönetme, benzer sonuçlara ulaşma ile ilgilidir. Motivasyon; biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin

temelinde olduğu için psikoloji alanında merkezi ve sürekli bir konudur. Motivasyon, sonuçları nedeniyle çok değerlidir. Motivasyon bir kişinin üretken olmasını sağlar (Ryan & Deci, 2000). “Motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir” (Akyol, 2011, s.5). Okuma çaba gerektiren bir seçim olduğundan, motivasyon okuma için çok önemlidir (Guthrie vd. , 2004). Okuma, çaba gerektirmesinin yanı sıra okuyucunun ilgi ve isteğine bağılı olarak gelişen bir beceridir. İlgi ve istek açısından bakıldığında, motivasyon bu süreç içerisinde öne çıkmaktadır. Bireyin eğitim hayatında birçok alanda önemli olan motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirmede etkili olan faktörlerin başında gelmektedir (Akyol, 2005). Okuma motivasyonu; “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade etmektedir (Wigfield & Guthrie, 1997).

“Aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçler ile motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir” (Yıldız, 2010, s.33). Okumaya yeterince motive edilmiş bireyler aynı zamanda iyi birer akıcı okuyucudur (Hasbrouck & Tindal 2006). “Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir” (Akyol, 2011, s.4). Akıcılık cümleyi uygun tonlama, prozodi ve akıcı ifadelerle okumaktır (Allington, 2006). Pıksulksı ve Chard’a (2005) göre akıcı okuma; metnin hızlı ve daha iyi anlaşılmasını ve kelimeyi doğru tanımayı ifade eder. Okuma, birçok görev arasında koordinasyon gerektiren karmaşık bir performanstır. Okuma sırasında bu görevlerin yerine getirilmesi ve anlık ilerlemeler ile akıcılık elde edilir, böylece performans hızlanır, görünüşte zahmetsiz ve otomatik olur, çok fazla bilinç veya farkındalık olmadan başarı elde edilir (Logan,1997). İyi okuyucular metni uygun bir hızla okumaktadırlar. Metnin uygun hızda okunması bu okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Buna karşılık zayıf okuyucular kelime kelime okumakta ve okumaya çok zaman ayırmaktadırlar. Okuduğunu anlamada büyük önem taşıyan akıcı okuma becerisini ele alan çalışmalar incelendiğinde (Hasbrouck & Tindal, 2006; Allington,2006; Hudson, Pullen, Lane, Torgesen 2008; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins 2001) akıcı okumanın üç bileşeninin olduğu görülmüştür bunlar; doğru okuma, hızlı okuma ve prozodidir. Dilin ritmi olarak tanımlanan prozodi, Türkçe Sözlük (2009)’ te vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı olarak ifade edilir. Akıcı okuma, akıcılık ve kavrama geliştirmede prozodi önemlidir (Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2009).

Öğrencilere; okumaya motive olabilmeleri, akıcı bir şekilde okuyabilmeleri ve okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri için uygun stratejiler öğretilerek onların daha iyi birer okuyucu olmaları sağlanabilir. Genel olarak anlama stratejileri sekiz başlık altında toplanmıştır bunlar; tahmin etme, bağlantı kurma, görselleştirme, sorgulama, metindeki önemli noktaları fark etme, özetleme, izleme ve değerlendirmedir (Tompkins, 2006, s.228). Akıcılık; tekrarlayıcı okuma, okuyucu tiyatrosu, eşli okuma, arkadaşla okuma, koro okuma yöntemlerinin yanı sıra öğretmenin model olması ile de öğrencilere öğretilir. Okuma derslerinde öğretmenin öğrenciyi sürece dâhil etmesi okumaya karşı isteklendirir yani motive eder (Akyol, 2012, s.86).

Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerileri üzerine etkisi olan okuma etkinliklerinden biri de düzenli bir plan çerçevesinde bir veya birden fazla uygulayıcı tarafından öğrencilere yapılan Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) dersleridir (Lane & Wright 2007; Adeyemo, 2015; Spencer, 2011, s.13; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Tompkins, 2006, s.28; Trelease, 2013, s.14). ESO; Meller, Richardson ve Hatch (2009) tarafından çocuk kitaplarının planlanmış bir şekilde sesli olarak okunması olarak tanımlanmıştır. ESO öğretmenin kitap okuyup öğrencinin sadece dinlediği geleneksel bir sesli okuma süreci değildir. Bu süreçte öğretmen sesli düşünme yöntemiyle modelleyerek; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini öğrencilere öğretir. Öğrenciler öğretmenlerini dinlerler ve onun yönlendirmesiyle dinledikleri kitaba ilişkin tahmin, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, sorgulama, ana fikri belirleme, özetleme yaparlar; öğretmenleri ise öğrencilerin tahminlerini kontrol eder ve değerlendirir.

Öğrencilere etkileşimli sesli okuma yapıldığında okunan kitap ile ilgili konuşma, bilgilendirme ve açıklamalar yapılır. Öğrenciler kitabı dinlerken eğlenir ve onlarda kitaba yönelik merak oluşur, bunlardan daha önemlisi etkileşimli sesli okumayla;

- Kelime hazinesine katkıda bulunma,
- Çocuk beyninin okumadan zevk alması için şartlar oluşturma,
- Ön bilgiler oluşturma,
- Okuma rol modeli oluşturma
- Okuma isteği oluşturma

gerçekleştirilmiş olur (Trelease, 2013, s.6). Routman (1991)' a göre ESO öğrencilerin sadece anlama düzeylerini arttırmaz aynı zamanda dinleme becerilerini, kelime hazinelerini

geliştirir ve okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler ile ESO dersleri yapmak onların kelime tanıma yeteneğini artırır (Stahl, 2003). ESO sürecinde öğretmen ve öğrenciler etkileşim halindedir ve bu süreç sosyal yapılandırmacılık kuramı altında Vygotsky (1978)'nin sosyokültürel teorisi ile açıklanabilir. Yapılandırmacılık bilgiyi aktarma ve başkasının aktardığı bilgiyi kaydetme yerine bilgiyi yapılandırmayı vurgulayan epistemolojik bir bakış açısıdır. Öğrenen birey, bilgiyi etkin bir biçimde inşa ve transfer etmektedir (Koç & Demirel, 2004).

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında öğrencilere planlı bir şekilde uygulanan etkileşimli sesli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, belirli bir plan dâhilinde öğretmen veya diğer uygulayıcılar tarafından gerçekleştirilen etkileşimli sesli okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin uygulandığı Deney1 ve Deney2 grupları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.
2. Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin uygulandığı Deney1 ve Deney2 grupları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin “okuma motivasyonu testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.
3. Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin uygulandığı Deney1 ve Deney2 grupları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin “akıcı okuma testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Karma yöntemin yukarıda belirtilen nicel boyutuyla ilgili hipotezlerine ilişkin ulaşılan sonuçlarda araştırma sürecine ile alakalı daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak

amacı ile araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. İlkokul ikinci sınıf Türkçe derslerinde yapılan etkileşimli sesli okuma etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlkokul ikinci sınıf Türkçe derslerinde yapılan etkileşimli sesli okuma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okuma alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan birçok yöntem dikkat çekmektedir. Geliştirilmeye çalışılan becerilerin başlıcaları okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumadır. Okuma bir anlamlandırma sürecidir ve okuma yapmaktaki temel amaç anlamaktır. Okumak ve anlamak için okuyucuyu iten güç motivasyondur. Öğrenciler bazen kendi ilgi ve meraklarının geliştirdiği içsel motivasyonla okumaya yönelirler bazen de not kaygısı, sosyal ortamda tanınma düşüncesi, öğretmenin gözüne girme isteği gibi çevresel etkilerin oluşturduğu dışsal motivasyonla okuma yaparlar. Okumaya motive olmuş bir okuyucu daha akıcı okuyabilir. Bu çalışmada; planlanan yöntem ile yürütülen ESO dersleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve akıcı okuma becerilerinin geliştirileceğine inanılmaktadır ve çalışma araştırmacı için önemli görülmüştür.

Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların büyük kısmında öğrenci aktiftir ve öğretmenin verdiği görevleri yerine getirir. ESO dersleri boyunca uygulayıcı da aktiftir, uygulayıcı ve öğrenciler etkileşim hâlinde dirler. Öğrenciler hem uygulayıcı ile hem de arkadaşları ile fikir alış verişinde bulunurlar. Süreç, uygulayıcı-öğrenci arasındaki diyalogla yakından ilgilidir. Literatür incelendiğinde ESO derslerinin bir plan dâhilinde yürütüldüğünde etkili olabileceği görülmüştür. ESO dersleri için hazırlanan kitap planları; literatür incelenerek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Çalışmanın önemine ilişkin başka bir nokta; hazırlanan ESO planlarının daha sonra başka araştırmacılara, öğretmenlere, ebeveynlere ve eğitim öğretim sürecinde aktif rol alan diğer paydaşlara örnek teşkil etmesidir. Öte yandan, alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek için uygulanan yöntemler arasında bir uygulayıcı tarafından öğrencilere yapılan ESO derslerinin detaylarına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Bu

açından, yapılacak çalışmayla sınıf eğitiminde okuma becerilerinin gelişmesine yeni bir bakış açısı getirileceği böylece bir açığın kapatılacağına inanıldığı için konu çalışılmaya değer bulunulmuştur.

Tanımlar

Etkileşimli sesli okuma: Çocuk kitaplarının bir yetişkin tarafından (genelde öğretmen) planlanmış bir şekilde çocuklara sesli okunmasıdır (Meller, Richardson & Hatch (2009).

Okuduğunu anlama: Okuyucu ile okuyucunun önceki bilgileri, anlamak için kullandığı stratejiler ve metnin kendisiyle ilgili değişkenler (metin türü, metin yapısı) arasındaki etkileşimi içeren çok bileşenli, oldukça karmaşık bir süreçtir (Klingner, Vaughn & Boardman, 2007, s.9)

Akıcı okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2011, s.4).

Okuma motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar olarak ifade edilmektedir (Wigfield & Guthrie 1997).

Varsayımlar

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

1. Öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulamalara gönüllülük esasına göre katıldıkları varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçları bütün öğrenci ve öğretmenlere aynı koşullar altında uygulanmıştır.
3. Öğrenci ve öğretmenler veri toplama araçlarında kendilerine yöneltilen sorulara gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde yanıt vermiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular:

1. Belirlenen ilkokuldaki deney ve kontrol gruplarındaki 62 tane 2. Sınıf öğrencisiyle,
2. Deneysel süreçte kullanılan hikâye edici metinlerle,

3. Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarından elde edilen nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan okuma, akıcı okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, Sosyokültürel Teori, sesli düşünme, etkileşimli sesli okuma yöntemi gibi kavramlar ve ilgili araştırmalar alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır.

Okuma

Farklı bilişsel ve duyuşsal süreçleri bünyesinde barındıran okumanın, özellikleri göz önünde bulundurularak yapılan birçok tanımı vardır.

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Okumanın prensipleri ise şöyledir; okuma anlam kurma sürecidir, akıcı ve stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir (Akyol, 2011, s.1). Demirel ve Şahinel'e (2006, s.81) göre okuma işlemi; gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucunun yazarın iletmek istediği mesajı anlaması istenir. “Temel okuryazarlık becerisi olarak ele alındığında okuma; harf, sözcük ve cümleleri seslendirebilmedir” (Güzel & Karatay 2014, s.223). Tompkins'e (2006, s.46) göre okuma, okuyucunun metin ve birçok faktör ile birlikte şekillendirdiği karmaşık bir anlama, anlamlandırma sürecidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görünenler

seçilmekte bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma işleminde okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü etkili olmaktadır. Kısaca okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Güneş, 2014, s.128).

Akıcı Okuma

Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2011, s.4). Akıcılık cümleyi uygun tonlama, prozodi ve akıcı ifadelerle okumaktır (Allington, 2006). Pıkulski ve Chard'a (2005) göre akıcı okuma, metnin hızlı ve etkili anlaşılması ve kelimeyi doğru tanımayı ifade eder. Akıcılık kendini sesli okuma sırasında gösterse de sessiz okuma için de önemlidir.

Okuma; metinleri zahmetsizce, hızlı, doğru ve düzgün bir ifadeyle okuma yeteneğinin önemli rol oynadığı, dilsel ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir (Hasbrouck & Tindal 2006). İyi okuyucular metni uygun bir hızla okumaktadırlar. Metnin uygun hızda okunması bu okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Buna karşılık zayıf okuyucular kelime kelime okumakta ve okuma sürecine çok zaman ayırmaktadırlar. Öğrenci okurken karşılaştığı kelimeyi tanımakta zorluk çekiyorsa akıcı okuyamaz ancak okumada otomatikleştirse kelimeyi tanıma çabası içinde olmaz kelimeyi tanımaya harcadığı enerjiyi anlamlandırmaya harcar ve akıcı bir şekilde okur (Logan,1997). Akıcı okuyamama akıcı okumanın tam tersidir. Metnin tonlama, anlama ve hıza dikkat etmeden okunmasıdır. Akıcı okuyamayan okuyucu bireyler bir grup kelimeyi okuyabilir ancak okuma hızına, prozodiye ve okuduğunun anlamına önem vermeden okur. Akıcı okuyamayan bir okuru dinlemek, garip bir ses duymak gibidir (Allington, 2006). National Reading Panel'e (2000) (Ulusal Okuma Paneli) göre akıcı okurlar; hızlı ve doğru ifade ile metni okuyabilirler. Akıcılık iyi geliştirilmiş kelime tanıma becerilerine bağlıdır ancak yalnızca kelimeyi tanımak akıcılık sağlamaz. Genellikle akıcılığın nitelikli okumanın kritik bir bileşeni olduğu kabul edilmektedir. Tompkins (2006, s.174) akıcı okuyamayan öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Yavaş okurlar.
- Tek başına bir kelimeyi çözüp okuyamazlar.
- Sesleri fonetik olarak düzgün çıkaramazlar.
- Kelimeyi ilk sesine göre tahmin ederler.
- Aynı paragrafta bir kez karşılaştıkları kelimeyle daha sonra yeniden karşılaştıklarında bu kelimeyi hatırlamazlar.
- Kelimeyi çözmek için çok heceli kelimeleri hecelerine ayıramazlar.
- Çok heceli kelimeleri eklerine ve köklerine ayıramazlar.
- Okurken parmaklarıyla takip ederler.
- Okurken kelimeleri ve cümleleri tekrar ederler.
- Vurgulu okumazlar.
- Kelime kelime okurlar.
- Okurken noktalama işaretlerini dikkate almazlar.
- Ne okuduklarını anlamazlar veya hatırlamazlar.

Akıcı okumanın ön şartı; “doğru okuma” ve “okuma hızını” yeterince kazanmaktır (Keskin, 2012). Akıcı okuma becerisi kazandırılmadan yapılan hızlı okumalar, çoğu kez anlamadan ziyade metnin seslendirilmesinden başka bir şey değildir (Yılmaz, 2014, s.97). Okuma akıcılığına ilişkin bu tanımlar; okuma akıcılığının karmaşık, çok yönlü bir yapı olduğunu hatırlatmaktadır. Teorik olarak okuma akıcılığı, genellikle öğrencilerin anlamlı metinler okurken değerlendirildiğinden "yeterlikli okuma"; doğru, etkili ve metne göre değişen makul bir hızda gerçekleşmeli ve metnin anlamının iyi anlaşılmasını sağlamalıdır (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2008). Pikulski ve Chard (2005)’a göre okuma akıcılığının yüzeysel ve derin tanımları vardır. Akıcılık yüzeysel olarak tanımlanırken okuyucunun doğru, hızlı ve prozodiye uygun okuması olarak tanımlanır. Bu okuyucunun hızlı okursa akıcı okuyabildiğini düşündürür ancak metni anlamlandırma sürecinde akıcı okuma sayesinde okuyucu önceki bilgileriyle yeni gördüğü kelimeyi ilişkilendirir, kelimenin kodunu daha rahat çözer ve anlamı yapılandırır. Öğretmenler akıcı okumayı öğrencilere modellik ederek kavratmalıdırlar. Bunun en uygun yolu hergün ilginç materyallerden çocuklara sesli okuma yapmaktır. Ayrıca tekrarlayıcı okuma, eşli okuma ve koro halinde okuma tekniklerinden

okuma akıcılığı geliştirmede yararlanılabilir (Akyol, 2012, s.86). Okuduğunu anlama sürecinde büyük önem taşıyan akıcı okuma becerisini ele alan çalışmalar incelendiğinde (Hasbrouck ve Tindal 2006; Allington,2006; Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2008; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins 2001) akıcı okumanın üç bileşeninin olduğu görölmüştür bunlar, doğru okuma, okuma hızı ve prozodidir. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme), sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadarki geçen süredir (Keskin, 2012). Prozodi ise Tompkins (2006, s.174) tarafından cümleleri uygun bir ifade ve tonlama ile etkileyici şekilde okumak olarak tanımlanır.

Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu kavramını tanımlayabilmek için önce motivasyon kavramını tanımlamalıyız. Türkçe Sözlük'te motivasyon iki şekilde tanımlanır; ilki, "Bireyin işinin yönünü gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtücünün etkisiyle işe geçmesi." olarak tanımlanmaktadır. İkinci tanım ise, "Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği." dir. (Türkçe Sözlük, 2009, s.804).

Motivasyon; enerji, yönlendirme, sabır, yönetme, benzer sonuçlara ulaşma ile ilgilidir. Motivasyon; biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin temelinde olduğu için, psikoloji alanında merkezi ve sürekli bir konudur. Motivasyon, sonuçları nedeniyle çok değerlidir: Motivasyon üretmeye yardımcı olur ve motive olmak bir şeyler yapmaya yönlendirilmek demektir (Ryan & Deci, 2000). Öğrenmek için motive olmuş öğrenciler derse katılım gösterir, öğrendiklerini tekrar eder ve soru sorarlar. Bu öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine daha çok çaba gösterirler. Yapmaları gerekenleri bir başkasının söylemesine gerek kalmadan yaparlar. Kısacası motivasyonu yüksek olan öğrenciler öğrenmek için kendiliğinden çaba içine girmektedirler (Shunk, 2014, s.453).

Güdülenme (motivasyon), okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir (Akyol, 2011 s.5). Okuma çaba gerektiren bir seçim olduğundan, motivasyon okuma için çok önemlidir (Wigfield, Guthrie, Tonks & Prencevich, 2004). Okuma, çaba gerektirmesinin yanı sıra okuyucunun ilgi ve isteğine bağlı olarak gelişen bir beceridir. İlgi ve istek açısından bakıldığında, motivasyon bu süreç içerisinde öne çıkmaktadır.

Okuma motivasyonu; "Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" olarak ifade edilmektedir (Wigfield & Guthrie 1997).

Gambrel (2011) okuma motivasyonunu; okumaya istekli olma, okumaya katılma veya okumayı seçme olarak tanımlamıştır. En güçlü bilişsel becerilere sahip olan okuyucu bile okumaya motive olmadığında okuma için çok fazla zaman harcamaz (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Prencevich, 2004). Alanyazın incelendiğinde okuma motivasyonun dışsal ve içsel motivasyon kavramları ile açıklandığı görülmüştür.

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bir etkinliğe katılmanın dışarıdan gelen ödüllere, pekiştireçlere bağlı olmasını ifade eder (Ryan & Deci, 2000). Dışsal güdülenme dışarıdan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucu ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmenin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir (Akbaba, 2006). Yetişkinler öğrenciyi bir etkinliğe katılması ya da bir etkinliği tamamlaması için para, şeker, ileride verilecek yüksek bir notla ya da övgü dolu sözlerle teşvik etmek isterler, teşvik edici bu davranışlar dışsal motivasyon davranışlarıdır (Dev, 1997). Dışsal motivasyona sahip okuyucu olumlu sonuçlar elde etmek ve olumsuz sonuçlardan kaçınmak için çaba sarf eder örneğin; bir öğrenci öğretmeninden övgü duymak için okulda bir metni okuyabilir (Wigfield & Guthrie, 1997) ve benzer şekilde bir öğrenci dışarıdan bir övgü alacağını düşünmediği zaman okuma etkinlikleri ile ilgilenmeyebilir. Bu nedenle bir okuma görevini yerine getirmek ve okumada devamlılığı sağlayabilmek için öğrencinin dışsal motivasyon kaynakları sayesinde elde ettiği motivasyondan fazlasına ihtiyacı vardır. Öğrenci kendinden kaynaklı bir motivasyonla hareket etmelidir. Bu durum içsel motivasyon ile açıklanmaktadır.

İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğü için çalışır (Akbaba, 2006). İçsel motivasyonun yapısı, bilişsel ve toplumsal gelişme için çok gerekli olan özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi ve keşfe yönelik eğilimi açıklar ve yaşam boyunca bir keyif ve canlılığın ana kaynağını oluşturur (Ryan & Deci, 2000). Çocuklar okuma görevi için içsel motivasyona sahip olduklarında eğlenirler ve konu üzerinde dikkatlerini toplarlar. İçsel motivasyonun nedeni ilgi, merak, başkaları ile paylaşma, konuya önem verme ve konuyu faydalı görmedir (Guthrie & Anderson, 1999). Okumada içsel motivasyonun boyutları merak, ilgi ve zoru tercih etmedir

(Akt. Yıldız, 2010, s.35 ; Guthrie vd., 1999). İçsel motivasyon, belirli bir sonuçtan ziyade kişinin kendi doyumunu için bir etkinlik yapması olarak tanımlanır. İçsel motivasyona sahip bir birey, dışarıdan gelecek bir ödül veya ceza için değil kendi istediği için harekete geçer. Okumaya içsel motive olmuş bir öğrenciyi okuma konusunda isteklendiren şey, kendi öğrenme isteği ve merakıdır, dışarıdan alacağı pekiştireç değil. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça tartışmalıdır. Dıştan gelen ödüllerin içsel motivasyonu zayıflatabileceği belirtilmiştir (Ryan & Deci, 2000). Öğrenci bir okuma görevini gerçekten yapması gerektiğine inandığında göreve ilişkin devamlılık ve başarı gösterebilir.

Guthrie (2011), öğrencinin okumaya yönelik içsel motivasyonunu arttıran unsurları şöyle sıralamıştır:

- İlgi: Motivasyon ile alakalı önemli kavramların başında ilgi gelmektedir. Motivasyon eğlenceli bir kitap, heyecanla beklenen bir yazar, edinmekten zevk alınan bir bilgidir. Araştırmacılar içsel motivasyonun büyük kısmını ilgi ile açıklamaktadırlar.
- Güven: Bir öğrenci okuduğu kitabın bir sayfasını akıcı ve doğru bir şekilde okuduğunda bir sonraki sayfayı da doğru okuyacağına inanır ve kendine olan güveni onu motive eder.
- Adanmışlık: Öğrencilerin okumaya harcadıkları zaman, gösterdikleri sabır ve çaba, en genel anlamda okumaya verdikleri değer ve gösterdikleri ilgidir.
- Sabır: İyi okumayı isteyen ve bunun için çalışan öğrenci bunu öğrenebilir ve iyi okuyabilir.
- Okuma sonucu elde edilen bilgiye değer verme: Kendini okumaya adanmış öğrenciler daha çok bilgi sahibi olmak ister ve bunun için okurlar.
- Öğretmen desteği: Öğretmenin kendileriyle ilgilendiğini düşünen öğrenciler diğerlerinden daha iyi okurlar.
- Gelecek için değerler: Kendini okumaya adanmış öğrenciler, gelecekleriyle ilgili olarak düşünürler 'İyi bir öğrenci olursam, iyi bir üniversiteye giderim.' ya da 'meslek sahibi olduğumda iyi bir okuyucu olursam daha iyi öğrenebilirim.' şeklinde düşünebilirler.

Okuduğunu Anlama

Okuma; öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir. Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi öğrencinin okumaya yönelmesine ve okuduğunu anlamasına bağlıdır (Yıldız & Akyol, 2011). İki ayrı çaba gibi görünen ‘okuma ve anlama’ aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel & Şahinel, 2006, s.89). Okumadan maksat anlam kurmaktır (Akyol, 2011, s.1). Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgileri anlamak için kullandığı stratejiler ve metnin kendisiyle ilgili değişkenler (metin türü, metin yapısı) arasındaki etkileşimi içeren çok bileşenli, oldukça karmaşık bir süreçtir (Klingner, Vaughn & Boardman’a 2007, s.9). Okuma, eğer anlamayla sonuçlanmamışsa amacına ulaşmış sayılamaz (Çiftçi & Çeçen, 2009).

Okuduğunu anlama; okurun metinden geniş veya dar kapsamlı, gerçekçi veya mecazi anlamlar çıkarma sürecidir (PISA, 2009). “Anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılmasıdır. Okuma sırasında zihin; bir taraftan gözün yazıdan topladıklarından anlamlar oluşturmakta, bir taraftan da bunları önceki satırlardaki anlamlarla birleştirmektedir. Yani zihin; düşünceleri bir satırdan diğerine taşımakta bir önceki ve bir sonraki düşüncelerle bağlamaktadır. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir” (Güneş, 2009, s. 217). Okuma becerisi gelişmiş okuyucular doğru ve hızlı bir şekilde anlama eğilimi sergilemektedir (Yılmaz, 2014, s.80). Akyol (2012, s.36)’ a göre iyi okuyucular anlama amacıyla bir metni okurlar, konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarır ve okuma anında anlama durumlarını, sürekli kendi kendilerine sorular sorarak, kontrol ederler. Eğer okuduklarını anlamazlarsa anlamak için yardımcı stratejilere başvururlar. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin okurken anlamalarını kolaylaştıracak düşünme davranışlarıdır (Mc Laughlin & Allen, 2002). Öğrenciler birçok anlama stratejisi kullanır bunlardan önemli olan sekiz tanesi;

- Tahmin etmek
- Bağlantı kurmak
- Görselleştirmek
- Sorgulamak
- Metindeki önemli noktaları fark etme
- Özetleme

- İzlemek (Öğrenci okuduğunu kontrol eder anlamadıysa harekete geçer.)
- Değerlendirmek (Tompkins 2006, s. 228).

Okumanın asıl amacı olan anlama becerisini geliştirmek için birçok strateji, yöntem ve teknik belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bu teknikler okuma sürecine göre gruplandırılmıştır (Güneş, 2014 s.143). Bu stratejiler okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler, okuma sonrası stratejilerdir ve okuyucunun metni anlama sırasında yapması gereken davranışlar şunlardır(Akyol, 2006. s.483) ;

- a. Okuma Öncesi Stratejiler
- b. Göz gezdirme
- c. Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme
- d. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- e. Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a. Akıcı bir şekilde okuma
- b. Anlamayı kontrol etme
- c. Yardımcı stratejileri kullanma
- d. İrdeleme
- e. Not alma
- f. Okunanları canlandırma

Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

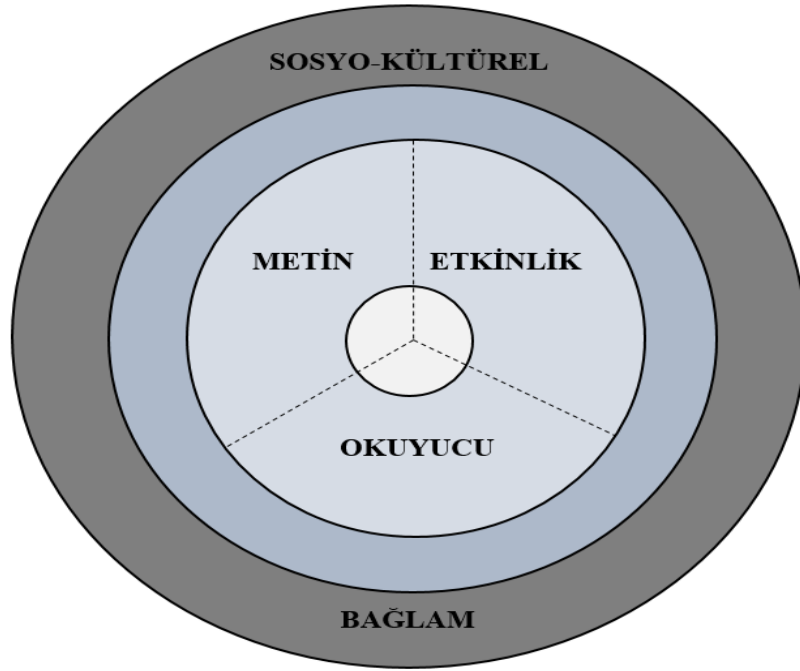
- a. Özetlemeler yapma
- b. Sentezler yapma
- c. Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- d. Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- e. Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- f. Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma

g. Yansıtıcı düşünmeyi sağlama

Okuduğunu anlama becerisi, aynı anda yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarma ve inşa etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanım yapılırken “anlam kurma” ve “inşa etme” kelimeleri, anlamak için metnin tek başına yeterli olmayacağını vurgulamak için kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama üç temel unsur içermektedir;

1. Okuyucu
2. Metin
3. Okuma (Snow, 2002, s.11)

Okuyucu, metin ve faaliyet; sosyo-kültürel bağlamda gerçekleşen kapsamlı bir olayı anlatmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin unsurları; okuyucu, metin ve bağlam arasındaki ilişki Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Okuduğunu anlama sürecinin unsurları olan okuyucu, metin ve bağlam arasındaki ilişki (Snow, 2002, s.12).

Okuduğunu anlamamanın temel unsurları olan okuyucu, metin ve etkinlik; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçleriyle ilişkilidir. Bu süreçlerin her biri birer “mikro periyot” olarak adlandırılır. Her okuma eylemi potansiyel olarak mikro gelişimsel bir süreçtir. Örneğin, okuma öncesi mikro periyotta; okuyucu bilişsel, motivasyonel, dil, dilsel olmayan yetenekler ile birlikte belirli bir akıcılık seviyesi de dâhil olmak üzere bir dizi özelliği beraberinde getirir. Okuma mikro periyodu sırasında bu okuyucu özelliklerinin

bazıları değişebilir. Aynı şekilde, bu okuma olayının okuma sonrası mikro periyodu boyunca aynı okuyucu özelliklerinin bazıları veya diğer okuyucu özellikleri tekrar değişebilir. (Snow, 2002, s.13). Sweet ve Snow (2003)' a göre bütün bir okuma periyodunun anlama ile sonuçlanması okuyucuya ve metne bağlı faktörlerin etkileşimine bağlıdır. *Okuyucu ve metne ait faktörler*; okuyucu metni okuduğu anda anlamak için şunları yapar (Tompkins, 2006, s. 223-225):

- Ön bilgilerini harekete geçirme
- Metnin uzunluğunu, yapısını ve önemli kısımlarını inceleme
- Tahminler yapma
- Önemli fikirleri belirleme
- Kendi deneyimleriyle ilişkilendirme
- Zihinsel imajlar oluşturma
- Anlamalarını kontrol etme
- Özetler oluşturma
- Metni değerlendirme

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucuya ait faktörler;

- Arka plan bilgisini harekete geçirmek
- Okumaya ilişkin amaçları belirlemek
- Akıcı bir şekilde okumak
- Anlama stratejilerini uygulamak
- Çıkarımda bulunmak
- Motive edici ve özenli olmak.

Okuduğunu anlama sürecinde metne ait faktörler;

- Metin yapısı
- Metnin türü
- Metnin içeriği ve metinde kullanılan kelimeler

Etkileşimli Sesli Okuma

Etkileşimli sesli okuma, çocuk kitaplarının bir uygulayıcı tarafından planlanarak sesli bir şekilde okunması olarak tanımlanmıştır (Meller, Richardson & Hatch, 2009). ESO sürecinde öğretmen sesli düşünme yöntemiyle modelleyerek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası anlama stratejilerini öğrencilerine öğretir. Öğrenciler öğretmenlerini dinler ve öğretmenlerinin yönlendirmesiyle dinledikleri kitaba ilişkin tahmin, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, sorgulama, ana fikri belirleme, özetleme, tahminleri kontrol etme, değerlendirme yapar ve yeni kelimeler öğrenirler. ESO sürecinde öğretmenler okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, yapılandırılmış öğretim desteği (scaffolding) ve sesli düşünme stratejilerinin yanında okuduğunu anlamayı güçlendirmek için grafik düzenleyiciler de kullanırlar.

Sosyokültürel Teori

Sosyokültürel teoriye göre öğrenme diyaloglar vasıtasıyla gerçekleşir. Bu diyaloglar öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve metin-öğrenci arasında gerçekleşir ve bunun sonunda öğrencinin yaptığı içsel diyalogları sayesinde öğrenme ortaya çıkar (Vygotsky, 1978 s, 90). Bu nedenle öğrenme, kişinin hem bulunduğu çevresi ile olan hem de iç dünyasıyla olan etkileşimine bağlıdır. Vygotsky'e göre kişinin gelişiminin temel unsurları; sosyal etkileşim ve kişinin kültürel-tarihsel yönleridir. Vygotsky çevredeki kişilerle olan etkileşimlerin bireylerin gelişim süreçlerini harekete geçirdiğini ve bilişsel büyümeyi hızlandırdığını savunmaktadır. Etkileşim, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi çocuklara doğrudan bilgi vermek değildir. Çocuklar kendi bilgi ve kişilikleri doğrultusunda elde ettikleri tecrübeleri dönüştürüp kendi zihinsel kalıplarını anlar (Schunk, 2014, s. 243). Vygotsky, bir çocuğun, öğrenmek için zengin bir çevreye ihtiyaç duyduğunu; deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışması neticesinde bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiğini ifade etmektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Vygotsky, öğrenmenin aktif ve yapılandırmacı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Sosyal yapılandırmacılara göre, öğretmen tarafından organize edilen fikirler, sınıftaki diyaloglar, etkileşimler ve tartışmalar sayesinde öğrenciler kendikendilerine öğrenmeyi öğrenirler (Yang & Wilson, 2006).

Sosyokültürel teorinin dört önemli noktası şöyledir;

1. Bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında dil ve kültür işlevseldir.
2. Kültürce yapılandırılan anlam, çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir.
3. Bilgi dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
4. İnsan gerçeklikle doğrudan temas edememekte, o dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır. (Aydın, 2012, s.22)

Vygotsky'e göre üç önemli gelişim alanı vardır;

1. *Anlamlandırma*: Kişilerin içinde bulunduğu toplum ve kültür, bilgiyi yapılandırmalarında etkindir.
2. *Bilişsel gelişim araçları*: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar; kültür, dil ve çocuk için çevresindeki önemli olan kişilerdir.
3. *Muhtemel Gelişim Alanı*: Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindirin kişinin problem çözme becerileri geliştikçe, yukarılara doğru kayan muhtemel bir gelişim alanı vardır (Senemoğlu, 2004, s.56-57).

Vygotsky'ye göre, “iyi öğrenme”, çocukların gerçek ve potansiyel gelişim düzeyleri arasındaki fark olan muhtemel gelişim alanında meydana gelir (Adam, 2017).

Muhtemel Gelişim Alanı

Muhtemel gelişim alanı “çocuğun kendi başına yapabildikleri ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve bir yetişkin veya kendinden daha bilgili bir akranının yardımıyla yapabildikleri ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanır (Vygotsky 1978, s. 86). Muhtemel gelişim alanı (MGA), bir çocuğun bağımsız olarak neler yapabileceği ile çocuğun daha bilgili bir başkasının yardımı ile neler yapabileceği arasındaki aralığı ifade eder (Scharlach. 2008). Bir yetişkin veya kendinden daha bilgili bir akranıyla çalışmak çocuğun kendi kendine öğrenme gücünü arttırabilir.

Sağlanan destek aşamalı olarak geri çekilir ve öğrenciler işi yapma konusunda daha fazla sorumluluk alabilirler böylece kendi kendilerini düzenleyen, bağımsız bireyler haline gelirler. MGA sadece öğrenci ya da öğretmenle ilgili bir kavram değildir. Her ikisini de kapsar (Duffy & Cunningham, 1996). MGA'da hem öğretmen hem öğretmen-öğrenci etkileşimi hem de öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle etkileşimi önemlidir. Daha az başarılı öğrencilere yardımcı olması için daha başarılı öğrencilerin kullanılmasını öneren Vygotsky, başarılı öğrencilerin grup arkadaşlarına açıklama yaparken, kendi bilişsel yapılarını gözden geçirerek biliş ötesi becerilerini geliştirebildiklerini savunmaktadır (Koç & Demirel, 2004, s.176).

Örneğin öğretmen ve çocuğun bir ödev üzerinde çalıştığını düşünölsün (Bir anne, baba ve çocuğun evde bir şeyler yaparkenki hâllerinin resmini çizmek). Resmi çizebilmek için öğrencide insanların ve evin neye benzediğı, resmin nasıl çizileceğine ilişkin bilgiler vardır. Öğretmende aynı bilgilerle beraber insanların birlikte evde çalışırken hangi koşullarda çalıştığının bilgisi de vardır. Öğretmen çocuğun annesi, babası ve kendisinin bahçede çalışır haldeki resimlerini çizmesine karar veriyorlar. Çocuk çimleri biçen babasının, çalıları budayan annesinin ve biçilmiş çimleri toplayan kendisinin resmini çizebilir. Çocuk resimde

kendisini babasının önünde çizerek ama öğretmen çocuğa, babasının biçtiği çimleri topladığını resmedebilmesi için kendisini babasının arkasında çizmesi gerektiğini söyler. Bu etkileşim sırasında çocuğun bahçede çalışmaya ilişkin düşünceleri değişir (Schunk, 2014, s. 245). MGA tek başına bir görevi başaramayan öğrenciye bu işi başaran kadar destek vermek olarak tanımlayabileceğimiz Scaffolding kavramının temelini oluşturmaktadır.

Yapılandırılmış Öğretim Desteği

Scaffolding kavramının Türkçe karşılığı için uzman görüşü alınmıştır ve alan uzmanlarının ortak kararı ile bu çalışmada scaffolding kavramının Türkçe karşılığı olarak “yapılandırılmış öğretim desteği” ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bir öğretim stratejisi olarak yapılandırılmış öğretim desteği fikri, Vygotsky’nin (1978) sosyokültürel teorisi ve onun “muhtemel gelişim alanı” kavramından ortaya çıkmaktadır. Yapılandırılmış öğretim desteği öğretiminde, öğretmen öğrencilerin önceki bilgileri geliştirme ve yeni bilgileri içselleştirebilme yeteneklerini kolaylaştırmak için destek sağlar. Yapılandırılmış öğretim desteği öğretiminin önemli bir yönü, desteğin geçici olmasıdır. Destek, öğrencinin görevi bağımsız olarak tamamlayabilmesi için aşamalı olarak çekilir. Bunu yapmada öğretmenlerin amacı, öğrencilerin bağımsız, öz düzenleme yapabilen kişiler olmalarına yardımcı olmaktır (Scharlach, 2008).

Muhtemel gelişim alanında başarı, öğrenme için destek gerektirir ve bu desteğe yapılandırılmış öğretim desteği denir. Aslında muhtemel gelişim alanı (MGA), yapılandırılmış öğretim desteği ile ya da çevrenin öğrenmeye ilişkin koşulları sağlamasıyla ifade edilebilir. Yapılandırılmış öğretim desteği, bireylerin MGA’ya getirdiği tecrübelerini, diğer bireylerin desteğini ve çevrede bulunan herhangi bir desteği de içerir. MGA ve yapılandırılmış öğretim desteği, öğrencinin büyümesini destekleyen bir öğrenme ortamı olarak görülmelidir (Duffy & Cunningham, 1996). Yapılandırılmış öğretim desteği, uygun yardım verildiğinde öğrencinin bir uygulamada ulaşamayacağı bir hedefe ulaşabileceğini ifade eder (Davis & Miyake, 2004)

Yapılandırılmış öğretim desteği, öğrencilere yeteneklerinin ötesinde bir görevi veya etkinliği tamamlamalarını sağlamak için destek verme sürecini tanımlamakta kullanılır ve Vygotsky’nin bir çocuğa şu anki beceri seviyesinden önce bir eğitim vermenin önemini vurgulayan öğretim teorisi içinde yer almaktadır. Vygotsky’ye göre, yapılandırılmış öğretim desteği talimatları, çocukların henüz uzmanlaşmadıkları becerileri geliştirmelerine yardımcı

olmalıdır. Öğretmen önce talimatları verir sonra öğrencinin becerileri gelişir (Pentimonti & Justice, 2010).

Schunk (2014, s. 247) yapılandırılmış öğretim desteğinin beş temel işlevinden bahsetmiştir;

1. Destek sağlar.
2. Bir araç görevi görür.
3. Öğrencinin alanını genişletir.
4. Ödevlerin erişimine imkân tanır.
5. Yalnızca ihtiyaç hissedildiğinde isteğe bağlı olarak kullanılır.

Stone (1998), yapılandırılmış öğretim desteğinin dört temel özelliğinden bahsetmiştir. Bu özellikler;

- a. İlk özellik çocuğun başarması gereken görev ve desteğin türüdür. Yetişkin, çocuğu şimdiki anlama düzeyinin ötesinde anlamlı ve kültürel olarak beğenilecek bir seviyedeki faaliyete katılması için cesaretlendirecek sorumluluğu üstlenmelidir.
- b. Yetişkin, uygun desteği sağlamak için çocuğun şimdiki anlama ve yeterlik seviyesini iyi belirlemelidir.
- c. Yetişkin çocuğa farklı alanlarda destek sağlayabilir.
- d. Çocuğa sağlanan destek geçici olmalıdır.

Yetişkinin verdiği destek miktarına göre iki tip yapılandırılmış öğretim desteğinden bahsedilebilir; ilki bir çocuk başarması gereken görevle ilgili yeterli olgunluğa ulaşmak üzereyken verilen düşük miktartlı destektir ve bu destekler genelleme, muhakeme, tahmin etme stratejileridir (O'Connor vd., 2005). İkincisi ise bir çocuğun yeterince bilgiye sahip olmadığı görevleri yapması için verilen yüksek miktartlı destektir ve bu destekler; meydana çıkarma, seçenekleri azaltma, birlikte katılım gösterme stratejileridir (Pentimonti & Justice, 2010). Bu altı stratejinin tanımı ve örnekleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Düşük ve Yüksek Destek Stratejilerine Ait Tanım ve Örnekler.

Düşük Destek Stratejileri		
Strateji	Tanım	Örnek
Genelleme	Çocuklardan, ders içeriğini kendi geçmiş deneyimleri ile veya ileriye dönük düşünceleri ile ilişkilendirmeleri istenir.	Kendini sınırlı hissettiğin bir zamandan bahset. Neredey-din ve ne yapıyordun?
Muhakeme	Çocuklardan bir şeyin neden olduğunu ya da neden olacağını açıklamaları istenir.	Bazı hayvanların çeneleri küçüktür ve bazı hayvanların çeneleri büyüktür. Bunun nedenini açıkla mısınız?
Tahmin Etme	Çocuklardan bir olay, etkinlik ya da faaliyetin sonunda neler olabileceğini tahmin etmeleri istenir.	Sence onlar ne bulacak?
Yüksek Destek Stratejileri		
Strateji	Tanım	Örnek
Birlikte Katılım Gösterme	Çocuklardan, bir görevi tamam-lamaları için bir başka kişi ile öğretmenleri ile ya da arkadaşları ile soruya cevap vermeleri istenir.	...Kelimeleri birbiriyle kafiyeli, hadi birlikte söyle-yelim...
Seçenekleri Azaltma	Çocuklardan doğru cevap seçeneklerinin sayısını azaltarak bir görevi tamamlamaları istenir.	Hayvanın bu kısmına ne denir? Diş mi, çene mi?
Meydana Çıkartma	Çocuklardan, ideal yanıtın tam bir modelini sunarak bir göreve doğru cevap üretmelerini ister.	Burada ne yazıyor? "Tehlike" yazıyor. Hadi Ayşe sen de söyle, "tehlike".

Etkileşimli sesli okuma derslerinde öğretmen tarafından seçilmiş, çocuklara uygun kitaplar ve kitap planları ile öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri öğretilmesi hedeflenir. Bu öğretim yapılırken öğrencinin seviyesine göre uygun yapılandırılmış öğretim desteği stratejisi kullanılır. Tüm süreç boyunca öğretmen sesli düşünerek öğrencilerine model olur. Süreç sonunda akıcı okuyabilen, okumaya motive olmuş ve kendi kendine okuduğunda anlayabilen öğrenciler yetiştirmek hedeflenir.

Sesli Düşünme Stratejisi

Sesli düşünme, öğretmenler tarafından düşünme sürecini öğrencilere modellemek için kullanılan bir öğretim stratejisidir (Dunston & Headley, 2002). Sesli düşünme stratejileri ilk olarak problem çözme çalışmalarında kullanılmıştır (Ericson & Simon, 1980). Bu

stratejilerin okuduğunu anlama çalışmalarında da yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler okuduğunu anlama sürecinde, öğrencileri desteklemenin bir yolu olarak sesli düşünme stratejisini kullanabilirler. Sesli düşünme stratejisi uygulanırken, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu şekilde kendi düşünme ve okuma stratejilerini modeller böylece öğrencilerin bağımsız olarak okuduklarında benzer bir düşünme süreci geliştirmeleri ve anlamalarını sağlamış olurlar (Tierney & Readence 2005, s. 286). Öğrencilerin iyi bir modeli izlediğinde genellikle daha iyi öğrenebildiğini ifade eden Davey, sesli düşünme stratejisi uygulanırken dikkat edilmesi gerekenleri sıralamıştır (1983, s.44-45). Öğretmen içinde bilinmeyen kelimeler bulunduran, belirli bir zorluk seviyesine sahip bir metin seçer daha sonra öğretmen metni okurken öğrenciler sessizce onu takip eder ve anlaşılması zor noktalarda öğretmenlerinin nasıl düşündüğünü dinlerler.

✓ Tahminlerde bulunun (Varsayımların nasıl oluşturulacağını gösterin).

“Başlıktan, bu bölümün balıkçıların balinaları nasıl yakaladıklarını anlatacaklarını tahmin ediyorum.”.

“Bu sonraki bölümde, erkeklerin neden kasırganın içine doğru uçtuğunu bulacağımızı düşünüyorum.”.

“Bunun bir bilgisayar oyunu açıklaması olduğunu düşünüyorum.”.

✓ Zihninizde oluşturduğunuz resmi açıklayın (Okuma sırasında zihinde oluşan bu resmin nasıl geliştirileceğini anlatın.).

“Zihnimde bu sahne ile ilgili bir resim var. Araba muhtemelen karanlık ve dar bir yolda ve etrafta başka araba yok.”.

✓ Bir benzetme yapın (Önceki bilgiler ile metindeki yeni bilgiler arasında nasıl ilişki kurulacağını gösterin.).

“Bu olay Boston’a giderken yaşadıklarımız gibi. Lastiğimiz patladığı için endişeliydik ve yardım bulmak için üç km yürümüştük.”.

✓ Metinde geçen karmaşık bir olayı sözel olarak ifade edin (Anlama sürecinin nasıl devam ettiğini gösterin.).

“Bu hiç mantıklı değil.”, “Bu beklediğimden farklı.”.

✓ Öz düzenleme stratejileri gösterilir. (Henüz anlaşılmayan yerlerin nasıl anlaşılabilirliğini gösterin).

“Yeniden okursam iyi olur.”.

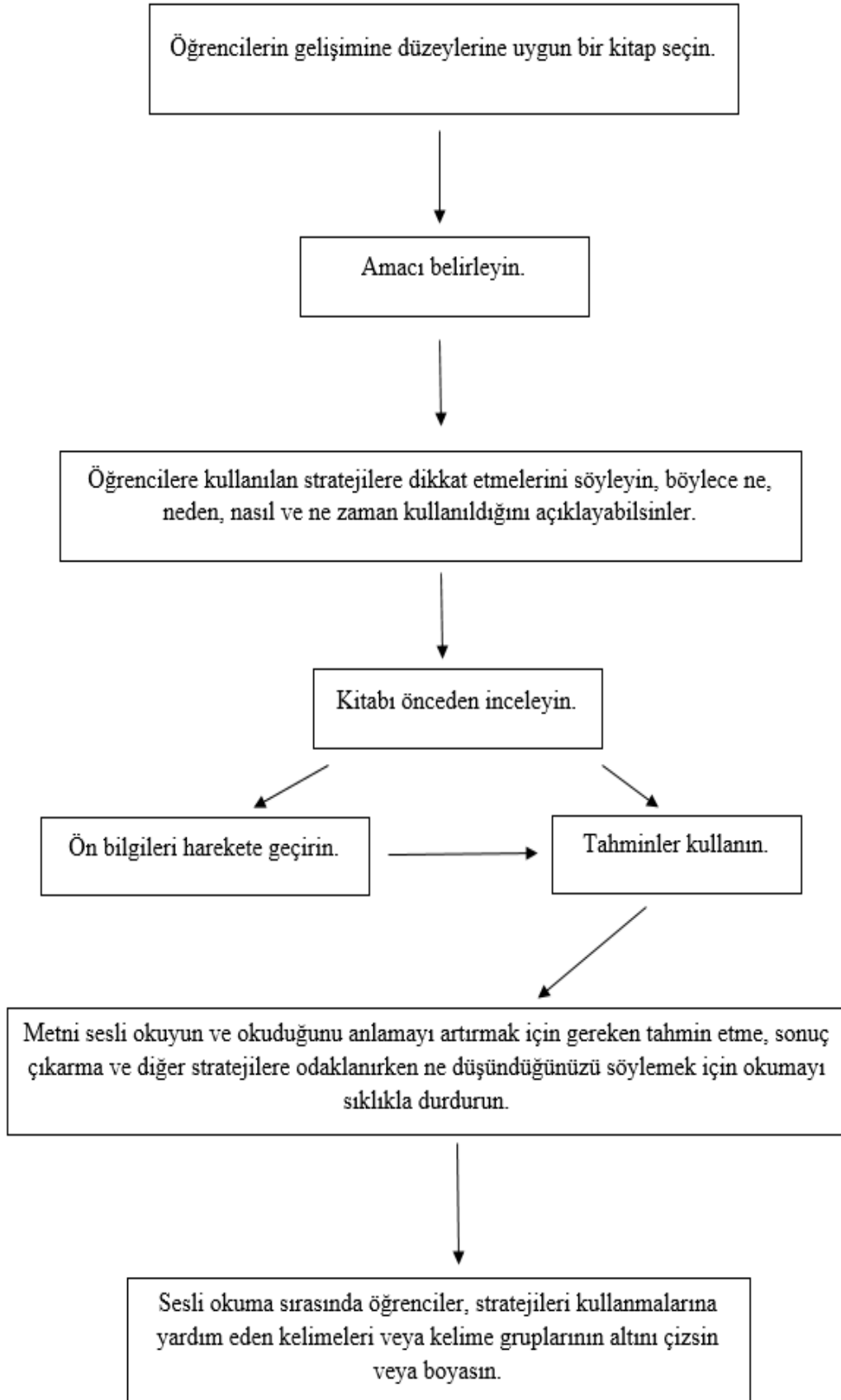
“Belki daha sonra, anlamı netleştirmek için bir daha okumalıyım.”.

“Hikâyenin zihnindeki resmini değiştirmeliyim.”.

“Bu benim için yeni bir kelime, kelimenin anlamını metin içindeki bağlamdan bulabilirim.”.

Sesli düşünme bittiğinde öğretmen, öğrencilerin de fikirlerini söylemeleri için onları teşvik etmelidir. Öğretmenin gösterdiği sesli düşünme stratejilerinden sonra öğrenciler kendi aralarında sesli düşünme çalışmaları yapabilirler (Öğrencilerden biri sesli düşünürken bir diğer arkadaşı onu dinler).

Sesli düşünme stratejisine ilişkin adımlar aşağıdaki şema ile ifade edilmiştir (Migyanka, Policastro & Lui, 2005).



Şekil 2. Sesli düşünme akış şeması.

Grafik Düzenleme Stratejisi

Grafik düzenleyiciler; içeriğe ve metne ait resimleri, metinde geçen olayların gelişimini gösteren tabloları, çizelgeleri ve metne ait görsel temsilleri içerir. Bu görsel temsiller, “olayın geçtiği yer, başlangıç olayı, problem, ana karakterin amacı ve çözümünün yanı sıra bu öğelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu gösterebilir” (Barrett-Mynes, Moran & Tegano, 2010, s. 2). Grafik düzenleyiciler; öğretmen ve öğrencilere anlamak, bilgileri düzenlemek ve uygulamak için metinle uyumlu görsel modeller sunan eğitsel araçlardır (Gallavan & Kottler, 2007).

Grafik düzenleyicileri, gerçekler ve terimler arasındaki ilişkileri gösteren grafiksel bir ekran olarak tanımlayan Buckhold (2008), grafik düzenleyicilerin görsel düşünme ve görsel öğrenmede şu noktalara yardımcı olduğunu belirtmiştir;

- Soyut fikirleri görünür ve somut hale getirme,
- Önceki bilgileri yeni kavramlarla birleştirme,
- Düşünme, yazma, tartışma, analiz etme, planlama ve raporlama için bir yapı sağlama,
- Anlama ve yorumlamaya yardımcı olan düşünce ve fikirlere odaklanmayı sağlama.

Grafik düzenleyiciler aşağıdaki üç amaç için kullanılabilir;

1. *Okumadan önce*; bir konuyu tanıtmak ve ön inceleme, zihinde olaya ilişkin bir sahne kurma, konuyla ilgili beyin fırtınası yapmak ve konuya ilgi uyandırıp motive etmek
2. *Okuma sırasında*; bilgilerin not edilmesi, biçimlendirilmesi ve değerlendirilmesi, öğrenmeyi kontrol etmek, öğrenilenleri vurgulamak ve ilgiyi yeniden toplamak
3. *Okumadan sonra*; öğrenmeyi gözden geçirmek, anlamayı güçlendirmek, öğrenileni değerlendirmek, özetlemek ve gelecekteki etkinliklere temel oluşturmak (Vacca & Vacca, 2008, s.299).

Gallavan & Kottle (2007)’e göre grafik düzenleyiciler kullanım amacına göre sekiz durumda kullanılır;

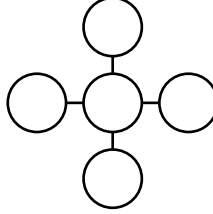
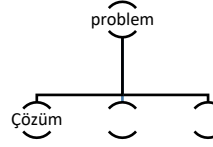
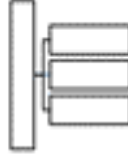
1. *Kabul Etme ve Tahmin Etme*: Önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında kurulan bağlantıları not etmek için kullanılır.
2. *Durum ve Model*: Öğretmenlerin ve öğrencilerin bir fikrin belirli bir düzende veya kronolojide nasıl bir ilişki içinde olduğunu görmelerine yardımcı olmak ve okuma sırasında sonucu görselleştirmek için kullanılır.

3. *Gruplama ve Organize Etme*: Öğretmenlerin ve öğrencilerin bir fikrin genel kavram veya amaç ile nasıl ilişkili olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Gruplayan ve organize eden grafik düzenleyiciler, ortak ve küçük grup çalışmaları sırasında faydalıdır.
4. *Karşılaştırma ve Zıtlıklar*: Öğretmenlerin ve öğrencilerin bir ünite boyunca ilerledikçe karşılaştırma ve zıtlıkları göstermesine yardımcı olur.
5. *İlişkilendirme ve Sebep*: Öğretmenler ve öğrenciler bu organizatörleri daha fazla ayrıntıyı ortaya çıkarmak ve bağlantılar kurmak için kullanabilirler.
6. *Tanımlama ve Hayal Etme*: Öğrencilerin daha büyük bir fikir veya uygulamanın bölümleriyle ilgili düşünceleri adlandırmasına, tanımlamasına, beyin fırtınası yapmasına ve genişletmesine yardımcı olan yıldızlar ve ampuller gibi şekiller içerir. Veri kaydetmek, kavram ve becerileri genişletmek için idealdirler. Bu organizatörler öğrencileri motive eder ve yaratıcı düşünceyi tetikler.
7. *Tahmin Etme ve Değerlendirme*: Hem içerik hem de süreçle ilgili bir fikri veya farklı bir bakış açısını açıklamak ve farklılaştırmak için kullanılır. Boşluk veya bölümün boyutu, tahmin veya değerlendirmenin boyutuna karşılık gelebilir. Analiz çizelgeleri, raporlara ve sunumlara katkılar sağlar.
8. *Birleştirme ve Oluşturma*: Genellikle, bir düzenleyici türünün öğretmene veya öğrenci ihtiyaçlarına uymadığı durumlarda öğretmenler ve öğrenciler kendileri için yeni bir grafik düzenleyici oluşturabilir. Yeni oluşturulan grafik düzenleyicinin her bölümü; belirli bir amaç için bir kavram, yapı veya işleve uygundur. Bu düzenleyici kategorisi öğretmenlere ve öğrencilere bireysel yaklaşımlarla fikirlerini ifade etme özgürlüğü verir.

Grafik düzenleyicilerin kullanıldığı durumlara ait yapı, açıklama, görseller ve örnekler Tablo 2’de yer almaktadır Lit (2013).

Tablo 2

Grafik Düzenleyicilerin Kullanıldığı Durumlara ait Yapı, Açıklama, Görseller ve Örnekler.

Yapı	Açıklama	İpuçları	Görseller	Örnek
Betimleme	Metin bir şeylerin özelliklerinin detaylarını sağlar.	-Sıfatlar -Karakterler -Örnekler -Hayal etme		Dondurma; don-muş, şekerli bir yiyecektir. Vanilyalı gibi çeşitleri vardır
Kıyas ve zıtlıklar	Metindeki benzer-likler, farklılıklar, yerler ve bir şeyler hakkında kullanılır.	-Aynı/farklı İkisi/hiçbiri -Aksine -Diğer yandan.		Dondurma ve sebzeler yiyecek olmalarına rağmen sebzeler daha sağlıklıdır, yemek o-larak yenir. Don-durma tatlı olarak yenir.
Sıra ve diziliş	Metinde olayların oluş sırasının ya da izlenmesi gereken yolun ana hatlarını belirlemede kullanılır.	-Olay sırası -Tarih -Yönergeler -Adımlar -İpucu kelimeler		Dondurma yemek istiyorsun! Önce kâseye koy. Sonra üstüne sos dök. Daha sonra kaşığı al ve dondurmayı ye.
Problem ve çözüm	Metin, problem hakkında bilgileri ve problemi çöze-cek açıklamaları verir.	-Problem -Çözümler		Dondurman, onu bitirmeden erirse onu tekrar buzlu-ğa koy.
Sebeup ve etkiler	Metin sebepleri ve takip eden etkileri tanımlar.	-Sebeup -Etki -Çünkü -Sonuç olarak -den dolayı		Erimiş dondurma eline yapışır, elin yapış yapış olur.

Grafik düzenleme stratejisi, soyut bir şekilde anlatılanları somutlaştırma, fikirler arasındaki bağlantıları gösterme, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ki fikirleri not etme görevlerinde etkin olarak kullanılabildiğinden ESO dersleri için önemli bir stratejidir ve okuduğunu anlamayı güçlendirir. Öğretmenler okudukları kitaba ve sınıf seviyesine uygun olarak seçtikleri grafik düzenleyicileri, anlamayı güçlendirmek ve bilgileri düzenlemek amacı ile ESO derslerinde kullanırlar.

Etkileşimli Sesli Okuma Süreci

Etkileşimli sesli okuma sürecinde öğretmen sesli düşünme yöntemiyle modelleyerek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası anlama stratejilerini öğrencilerine öğretir. Öğrenciler öğretmenlerini dinler ve öğretmenlerinin yönlendirmesiyle dinledikleri kitaba ilişkin tahmin, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, sorgulama, ana fikri belirleme, özetleme yaparlar ve yeni kelimeler öğrenirler; öğretmenleri ise öğrencilerin tahminlerini kontrol eder ve değerlendirir. ESO, öğretmen ve öğrencilerin, öğretmen tarafından sesli olarak okunan hikâye öncesi, sırası ve sonrasında anlamlı diyaloglarda bulundukları bir okuryazarlık eğitimi bileşenidir. Bu diyalogların odağı, çocukların hikâyede duydukları yeni kelimeleri anlamalarına ve kendi hayatlarıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır (Myers, 2015, s.6). ESO derslerinde okunacak kitapların seçimi, öğretmenin derslerden önce hazırladığı kitap planları ve öğretilecek kelimelerin seçimi, derslerden sağlanacak fayda açısından büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde sesli okumanın etkilerini incelemeye yönelik önemli araştırmalar yapılsa da sadece birkaç araştırmacı çocuklara yüksek sesle okumak için özel teknikler geliştirmiş ve onları test etmiştir. Araştırma tabanlı bu yöntemler; diyalojik okuma (Dialogic Reading Strategy), metin sohbeti stratejisi (Text Talk Strategy), baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi (Print Referencing Strategy) dir (Lane & Wright, 2007). Etkileşimli sesli okuma süreci bu stratejilerin üçünü de barındırır çünkü her biri birer sesli okuma stratejisidir.

Diyalojik Okuma Stratejisi

Diyalojik okuma, bir yetişkin tarafından çocuklara resimli kitap okuma yöntemidir. Ancak bu okuma, sıradan okumalara göre büyük farklılıklar gösterir. Geleneksel kitap okumada yetişkin okur ve çocuk dinler ancak diyalojik okumada çocuk hikâyeye anlatıcısı olmayı öğrenir. Yetişkin daha sonra aktif bir dinleyici rolünü üstlenir, çocuğa sorular sorar, çocuğun verdiği cevaplara eklemeler yapar, çocuğun resimli kitaptaki görseller ve yazım şeklinin farkında olmasını sağlar. Çocuk hikâyeye anlatma konusunda daha becerikli hâle geldiğinde, yetişkin çocuğa açık uçlu sorular sorar. Çocuğun sorulara sadece evet, hayır şeklinde cevaplar değil uzun cevaplar vermesini teşvik eder (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994). Çocuklara sorulan açık uçlu sorular, tamamlama, hatırlatma ve uzaklaşma soruları olabilir Bu soru tiplerine yönelik bazı örnekler Tablo 3'te yer almaktadır (Lane & Wright 2007).

Tablo 3

Diyalojik Okuma Sırasında Kullanılacak Hatırlatma Örnekleri.

Hatırlatma Tipi	Örnek
Tamamlama	Kırmızı kanatlı baykuş henüz uçamamaktadır çünkü,..
Hatırlatma	Fare, kırmızı kanatlı baykuşa ne dedi?
Açık Uçlu	Kırmızı kanatlı baykuşun uçabilmesi için gerçekte neler yapması gerekiyordu?
Uzaklaşma	Yapmayı çok istediğin bir şeyi yapamadığın oldu mu? Daha önce sana her hangi bir konuda yardım eden bir arkadaşın oldu mu? Olduysa anlatır mısın?

Metin Hakkında Konuşma Stratejisi

Metin hakkında konuşma stratejisi, kelime hazinesini geliştirmeyi hedefleyen bir sesli okuma stratejisidir. Bu strateji en çok ilkokulda kullanılmaktadır. Öğretmen çocuklara yeni kelimeler öğretmek için kitap hakkında tartışmalar yapar ve bu tartışmaları yapabilmek için onlara sesli kitap okur. Öğretmen daha sonra derinlemesine tartışmak için hikâyeden birkaç kelime seçer, bu kelimelerin derinlemesine öğrenilmesi dersin odağı olur. (Beck & McKeown, 2001).

Metin hakkında konuşma, öğretmenin okuma sırasında çocuklardan hikâyedeki fikirleri göz önünde bulundurmalarını ve hikâye ilerledikçe konuşmalarını ve bağlantı kurmalarını isteyen açık sorulara dayanır. (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997).

Metin hakkında konuşmayı Beck ve McKeown (2001), öğretmenin okuma sırasında çocuklardan hikâyedeki fikirleri göz önünde bulundurmalarını ve hikâye ilerledikçe konuşmalarını ve bağlantı kurmalarını isteyen açık sorulara dayandığını ifade eder. Beck ve McKeown (2001)'a göre metin hakkında konuşma stratejisinin unsurları ve nasıl işlendiği Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Metin Hakkında Konuşmanın Unsurları ve Nasıl İşlendiği.

Unsur	Metin hakkında Konuşma Yaklaşımı
Metin Seçimi	Çocukların anlam yapılandırabileceği bir etkinlik yapısı ve karmaşık olaylar sergileyen hikâyeler.
İlk Sorular	Serpiştirilmiş açık uçlu sorular, çocukların metindeki sözcükleri hatırlamaları yerine metindeki fikirlerini tarif etmelerini ve açıklamalarını gerektirir.
Takip Soruları	Öğrencilerin ilk sorulara verdikleri cevaplardaki fikirlerini geliştirmeleri için düşünmelerine destek olacak sorular.
Resimler	Genel olarak, çocuklar hikâyeyi duyduktan ve metin ile ilgili bazı sorulara cevap verdikten sonra onlara resimler gösterilir.
Önceki Bilgiler	Öğrencilerin yüzeysel bilgilerinden faydalanmaları için teşvik etmek yerine, akıllıca anlam kurmalarını desteklemek için önceki bilgileri açığa çıkarılır.
Kelime Hazinesi	Bazı kelimeler, doğrudan dikkat çekmek için ve hikâye okunduktan sonra tartışılmak için seçilir.

Metin hakkında konuşma stratejisinin unsurlarını Beck, McKeown, ve Kucan (2002) ise şu şekilde ifade etmiştir.

- *Hikâyeyi okuyun ve çocuklarla tartışın.*

Çocuklara kitap okurken, hikâyeyi anlamalarını sağlayacak sorular sorun. Kitabı okuduktan sonra, metinden birkaç anahtar sözcükle ilgili küçük bir ders verin.

- *Hedef kelimeleri birer birer tanıtır.*

Her ders sırasında, üç ila beş kelimeye odaklanın. Daha sonra çocuklar için faydalı olabilecek kelimeleri seçin. Kelimeyi tahtaya veya panoya asabilmek için bir karta yazın.

- *Çocuklardan her bir kelimeyi tekrar etmelerini isteyin.*

Çocukların kelimeleri açık bir şekilde telaffuz edebilmeleri önemlidir. Daha zor kelimeler için çocuklardan kelimeyi birkaç kez söylemesini isteyebilirsiniz.

- *Kelimeyi çocuk dostu bir tanım ile açıklayın*

Kelimenin temel anlamını çocukların bildiği kelimeleri kullanarak açıklayın. Tam cümleler kullanın ve mümkün olduğunda kelimeyi anlatmak için birisini, bir şeyi veya tasvir eden sözcükleri ekleyin.

- *Sözcüğün örneklerini, hikâyedeki bağlamdan farklı bağlamlarda paylaşın.*

Çocukların kelimeyi anlamalarını, çeşitli bağlamlarda kullanarak genişletin. Birden çok anlamı olan kelimeler için, örneklerinizin kelimenin temel anlamını içerdiğinden emin olun.

- *Çocukları kelimenin anlamını düşünmeye ve kelimeyi kullanmaya teşvik edin.*

Çocukları kelimeyi kullanmalarını gerektiren etkinliklerde yönlendirin. Onlara “Hiç yaptınız mı...?” diye sorabilirsiniz ya da onlara kelimenin anlamına katılıp katılmadıklarını sorabilirsiniz. Çocuklardan bir arkadaşlarına dönmelerini ve kelime hakkında bildikleri bir şeyleri söylemelerini isteyebilirsiniz. Çocukların kelimeyi açıklamalarında kullandığından emin olun.

- *Çocuklardan, fonolojik gösterimini pekiştirmek için kelimeyi tekrar etmelerini isteyin.*

Her çocuğun kelimeyi, özellikle kelimenin anlamı bağlamında, birkaç kez söyleme fırsatı olduğundan emin olun.

- *Öğretmeyi hedeflediğiniz her kelime için bu adımları tekrarlayın.*

Baskı ve Yazım İpuçlarını Kullanma Stratejisi

Baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi, dilbilimciler ve erken çocukluk uzmanlarına göre küçük çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için yetişkin ve çocuğun etkileşimli bir şekilde hikâye kitabı okurken kullanabileceği bir stratejidir. Özellikle çocukların dikkatini çekmek, kitabın baskısı ve yazımı ile ilgili etkileşimlerini sağlamak için sözel ve sözel olmayan ipuçlarının kullanılması anlamına gelir. Hikâyenin yazımı hakkında konuşma, çocuğun kullanılan dili ve dilin özelliklerini tanımasını sağlar(Justice & Ezell, 2004).

Baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi; çocukların basıma ilişkin fikirlerini, kelime kavramını ve alfabe bilgisini geliştirmelerini teşvik edebilir (Justice & Ezell, 2002). Baskıya ait şekillerin bilgisi, baskı birimlerinin adlandırılabilmesi ve ayırt edilebildiği anlayışıdır (örneğin, p bir harf; 3 bir sayıdır; kelimeler ve harfler farklıdır). Baskı yapılarının anlaşılması, baskının organize bir şemaya sahip olduğu bilgisidir (örneğin, İngilizce baskı soldan sağa okunur (Lovelace & Stewart, 2007). Hikâye okuma sırasında baskı referans ipuçlarına yönelik örnekler Tablo 5’te yer almaktadır (Justice & Ezell, 2004).

Tablo 5

Hikâye Okuma Sırasında Baskı Referans İpuçlarına Yönelik Örnekler.

	İpucu Türü	Örnek
Sözlü olmayan ipuçları	• İşaret etme-Dikkat çekme	Öğretmen, sayfadaki bir kelimeye ya da bir resme işaret eder.
	• Satırı İzleme	Öğretmen, okuduğu satırı parmağıyla işaret eder.
Sözlü ipuçları	• Basım/yazım hakkında sorular sorma	“Yazar buraya neden ünlem işareti koymuş?” “Bunun anlamı ne?”
	• Baskı hakkında yorumlar	Burada “hmm”, bize çocuğun düşündüğünü ifade ediyor.
	• Baskı ile ilgili istekler	Bu sayfada bana “korkusuz” kelimesinin eş anlamlısını gösterir misin?

Etkileşimli Sesli Okumanın Önemi

Etkileşimli sesli okuma, okumaya yönelik; motive etmek, teşvik etmek, heyecanlandırmak, arka plan bilgisi oluşturmak, anlamayı geliştirmek, çocukların bağlantı kurmalarına yardımcı olmak ve akıcı okuma için bir model olarak hizmet etmek gibi çok fazla öğretici amaca hizmet eden güçlü bir çalışmadır (Wadsworth, 2008). ESO süreci, çocukların anlama stratejilerini anlamalarına yardımcı olmak için bir fırsattır. Çocuklar anlamadan okuduklarında sadece kelimeleri seslendirmiş olurlar (Taberski, 2000, s. 82). ESO, yalnızca öğrenme için içerik sağlamakla kalmaz, aynı zamanda yeni yazarlar ve metin türleri tanımaya, okumaya model olmaya, yazı türlerini ve diğer düşünme yollarını modelleyebilmeye, kişisel bağlantılar kurmaya da olanak sağlar. Aynı zamanda, ESO grup içinde deneyimlerin paylaşılmasını, anlam ve içeriğin tartışılabilmesini kolaylaştırır, böylece öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hale getirir (Sipe, 2002). Öğretmenler; okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra, diyalog stratejilerini kullanabilirler. Bu stratejiler, çocukların birbirleriyle fikirlerini paylaşmalarını ve karşılıklı alternatif bakış açılarını dinlemelerini sağlayan stratejilerdir. ESO dersleriyle öğrenciler; yeni, ilginç kelimeler ve dilbilgisi kuralları ile karşılaşır. Yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve alfabe bilgisi gibi okumadaki temel beceriler de desteklenir (Lennox, 2013). ESO yapılırken çocukların;

- ✓ Kelime hazinesi geliştirilir.
- ✓ Beyinleri okumakla zevk almayı ilişkilendirir.
- ✓ Önceki bilgileri ortaya çıkarılır (Arka plan bilgisi oluşturulur.).
- ✓ Okuma için model olunur.
- ✓ Okuma isteği oluşturulur (Trelease, 2013, s. 6).

Etkileşimli sesli okuma yapmak, çocuklar için kitabın basımı, hikâyenin türü ve diğer unsurları hakkındaki kavramları öğrenmek anlamına gelir ve çocuğa yazılı dilin süreçleri ve işlevleri hakkında bilgi sağlar (Rog 2001, s. 49). Durr(2019) ise ESO etkinliklerinin öğrenciler için faydalarını şu şekilde belirtmiştir;

- ✓ Kelime hazinesini geliştirir; çocuklara ESO yapmanın önemli faydalarından biri kelime hazinelerinin gelişmesidir çünkü çocuklar bilmedikleri kelimelere maruz kalırlar. Öğretmen okur, öğrenciler yeni kavramlar, kelimeler ve terimler ile karşılaşır, bağlam ipuçları ve tartışma yoluyla kelimelerin anlamlarını inşa ederler.
- ✓ Okuduğunu anlamayı geliştirir; çocuklar; zengin, kaliteli literatüre maruz kaldıkça ve metinle ilgili tartışmalara katıldıkça, doğal olarak derinlemesine anlama gerçekleşir. Öğretmenler okuma ve üst bilişsel süreçleri modellerken, öğrenciler süreçleri kendi başlarına uygulamaya başlar. Tekrarlanan model olmalardan sonra çocuklar anlama stratejilerine aşına olur ve bir hikâyeyi okurken veya dinlerken bunları kendi başlarına uygulamayı öğrenirler.
- ✓ Baskı ve yazım detaylarına ilişkin farkındalıkları artırır; çocukların kitabın yazımının hangi özellikleri taşıdığını bilmeleri gerekir; örneğin, harfler kelimeleri oluşturmak için bir araya gelir ve kelimeler cümleleri oluşturur. Ayrıca bir kitabın baskısını yani kitabın önünü, arkasını ve başlığını da anlamaları gerekir. Başarılı okuyucular olabilmek için metnin soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru hareket ettiğini kavramak zorundadırlar. Öğretmenler ESO derslerinde basımla ilgili özelliklere dikkat çeker ve bunları öğretirler (Örneğin hangi noktalama işareti nerede ve neden kullanıldı, yazının büyüklüğü neden öyle yazıldı, bazı kelimeler neden daha koyu renkli yazıldı?). Bu öğretim, öğrencilerin kendi kendilerine okurken de baskı özelliklerinin farkında olmalarına yardımcı olur.

Etkileşimli Sesli Okumanın Temel Bileşenleri

Etkileşimli sesli okuma çalışmalarında genel olarak öğretmenler sekiz temel anlama stratejisini modelleyerek öğrencilerine destek olurlar. Bu anlama stratejileri şöyledir (Scharlach, 2008);

- Tahmin / çıkarım
- Görselleştirme
- Bağlantılar kurmak

- Sorgulama
- Ana fikri belirleme
- Özetleme
- Tahminleri kontrol etme
- Karar vermek (Değerlendirme)

ESO uygulamalarında kullanılan sekiz temel okuduğunu anlama stratejisi aşağıdaki tabloda açıklanmıştır (Tompkins 2006, s. 229).

Tablo 6

ESO Uygulamalarında Kullanılan Sekiz Temel Okuduğunu Anlama Stratejisi.

Strateji	Okuyucu ne yapar?	Strateji bir metni okurken okuyucunun anlamasına nasıl yardımcı olur?
Tahmin etme	Okuyucular ne olacağı hakkında düşünerek bununla ilgili "tahminler" yapar ve tahminlerini onaylamak veya gözden geçirmek için okurlar.	Okuyucular okuma için bir amaç belirlemiş ve okuma deneyimine daha fazla dâhil olmuş olurlar.
Bağlantı kurma	Okuyucular arka plan bilgilerini, metinden kendilerine, metinden dünyaya ve metinden metne bağlantılar oluşturmak için harekete geçirirler.	Okuyucular, okudukları bilgileri arka plan bilgileri ile ilişkilendirerek okumalarını kişiselleştirirler.
Görselleştirme (gözde canlandırma)	Okuyucular okuduklarının zihin-sel görüntülerini oluştururlar.	Okuyucular, metni akılda daha kalıcı kılmak için zihinsel imgeler kullanır.
Sorgulama	Okuyucular, kendilerine metinle ilgili gerçek ve çıkarımsal sorular sorarlar.	Okuyucular okumalarını yönlendirmek, kafa karışıklıklarını netleştirmek ve çıkarımlar yapmak için sorular kullanırlar.
Ana fikri bulma	Okuyucular, metindeki önemli bilgilere dikkat ederler.	Okuyucular büyük fıkirlere odaklanır, böylece ayrıntı-larda boğulmazlar.
Özetleme	Okuyucular, temel fikirleri az ama öz bir ifade oluşturmak için birleştirir.	Okuyucular, özetlediklerinde okumalarını daha iyi hatırlarlar.
Tahminleri kontrol etme	Okuyucular, okuma deneyim-lerini denetler ve anladıklarını kontrol eder, kafaları karış-tıran bir şey varsa harekete geçerler.	Okuyucular okudukları met-ni anlayacaklarını düşünür eğer anlamazlarsa ne yapa-caklarını bilirler.
Değerlendirme	Okuyucular hem metnin kendi-sini hem de kendi okuma dene-yimlerini değerlendirirler.	Okuyucular, kendi strateji kullanımları için sorumluluk alırlar.

ESO Uygulama Adımları

Etkileşimli sesli okuma; baskı ve yazım ipuçlarını kullanma, metin sohbeti ve diyalojik okuma stratejilerini kullanarak, sesli düşünme yöntemiyle, öğretmenin model olarak öğrenciye sekiz temel okuduğunu anlama stratejisini öğretme sürecidir. Öğrenciler, bu dersler sayesinde okuduklarını anlama konusunda daha yetkin hâle geldiklerinde, tek başlarına bu stratejileri uygulayarak okudukları metni daha iyi anlayabilirler.

ESO uygulama adımları şu şekildedir;

- Öğretmen, kelime düzeyi öğrencilere uygun bir kitap seçer.
- Öğretmen kitabı okur ve inceler.
- Öğretmen, kitabı okurken nerelerde duracağını ve ne konuşacağını planlar.
- Öğretmen, daha önce planladığı bazı yerlerde okumayı durdurur ve öğrencilerin bir birleriyle konuşmasını ister, hangi öğrencinin hangi öğrenciyle konuşacağını derse başlamadan önce belirler.
- Öğretmen ESO ile ilgili yönergeleri ve rutinleri gözden geçirir veya sunar.
- Öğretmen ders boyunca öğretmeyi planladığı kelimelerin tanıtımıyla derse başlar.
- Öğretmen kitabı okumaya başlar daha önce durmayı planladığı yerlerde durur ve öğrencileri ile kitaba ilişkin çözümleyici konuşmalar yapar.
- Öğretmen, kitabı okumayı bitirince kapanış sorularıyla dersi bitirir (Fisher, Flood, Lapp, Frey 2004).

Kitap Seçimi

ESO için seçilen kitapların nitelikli olması önemlidir. İyi yazılmış yani, ilgi çekici karakterler ve olaylara sahip, akıcı ve anlamlı okumayı modellemek için öğretmene fırsat sunan kitaplar seçilmelidir. Farklı metin türleri okumak öğrencilerin bu metin türlerini tanımasına imkân sağlar. Öğretmenler kitap seçerken okuma amaçlarına uygun kitap seçmelidir. Örneğin, alfabe kitapları harfleri öğretmek için hikâye kitapları kelime dağarcığını geliştirmek için kullanışlıdır; bilgilendirme kitapları, çocukları bilgilendirme ve okuma motivasyonlarını artırmaya yardımcı olabilir (Lane & Wright 2007).

Hargrave ve Senechal (2000)'e göre kitap seçimlerini yapmak için kriterleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Hikâyede, hikâyeyi anlatmaya yardımcı olan renkli resimler olmalı,
- Çocuklara öğretilbilecek uygun kelimeler olmalı,
- Kitap ne çok uzun ne çok kısa olmalı, uygun bir uzunlukta olmalı,
- Anlatım ve metnin türü uygun olmalı,
- Gelişimsel düzeye uygun olmalı.

Bessick (2016) ise kitap seçerken dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilerin dinleme seviyesi; kitap öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olmasa da dinleme seviyelerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin kelime seviyesi; öğrenciler kitaptaki kelimeleri anlamazlarsa anlama çabasıyla meşgul olacakları için odaklanma becerilerini kullanamazlar.
- Kitap edebî olarak iyi olmalıdır.
- Kitap eğlenceli ve eğlendirici olmalıdır; öğretmen kitabı öğrencilerine okumaktan zevk alırsa öğrencileri dinlemekten ve ESO sürecine katılmaktan zevk alacaktır. Öğretmen kitaba hangi duygularla yaklaşırsa öğrencilerde o duygularla yaklaşır.

Santoro, Chard, Howard, ve Baker, (2008) kitap seçerken dikkat edilmesi gereken hususları ve kriterleri beş başlık altında toplamıştır. Bunlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Kitap Seçim Kriterleri ve Kitap Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar.

Kriter	Dikkat Edilecek Hususlar
Konular	• Çocukların ilgisini çekecek konular (ör: hayvanlar) • Okulun eğitim programına uygun konular • Millî eğitimin programına uygun konular
Hedef kitle	• Öğrencilerin sınıf düzeyi • Öğrencilerin ilgileri • Kitapların uzunluğu
Çeşitli ve çok kültürlü bağlantılar	• Erkek ve kadın karakterler • Farklı kültürlerin temsil edilmesi • Farklı yerler ve coğrafi bölgelerin bulunması
Metin tutarlılığı	• Anlaşılır hikâye yapısı • Anlaşılır ve net sunulan açıklamalar
Metinden metine yazar ve resimleyen bağlantıları	• Aynı yazar tarafından yazılmış bazı kitaplar • Aynı resimleyen tarafından resimlenen bazı kitaplar

ESO derslerinde öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına, öğretmenin uyması gereken müfredata ve öğretmek istediklerine göre farklı metin türleri okunabilir. Öğretmen; kısa hikâyeler,

gazetede yayımlanan bir makale, bilgi verici metinler, biyografiler, resimli çocuk kitapları, şiirler, öğrencilerine başka coğrafyaları, kültürleri, duyguları ve değerleri anlatan kitapları okuyabilir (Bradbury, 2005, s.144).

Dersten Önce Kitabın Okunması

Öğretmen dersten önce kitabı okuyarak ders ile ilgili net bir hedef belirlemelidir (Fisher, Flood, Lapp, & Frey, 2004). Öğretmen kitabı sınıfta okumadan önce kendi birkaç kez okur, üzerinde durmak istediği konuyu, hangi kelimeleri öğreteceğini ve nerelerde durup öğrencilerine hangi soruları soracağını belirler ve bu belirlediklerini yapışkanlı not kâğıtlarına yapıştırarak okuyacağı kitapta uygun yerlere yapıştırır (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 1999, s. 63). Böylece öğretmen daha akıcı bir ESO dersi yapabilir.

Wadsworth (2008) öğretmenlerin; sesli düşünmek ve öğrencilerini kitap ile ilgili tartışmalara dâhil etmek için daha fazla zaman gerektiren bölümleri işaretleyerek ve okuyarak sesli okumaya hazırlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Trelease (2013, s.75) ise öğretmenlerin, derste okumayı planladıkları kitabı daha önceden okumalarının; kısaltma, hariç bırakma ve üzerinde daha ayrıntılı durmayı gerektirecek noktaları daha net bir şekilde belirlemelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

ESO Derslerinde Öğretilcek Kelimelerin Seçimi

ESO derslerinden önce, kitaptan okuma sırasında vurgulayacağımız veya tanımlayacağımız 5 ila 10 kelime seçilmelidir. Bu kelimeler hikâyeyi anlamak için önemli ve diğer kitaplarda veya kitap dışı bağlamlarda faydalı olacak kelimeler olmalıdır (Beck, McKeown & Kucan, 2013, s.94). Kelime seçerken;

- İşlevsel ve anlamlı,
- Metinde kullanılan anlamının dışında, ilginç, zengin ve farklı,
- Hikâyeyi anlamak için önemli olmasına dikkat edilmelidir (Kuhn & Stahl, 1998)

Beck v.d (2013 s.9) kelimeleri üç gruba ayırmıştır;

- 1.Grup: Çocukların muhtemelen her gün kullandıkları yaygın kelimeler (Örneğin: soğuk, okul, karnı aç, yüzmek, hızlı...).
- 2.Grup: Daha az yaygın kelimeler fakat olgun konuşmacıların rahatça anladığı kelimeler (Örneğin: çelişmek, tesadüf, üstün olmak, yiyip bitirmek, kaçınmak...).

3.Grup: Nispeten seyrek, özel ilgi alanlarıyla ilgili en tipik kelimeler (örneğin: izotop, yarımada, haydut, sürtünmeli sessiz harf, fotosentez...). Bu kelimeler faydalı ama muhtemelen nadir bilinen kelimeler olduğundan Beck 2. aşama kelimelerinin kullanılmasını önermiştir.

Etkileşimli okuma ile kelime hazinesini geliştirmek için çocukların yeterince tanımadıkları ancak günlük hayatta karşılaştıkları kelimeler ve deyimleri içeren kitaplar seçilmelidir (Ergül, 2016, s. 30). Kelimelerin anlamları öğretilirken “çocuk dostu” tanımlamalar yapılması gerekir yani, kelimenin sıklıkla nasıl kullanıldığı ve kelimenin anlamı açıklanırken günlük konuşma dilinden kelimelerle nasıl açıklanabileceği dikkate alınmalıdır (Beck v.d, 2013, s.45). Bilinmeyen kelimenin anlamı yine çocukların bilmediği kelimelerle açıklanmaya çalışılırsa öğrenci o kelimenin anlamını gerektiği gibi öğrenemez.

Kelime öğretimi ESO derslerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır çünkü karşılaşılan anlamı bilinmeyen kelimeler anlamayı zorlaştırır. ESO dersleri sırasında, kelime öğretim yöntemlerine uygun olarak öğretilen kelimeler hem o derste anlamayı güçlendirir hem de genel olarak öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirir. ESO derslerindeki kelime öğretimi sırasında kelimenin anlamını tahmin etme, eş anlamlısını bulma, zıt anlamlısını bulma gibi etkinliklerde grafik düzenleyicilerin kullanılması anlamayı güçlendirmektedir.

ESO Derslerinde Sınıf Düzeni

ESO derslerinde, sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak öğrenciler öğretmenlerinin etrafında ya da kendi sıralarında oturabilirler. Öğrenciler oturdukları yerden kitabı ve kitabın resimlerini görebilmelidirler.

ESO Derslerinin Zamanı ve Süresi

ESO dersleri, sınıf seviyesine bağlı olarak haftada 2, 3, 4, 5 gün yapılabilir. Bir kitapla ilgili yapılacak etkinlikler bitene kadar tekrar tekrar o kitap okunur. Her günün planı ayrıdır ve her okumada üzerinde durulacak noktalar farklıdır. Ders süresini de yine sınıf seviyesine göre sınıfın öğretmeni ayarlar. Çocuğun hayal gücü ve dikkat süresi uzun betimleyici okuma metinlerini anlamaya yeterli hâle gelinceye kadar, uzun metinlerden uzak durulmalıdır (Trelease, 2013, s.74).

ESO Derslerinde Kitabın Tekrarlı Okunması

ESO derslerinde öğretmen kitabı okur ve öğrenciler dinler ancak bu süreç öğrencilerin tamamen pasif kaldıkları bir süreç değildir. Öğretmen daha önceden belirlediği noktalarda okumayı durdurur ve öğrencilere, anlamalarını güçlendirecek, kitabın farklı bölümleriyle ve bazen de farklı kitaplarla bağlantı kurmalarını sağlayacak, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlayacak sorular sorarak onları derste aktif hâle getirmeye çalışır. ESO derslerinde aynı kitap tekrarlı okunur. ESO derslerinde okumanın tekrarlı yapılmasının anlamayı ve kelime hazinesini geliştireceğini belirten Mc Gee & Schickedanz (2007)'ın, birinci, ikinci ve üçüncü okumaya ilişkin bileşenleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Tekrarlı Etkileşimli Sesli Okumanın Bileşenleri.

Bileşen	Birinci Okuma	İkinci Okuma	Üçüncü Okuma
Kitap tanıtımı	Kitabın ön ve arka kapağını, başlığını, re-simlerini kullanarak ana karakter ve olayla ilgili birkaç tanıtıcı cümle söyleyin.	Çocuklara, karakterleri ve karakterin yaptığı bazı şeyleri bildiklerini hatırlatın. Karakterler ve problem hakkında sorular sorun.	Çocuklara kitabın başlığını hatırlatın. Çocukları sorunu tanımlamaya ve çözümü tanımlamaya teşvik edin.
Kitap okuma	Kelime hazinesini geliştirmek için seçtiğiniz 5-10 kelimeyi, resimleri işaret ederek jestlerle dramatize ederek ve ya tanımlarını yapıp-anlatın. Ana karakterin ne düşündüğünü, ne hissettiğini ortaya çıkaracak sorular sorun. Yorumlara dayanarak bazı sorular sorun.	Aynı kelimelerin anlamlarını açıklamak için daha fazla sözlü ifade kullanın. Diğer karakterlerin ne düşündüğünü, ne hissettiğini ortaya çıkaracak sorular sorun. Yorumlara dayanarak daha fazla soru sorun.	İlk iki sayfayı okumadan önce, resmi gösterin ve “Burada neler oluyor?” sorusunu sorarak, açıkla-maları okuyarak veya sorular sorarak çocukların yorumlarını takip edin. Kitabı okuyun ve uygun olduğunda, bir sonraki sayfaya geçmeden önce, “Kim daha sonra ne olacağını hatırlıyor?” diye sorun. Farklı bağlamlarda bazı kelimelere dikkat edin.
Okuma sonrası tartışma	Açıklama gerektiren “neden” sorusunu sorun. Cevapları almak için takip eden soruları kullanın. “Düşünüyorum...” diye-rek soruyu nasıl cevap-layacağınızı gösterin.	Başka bir “neden” so-rusu sorun veya “... durumunda ne olurdu?” diye sorun. Çocukların düşünme-sini sağlamak için takip eden sorular kul-lanın.	Başka bir “neden” sorusu sorun veya “... olsaydı ne olurdu?” diye sorun.

ESO Dersleri İçin Plan Hazırlama

Etkileşimli sesli okuma derslerinin amacına ulaşması için yapılacak plan büyük önem taşımaktadır. Klapper (1992) öğretmen, öğrencilerine yapacağı etkileşimli sesli okuma etkinliği için bir plan yapmazsa bu sesli okumanın:

- Dinleyici konumunda olan öğrenciler için çok can sıkıcı,

- Kitabı okuyan için, anlama ve telaffuz çabası olup okuduğunu anlamak için yapılan,
- Okuma stratejilerinin gelişimine fayda sağlamayacak bir çalışma olacağını belirtmiştir.

ESO derslerinden önce yapılacak kitap planları öğretmenin kitabı yakından tanınmasına, hikâyede verilmek istenenleri ve anafikri daha iyi belirleyebilmesine yardımcı olur. Bu yönüyle de hazırlanan planlar büyük önem taşımaktadır.

ESO dersleri için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerini içeren, tekrarlı okumaların her biri için ayrı ayrı planlar hazırlanır. Bu planların içeriklerindeki stratejileri Santoro v.d (2008) şu şekilde belirtmiştir;

Okuma Öncesi:

- Okuma amacını belirleme (Kitap bilgi verici bir kitap mı hikâye edici bir kitap mı?)
- Kitabın başlık, yazar, resimleyenini tanıtma
- Kitaptaki olayı, kitabın kahramanını, neler olacağını tahmin etme ve okumaya hazırlanma
- Öğretilecek kelimeleri tanıtma

Okuma Sırasında:

- Metin hakkında tartışmak için uygun bir sistem kullanılır (ör: hikâye elementlerini bulmaya yardımcı sorular)
- Soru sorma stratejileri kullanımı
- Bağlantı kurma (metinler arası, metin ile öğrenci arasında ve metin ile gerçek hayat arasında)
- Çıkarım yapma
- Öğrencinin kendini izlemesi
- Kelime öğretimi

Okumadan Sonra:

- Hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatma (retelling)
- Tanıtım, gözden geçirme ve kelimelerin anlamını genişletme.

Bessick (2016)'e göre sesli okuma stratejilerinde; okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılması gerekenler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Sesli Okuma Stratejilerinde Okumadan Önce, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Yapılacaklar.

Okumadan Önce	• Kitabın başlığını, yazarını, resimleyenini, amacını, hikâye elementlerini (karakter, olayın geçtiği yer, problem) tanıtmak • Kitaba hızlıca göz atma • Konu hakkında sohbet etme • Önceki bilgileri canlandırma • Kitabın resimlerine göz atma • Diğer karakterlere, olayın geçtiği yere, probleme, çözüme ilişkin tahminlerde bulunma.
Okuma Sırasında	• Öğretmen, öğrenci ve metin arasında sürekli iletişim • Soru-cevap • Tartışma ve paylaşım • Metne cevap vermek • Sesli düşünme • Dön ve konuş • Dur ve çiz/not al • Canlandırma • Hayal etme • Tahmin etme
Okuduktan Sonra	• Tekrar anlatma (retell) • Cevaplama ve yeniden okuma • Özetleme • Düşüncelerini paylaşma • Alınan dersi tartışma • Metne cevap verme • Canlandırma • Yansıtıcı yazılar yazma • Son düşünceleri çizme/ifade etme • Karşılaştırma ve kıyas etme

Dünyada ESO'nun öncülerinden Trelease (2013, s.73-78) tarafından ifade edilen ESO boyunca yapılması ve yapılmaması gerekenler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

ESO Boyunca Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler.

Yapılması Gerekenler	Yapılmaması Gerekenler
• ESO için her gün mutlaka zaman ayırın. • Okumalarınızın konusunu, türünü, kurgusunu, metin türünü çeşitlendirin. • Aynı kitabı her okuyuşta, kitabı okumaya başlamadan yazarını ve resimleyenini söyleyin. • Bir kitabı ilk okuyuşunuzda kitap kapağındaki resmi göstererek “Bunun ne hakkında olacağını düşünüyorsunuz?” sorusunu sorun ve tartışın. • Okumayı yaparken ara sıra durdurup öğrencilerinize “Bundan sonra ne olacak?” diye sorarak onları sürece dâhil edin. • Bir kitaba başladığınızda, kitap çok kötü bir kitap değilse kitabı bitirmek için okumaya devam edin okumaya 3-4 günlük aralar vermeyin. • Ara sıra çocukların zihinsel düzeylerinin üzerinde okuma yapın ve zihinlerini zorlayın. • Kitabı, o günlük, okumayı bırakacaksanız merak uyandıran bir noktada bırakın, öğrencileriniz merak etsin. • Sesinizin tonunu ve vurgusunu kitaptaki diyaloga göre ayarlayın. • Kitabı okurken dinleyicinin dinleyip, hayalinde canlandırmasına müsaade edecek bir hızda okuyun, çok hızlı okumayın. • Kitaba başlamadan yazarı anlatın, yazar hakkında bir şeyler söyleyin. • Kitaba farklı bir boyut katın ve içinde böğürtlen geçen bir kitap okuyacağınız zaman birlikte yemek için sınıfa biraz böğürtlen getirin. • Öğrenciniz kitap ile ilgili bir soru sorduğunda, kitaba birlikte bakarak cevabı arayın. Bu çocuğun becerilerini geliştirir.	• Beğenmediğiniz kitapları öğrencilerinize de okumayın. • Okumaya başladıktan sonra kitabın kötü olduğunu fark ederseniz okumaya devam etmeyin. • Her kitabı müfredatınıza uydurmaya çalışmayın. • Öğrencilerinizin sosyal ve duygusal düzeylerini göz önünde bulundurun, duygusal zekâlarının üstünde kitaplar okumayın. • Çocukların çoğunun bildiği veya filme aktararak televizyonda izledikleri hikâyeleri onlara okumayın. Bilmedikleri bir hikâyeyi okuyarak sonra filmini izletebilirsiniz. • O gün okumaya yetecek vaktiniz yoksa okumaya başlamayın. 1-2 sayfa okuyup bırakmak öğrencinizin ilgisini zayıflatır. • Kendi yorumlarınızla öğrenciyi yönlendirmeyin. • Kitabı öğrencilerinize bir tehdit olarak kullanmayın.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, ESO dersleri ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini incelemek üzere yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Hazzard (2016) çalışmasında, öğrencilerin bağımsız okumaları sonucunda ve öğretmenleri tarafından yapılan sesli okuma sonucunda okuduğunu anlama puanlarının nasıl değiştiğini araştırmıştır. Araştırma karma desen olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmacı, her gün 30 ile 45 arasında değişen ders süreleri boyunca, okunması gereken hikâye kitabını önce öğrencilerin bağımsız bir şekilde okumalarını istemiş sonra okuduğunu anlama sorularını cevaplamalarını istemiştir. Daha sonra aynı kitabı kendi sesli okumuştur. Okumaya başlamadan önce ESO’nun ne olduğunu öğrencilerine anlatmış, okumayı belli noktalarda durdurmuş; öğrencilerin tahminler yapmalarını, bağlantılar kurmalarını, kitap hakkında

konuşmalarını istemiştir. Kendi okumasının ardından aynı okuduğunu anlama sorularını öğrencilerine yeniden vermiştir. Görüşme yapmak için her seviyeden birer öğrenci olmak üzere –düşük, orta ve yüksek seviyeden- toplam üç öğrenci seçmiş ve her birine, ESO ya karşı tutumlarını belirlemek ve kendi bağımsız okumaları sonunda okuduğunu anlama sorularını cevaplamaları ile öğretmenin okumasından sonra cevaplamaları arasında farkları belirlemek üzere 11 soru sormuştur. Çalışma sonucunda orta ve ortalamanın altındaki öğrencilerin ESO sonucunda daha iyi anladıkları; ortalamanın üstündeki öğrencilerin kendileri okurken daha iyi odaklanabildiklerinden bağımsız okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Adeyemo (2015) çalışmasında; anaokulu, 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin, sınıfta öğretmenleri ile bilgi verici metinler kullanarak yaptıkları ESO etkinliklerine karşı algılarının ne olduğunu ve öğretmenlerin etkileşimli sesli okuma etkinliklerinde bilgi verici metinlerin kullanılmasına yönelik görüşlerini ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Çalışmaya 5 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin algıları, beş ayrı kaynaktan toplanan bilgilerle cevaplandırılmıştır: (a) kendi kendini değerlendirme (b) bireysel görüşmeler, (c) işbirliğine dayalı görüşme, (d) öğretmenlerin yansıtıcı günlükleri (e) araştırmacının alan notları. Çalışmada öğretmenlere ESO'nun temel bileşenlerinden sesli düşünme, öğretimsel yapı desteği, grafik düzenleyiciler, metin hakkında konuşma stratejileri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Sonuçta öğretmenlerin ESO'nun öğrencilere faydasına ve onların okur-yazarlık becerilerini arttıracak bir uygulama olduğuna inandıkları ve derslerde sesli düşünme ve grafik düzenleyicileri diğer stratejilere göre daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Myers (2015), 8 anaokulu öğrencisi ile her biri otuz dakika süren on iki etkileşimli sesli okuma dersi yapmış ve bu dersler sonunda çocukların akranlarıyla iletişim kurarken okunan hikâyede öğrendikleri kelimeleri nasıl kullandıklarını ve bu diyaloglar sırasında ne tür edebî sözcükler kullandıklarını araştırmıştır. Derslerin her birine kelime öğretimiyle başlamıştır. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrenciler kitap ile ilgili konuşmaya teşvik edilmiştir. Veriler ses kayıtları, gözlemler ve bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Sonuçta çalışmaya katılan tüm öğrencilerin, her öğrencinin öğrenme hızı ve seviyesi farklı olmakla beraber, diyaloglarında karmaşık ve zor kelimeleri etkin bir şekilde kullandığı görülmüştür. ESO derslerinin, öğrencilerin kelime hazinelerini aktif bir şekilde güçlendireceği sonucuna varılmıştır.

Mitchell (2015), iyi planlanmış bir ESO dersinin 2. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, 13 öğrenci ile çalışmış ve nitel bir araştırma yapmıştır. Öğrencilere her gün ESO dersi yapılmıştır. Kitaplar için ders planları hazırlanmış, okuma sırasında öğrencilere anlama stratejileri öğretilmiş, okuma belli noktalarda durdurulup sorular sorulmuş ve öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşmaları sağlanmıştır. Okumalardan sonra öğrencilere kitabın ana fikri ve detaylarına ilişkin bilgileri doldurmaları için grafik düzenleyiciler verilmiştir. Öğrenciler kitap hakkındaki soruları cevaplarken ses kaydı alınmış daha sonra analiz edilmiştir. Sonuçta (5 ayda) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Alshehri (2014), 5. sınıfa devam eden 41 öğrenciyle yaptığı çalışmada ESO etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkilerini incelemiştir. Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacının hazırladığı ölçekle; nitel veriler araştırmacının gözlemleri sırasında tuttuğu notlar ve ses kayıtları ile elde edilmiştir. ESO dersleri boyunca öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri öğretilmiştir. Sonuçta araştırmacı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir.

Spencer (2011), 16 tane 7. sınıf öğrencisi ve 20 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında, hem nicel veriler hem de görüşmeler yoluyla nitel veriler toplamış, karma yöntem kullanmıştır. ESO derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve kelime hazinelerini geliştirdiğini belirten Spencer, öğretmenlerin neden ESO dersleri yürüttüklerini ve öğrencilerin neden bağımsız olarak okuduğunu veya okumadığını incelemiştir. ESO dersleri öğrencilerin okuma motivasyonunu, okuduğunu anlama düzeylerini ve bağımsız okumaya ilgilerini artırmıştır. Öğrenciler öğretmenleri kendilerine kitap okurken onu dinlemekten zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Nicel verilere göre okumayı seven öğrencilerin okuduğu anlama puanları; okumayı sevmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ise ESO'nun öğrenciler üzerindeki etkilerine ve ESO yapmanın önemine inandıkları belirlenmiştir.

Wozniak (2010), nicel ve nitel verileri aynı anda toplayarak karma yöntem ile yürüttüğü çalışmada 5. sınıf öğrencileri ve iki öğretmen ile 6 hafta çalışmıştır. Bu sınıf seviyesinde genel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha gönülsüz okuyucular olduğu düşüncesiyle, beşinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin okuma ilgi alanlarını ve okumaya karşı tutumlarını karşılaştırmak, ESO dersleri sonrasında günlük okuma miktarlarını karşılaştırmak ve çalışmayı yürüten öğretmenlerin ESO derslerine karşı inançlarını ve uygulamada neler yaptıklarını araştırmak üzere ölçekler uygulamış ve görüşmeler yapmıştır.

Çalışmanın ilk iki haftası ön testler yapılmış nicel veriler toplanmıştır. Öğretmenler öğrencilere haftada 3 metin, iki tane de kitap okumuştur. Bu sırada öğretmen ve öğrencilerin davranışları not edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuca göre erkek öğrencilerin kızlara göre spor ve bilim kurgu yazılarını okumaktan daha fazla hoşlandıkları, okumaya isteksiz erkek öğrencilerin korku, bilim kurgu ve spor içerikli yazılar okumak istedikleri ortaya çıkmıştır. ESO dersleri öncesinde kız ve erkek öğrencilerin okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, ESO dersleri sonrası kız öğrencilerin okuma öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu ve kızların okumaya ayırdığı zamanın erkeklerin okumaya ayırdığı zamanın neredeyse iki katı olduğu görülmüştür. ESO dersleri sonrasında kızların okumaya karşı tutumunun erkeklerinkinden yüksek olduğu da belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmenler ESO uygulamalarının öğrencilerinin okuma becerilerine katkı sağladığını ve öğrencilerine serbest okuma zamanlarında kitap seçimi konusunda baskı yapmayacaklarını ve okuma esnasında daha çok grafik düzenleyici kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Delacruz (2009), araştırmasını anaokulu, 1. sınıf ve 2. Sınıf düzeyinde toplam 80 öğrenci ve 6 öğretmen ile iki farklı okulda, toplam 9 hafta süresince yapmıştır. Bir okulda ESO dersleri yapılmış bir diğerinde yapılmamıştır. Karma yöntem ile yürütülen çalışmada ESO derslerine katılan öğrencilerin günlük uygulamalarıyla okuma testlerindeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, öğretmenlerin ESO derslerini nasıl planladıkları ve yürüttükleri, öğrencilerine uygun olacak olan ne tür stratejileri kullandığına dair sorulara cevap aramıştır. Sonuçta ESO dersleri yapılan ve yapılmayan okullar karşılaştırıldığında anaokulu ve 2. sınıf düzeyinde ESO dersleri yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, yapılmayan öğrencilerin puanlarından yüksektir ancak 1. sınıf öğrencilerinin puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerden bazılarının okuduğunu anlama stratejilerini kullandığı ancak birçok öğretmenin ESO ders planının nasıl hazırlanacağını bilmediği sonucuna varılmıştır.

Lane ve Wright (2007), çalışmalarında ESO etkinliklerinin öğrenciler için faydalarından bahsetmiş ve yapılan sesli okumalar bir sistematığe bağlı olarak planlı bir şekilde yapılırsa öğrencilerin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığına fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. ESO etkinliklerinin bir sistem dâhilinde nasıl planlanacağını anlatmak için kitap seçimi, ders ortamının nasıl olması gerektiği, derste öğretilecek kelimelerin nasıl seçilmesi gerektiği anlatılmıştır. Ayrıca ESO kapsamında kullanılan

diyalojik okuma, metin hakkında konuşma, baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejilerini de örneklendirerek anlatmışlardır.

Scharlach (2008), okumanın temel amacının anlamak olduğunu ve öğretmenlerin; okumaya motive olmuş, okumayla ilgilenen, okumaya karşı yeterlik kazanmış öğrenciler yetiştirebileceğini belirtir. Öğrencilere, ESO ile sekiz temel okuduğunu anlama stratejisinin modelleyerek ve öğrenciye destek olarak, öğretilbileceğini ifade etmiştir. ESO’da okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında hangi stratejilerin kullanılacağını açıklamalı olarak ve örnekleyerek ifade etmiştir.

Santoro vd. (2008), ESO etkinlikleri yapmanın öğrencilerin kelime hazinelerini arttıracak ve okuduğunu anlama düzeylerini yükselteceğini belirtmiştir. Makaleye göre literatür tarandığında ESO derslerinin nasıl yapılacağına ilişkin detaylara da rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada ESO dersleri için kitap seçimi, öğretilcek kelimelerin seçimi, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin nasıl kullanılacağı, hikâye edici ve bilgi verici metinlerin nasıl işleneceği, kitaba ait tartışmaların nasıl yapılacağı örneklerle açıklanmıştır.

Nevo ve Vaknin-Nusbaum (2018), “Katılımlı Okuma” (Joint Reading) ‘yı bir yetişkinin metni sesli okuduğu, içeriği ve kelimeleri açıkladığı, açık uçlu sorular sorduğu ve geri bildirimler yaptığı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu süreçte tek söz sahibi öğretmen değildir, öğrencilerde sürece dâhil olurlar. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yetişkinler öğrencilerle karşılıklı konuşup, farklı bakış açılarını paylaşacak stratejiler kullanabilirler. Katılımlı etkileşimli sesli okuma yapmanın, çocukların yeni kelimeler ve edebî yapılarla karşılaşmasını sağlayacağı, okuma tekrarlı yapıldığı için öğrencilerin kelimelerle birden fazla karşılaşacağı ve kalıcılıklarının yüksek olacağı belirtilmiştir. Araştırmada, iki grup anaokulu öğrencisi ile 12 hafta çalışılmıştır. Bir gruba, katılımlı okuma yöntemiyle fen bilgisi konularını içeren bilgi verici metinler okunmuş; diğer gruba katılımlı okuma yöntemiyle hikâye edici metinler okunmuştur. Çalışma sonucunda her iki grubunda, genel kelime bilgileri, morfolojik farkındalıkları ve yazım farkındalıklarının geliştiği belirtilmiştir.

Türkben ve Temizyürek (2018), Etkileşimsel Okuma Modeline göre hazırladıkları ders planını 11 hafta süreyle 30’ u deney grubu, 30’ u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 altıncı sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Veriler anlama testleri, kişisel bilgi formları ile toplanmıştır. Kontrol grubuna bir müdahalede bulunmaksızın deney grubu öğrencilerine etkileşimsel okuma modeline göre hazırlanmış planlar eşliğinde bilgi verici ve hikâye edici metinler işlenmiştir. Sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama

öncesi ve uygulama sonrası okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma da Etkileşimsel Okuma Modeli şu şekilde açıklanmıştır; okuduğunu anlama becerilerine danışmanlık eden, öğretmenin sesli düşünme yöntemiyle, öğrencilerine bir metne nasıl yaklaşacaklarını modellediği, öğrencinin ders boyunca fikirlerini paylaşmasına imkân tanıdığı bir modeldir. Süreç boyunca öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuduğunu anlamak için hangi stratejileri kullanacakları metinle nasıl etkileşime girecekleri öğretilir ve öğrenci daha sonra bağımsız olarak kendi okuduğu metinlerde de anlamak için bu stratejileri kullanır.

Beyreli ve A. İncirkuş (2018), okuma stratejilerinden SQ4R ve ESO derslerine katılan 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yaptıkları araştırmalarında, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma yöntem kullanmışlardır. Toplam 95 öğrenci ile çalışmışlardır. Nicel verileri öğrencilerin tamamından, nitel verileri ise aynı grubun içinden 32 öğrenciden toplamışlardır. Deney gruplarında SQ4R ve ESO stratejilerine göre uygulamalar yapılmış ve sonuçta ESO stratejilerine göre uygulamalar yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, SQ4R stratejilerine göre uygulamalar yapılan öğrencilerin ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde ESO'nun öğrenciler için faydaları ve gerekliliğinden, ESO süreci nin kavramsal bileşenlerinden ve genel uygulama adımlarından bahsedilmiştir. ESO derslerine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları, akıcı okuma becerileri ve kelime hazinelerinin geliştiğinin belirtildiği görülmüştür. Ancak ESO uygulama sürecine yönelik ders planlarının nasıl hazırlanacağını içeren ve uygulamanın detaylarına ilişkin somut bilgiler veren çalışmalara çok az rastlanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir. Bu araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Kullanılan açıklayıcı-sıralı karma yöntemle ilk olarak nicel veriler toplanmış ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar ve durumlar nitel verilerle derinleştirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir araştırma sürecinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin eş zamanlı veya sıralı olarak kullanılmasını gerektirir. Bu tür çalışmalarda, nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen sonuçlar daha sonra birleştirilerek yorumlanır (Patton, 1990; Tashakkori & Tedlie, 2003). Creswell ve Clark (2014) karma yöntem çalışmalarını; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı desen olarak altı desen olarak açıklamıştır. Yapılan bu araştırmada önce nicel veriler daha sonra derinlemesine bilgilerle detaylandırılarak araştırmanın niteliğini arttırmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bu biçimdeki düzenine göre açıklayıcı-sıralı desendir. Açıklayıcı sıralı desen; iki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleşir. Öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir daha sonra nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Nitel aşama nicel aşamayı takip eder. Araştırmacı nitel araştırmanın sonuçlarını, nicel araştırma sonuçlarını yorumlarken destekleyici olarak kullanır (Creswell & Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamında ele alınan özellikler üzerindeki etkililiğine ilişkin 3X2'lik karışık deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenin birinci faktörü grup değişkenini (Deney 1(A), Deney

2(Ö) ve Kontrol), ikinci faktörü ise tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest) göstermektedir. Bağımlı değişkenler, araştırma kapsamında ele alınan özellikler olan okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma motivasyonu düzeyleridir. Etkisi test edilen bağımsız değişken ise ESO uygulamasıdır. Deneysel süreç Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

ESO Deneysel Süreç.

Gruplar	Öntest		Sontest
Deney 1(A)	O1	ESO uygulaması (11 hafta)	O4
Deney 2(Ö)	O2		O5
Kontrol	O3	-----	O6

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örneklemenin zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi gerekir (Büyüköztürk vd, 2016). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya ilçesine bağlı bir devlet okulunda deney grubunda bulunan 42 ve kontrol grubunda bulunan 20 öğrenci olmak üzere toplan 62 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileri ve 2. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak onlara çalışmanın amaç ve hedefleri hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan bilgilendirmeler sonunda okuldaki beş sınıf öğretmeninden dördü çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini ifade etmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla, araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerini tespit etmek için öntest uygulamaları yapılmıştır. Öntestlerden elde edilen puanların, sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA Analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğrencilerin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi, Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Öntestlerinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi.

Puan	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p
Kelime tanıma	Gruplar arası	181,44	60,48	3	2,03	0,12
	Gruplar içi	2290,97	29,75	77		
	Toplam	2472,41		80		
Okuma hızı	Gruplar arası	375,72	125,24	3	0,39	0,76
	Gruplar içi	24968,67	324,27	77		
	Toplam	25344,40		80		
Prozodi	Gruplar arası	2,89	0,96	3	0,19	0,91
	Gruplar içi	397,06	5,16	77		
	Toplam	399,95		80		
Okuduğunu anlama	Gruplar arası	24,19	8,06	3	1,11	0,35
	Gruplar içi	560,73	7,28	77		
	Toplam	584,91		80		
Okuma motivasyonu	Gruplar arası	40,82	13,61	3	0,31	0,82
	Gruplar içi	3369,43	43,76	77		
	Toplam	3410,25		80		

Tablo 12’de yer alan ANOVA Analizi sonuçları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu öntestlerinden elde edilen puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yani ESO dersleri öncesinde çalışma grubunda yer alan dört şubedeki öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu öntestlerinden elde edilen puanların benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Elde edilen bu bulgudan sonra iki deney grubu ve bir kontrol grubu dört sınıf arasından rastgele seçilmiştir. Seçilen deney gruplarından birinde ESO derslerini araştırmacı yürütmüştür ve sınıfın öğretmenini dersler süresince sınıfta bulunmuştur be deney grubu “Deney1(A)” olarak adlandırılmıştır. Deney gruplarından bir diğerinde ESO derslerini sınıfın öğretmenini yürütmüştür ve dersler süresince araştırmacı sınıfta bulunmuştur bu deney grubu “Deney2(Ö)” olarak adlandırılmıştır. İki deney grubu seçilerek araştırmacı tarafından hazırlanan ESO ders planlarının çalışma kapsamında ele alınan değişkenler üzerindeki etkilerinin uygulayıcılara göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi planlanmıştır. Kontrol grubu ise “Kontrol” olarak adlandırılmış ve bu sınıfta işlenen okuma derslerinde öğretmen öğrencilerine örnek okuma yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduklarını anlama ve akıcı okuma düzeylerini belirlerken uzman görüşleri doğrultusunda seçilen bir metinden faydalanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Rubriği”, okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeği ve akıcı okuma düzeylerini belirlemek için kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı ve “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılacak Metin

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerini belirlemede kullanılacak metnin seçilmesi için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Metin Uygunluk Formu” kullanılmıştır. Metin uygunluk formu geliştirilirken, formda yer alacak ölçütlerin belirlenmesi için 2. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri ve bu sınıf seviyesine uygun bir metnin içermesi gereken unsurlar göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmış ve 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan metin uygunluk formu Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Metin Uygunluk Formu.

Ölçüt	Uygun	Uygun değil	Açıklama
Konu			
Ana fikir			
Anlatımın açık ve anlaşılabilirliği			
Metnin uzunluğu-kısalığı			
Başlık-metin ilişkisi			
Kelime tercihi			

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerini belirlemede kullanılacak metnin seçimi için ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı tavsiyeli 2. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan Yarışmacı Martı, Gamze ve Arkadaşı, Yavru Kedi olmak üzere 3 metin belirlenmiştir. Daha sonra bu üç metin araştırmacı tarafından geliştirilen “Metin

Uygunluk Formu” eşliğinde form geliştirmede katkı sağlayan yine aynı 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda tüm uzmanların ortak olarak görüş bildirdiği “Yarışmacı Martı” isimli metnin değerlendirme sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Rubriği

Araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Rubriği toplam 10 ölçütten oluşmaktadır bu ölçütler; “ana karakter, diğer karakter(ler), olayın geçtiği yer, olayın geçtiği zaman, başlatıcı olay, problem, çözüm, sonuç, ana fikir/çıkarım, duygu/tepki” dir. Her bir ölçüt, öğrenci tamamen yanlış cevap vermişse ya da hiç cevap vermediyse 0 puan, yarım ya da tam olmayan bir cevap verdiyse 1 puan, tam cevap verdiyse 2 puan alacak şekilde puanlandırılmıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 0’dır.

Rubrik geliştirilirken;

- ✓ Literatürde ikinci sınıf düzeyine uygun rubrikler incelenmiştir.
- ✓ İncelenen rubriklerden hareketle araştırmada kullanılacak rubrikte yer alması gerektiği düşünülen maddeler listelenmiştir.
- ✓ Oluşturulan taslak rubrik, ön test ve son test ler sırasında kullanılması planlanan metin ile birlikte beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.
- ✓ Alınan uzman görüşünden sonra şekillenen rubrik, uygulamanın yapılacağı okulda, uygulamada yer almayacak aynı sınıf seviyesinde 7 öğrenciye uygulanmıştır.
- ✓ Uygulama sırasında rubriğe ait eksiklikler belirlenmiş ve daha sonra rubrik yeniden uzman görüşüne sunulmuştur.
- ✓ Uzman görüşü ile eksiklikleri giderilen rubrik nihai hâlini almıştır.

Okuduğunu Anlama Rubriği’ne yönelik uygulanan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okuduğunu anlama rubriği için geçerlik çalışması olarak ilk önce uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan (5 alan uzmanı) alınan görüşler doğrultusunda okuduğunu anlama rubriğinde kullanılması düşünülen 10 kriter için ortak görüşe varılmış olup kapsam geçerliği indeksi 1 olarak elde edilmiştir. Yani çalışmada kullanılan okuduğunu anlama rubriğinin uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Okuduğunu anlama rubriğinin söz konusu yapıyı ne derece doğru ölçtüğünü ortaya koymak için yapı geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Literatürde bu amaç doğrultusunda kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlardan biri korelasyon matrislerine dayalı olarak, maddelere verilen yanıtların altında yatan gizli faktörleri açıklayan faktör analizi yöntemidir (Crocker & Algina, 1986, s. 230-232). Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama rubriğinden elde edilen puanların yapı geçerliğinin incelenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA maddeler arası korelasyon matrisine dayalı bir yöntemdir. SPSS programında yer alan AFA, pearson korelasyon matrisine dayalıdır. Ancak bu çalışmada kullanılan rubrik sıralı ölçümlere (0,1,2) sahip maddelerle puanlandığı için SPSS programında doğrudan hesaplanamayan polikorik korelasyona ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle AFA yapılırken öncelikle LISREL programında maddeler arasındaki polikorik korelasyon matrisleri hesaplatılmış, daha sonra SPSS programında hesaplanan polikorik matrislerine dayalı olarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA uygulanırken öncelikle örneklem uygunluğunun test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ve Barlett Testi sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir. Ölçme aracından elde edilen puanlara dayalı olarak oluşturulan veri kümesinin faktörlenebilmesi için KMO değerinin en az 0,50 olması gerekmektedir. 0,50-0,60 arası kötü; 0,60-0,70 arası orta; 0,70-0,80 arası iyi; 0,80 ve yukarı olması verilerin faktör analizine uygunluğunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Barlett istatistiğinin anlamlı olması değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009, s.659). Örneklem uygunluğunun test edilmesi amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

KMO ve Barlett Testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,81
Barlett Testi	χ^2	301,06
	sd	45
	p	0,00

Tablo 14’te yer alan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin oldukça iyi olduğu (KMO=0,81) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=301,06$ p < ,01) görülmüştür. Bu sonuçlar okuduğunu anlama rubriğinden elde edilen verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğu sağlandıktan sonra elde edilen puanlar doğrultusunda

ölçme aracının faktör yapısının belirlenmesi için uygulanan faktör analizinden elde edilen özdeğer ve varyans oranları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları.

Faktörler	Öz değer (λ)	Açıklanan varyans %
1	5,33	53,28
2	1,46	14,67
3	0,90	8,79
4	0,75	7,53
5	0,62	6,17
6	0,45	4,49
7	0,31	3,10
8	0,12	1,22
9	0,07	0,69
10	0,01	0,05

Tablo 15 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyans oranının %53,28 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,33 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012, s. 197) literatürde belirlenen açıklanan varyans oranlarına ulaşmanın oldukça zor olduğunu, faktörleştirme sorunlarının ortaya çıkabileceğini ve tek faktörlü desenlerde %30 ve daha fazla açıklanan varyans miktarının yeterli görülebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında kullanılan okuduğunu anlama rubriğinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Rubrikten elde edilen puanlar doğrultusunda yapılan analiz sonucunda 10 madde için karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin madde faktör yükleri Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16

Okuduğunu Anlama Rubriğinde Yer Alan Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri.

Madde numarası	Faktör yükü
M1	0,87
M2	0,73
M3	0,66
M4	0,51
M5	0,69
M6	0,80
M7	0,93
M8	0,76
M9	0,60
M10	0,66

Tablo 16 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,51 ile 0,93 arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonucunda 0,30 faktör yük değeri ve üzerindeki maddeler değerlendirmeye alınır. Yük değerinin 0,71 ve üstü olması ise mükemmel, 0,63 olması çok iyi, 0,55 olması iyi, 0,45 olması vasat ve 0,32 olması zayıf olarak değerlendirilir (Tabachnick & Fidell, 2012, s.654). Buradan hareketle rubrikte yer alan maddelerin tamamının değerlendirmeye alınabileceğini söyleyebiliriz. Geçerlik ile ilgili analizlerin sonucunda araştırma kapsamında kullanılan rubriğin tek faktörlü ve 10 maddeden oluşan yapısı doğrulanmıştır. Belirlenen maddelerden oluşan yapıya ilişkin ölçüm için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach α değeri 0,84 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre rubrikten elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Rubrikler için yapılan güvenirlik çalışmalarında değerlendirilmesi gereken en önemli noktalardan biri de puanlayıcılar arası güvenirliğe dair sonuçlardır. Bu amaçla araştırma kapsamında puanlayıcılar arası güvenirlik çalışması olarak, iki deney ve bir kontrol grubunun her birinden eşit (5 öğrenci) sayıda olmak üzere toplamda 15 öğrenci rastgele olarak seçilmiştir. Bu 15 öğrencinin öntestleri, ESO uygulamasını yapacak öğretmen ve araştırmacı tarafından okuduğunu anlama rubriği ile puanlanmıştır. İki uzman tarafından puanlama yapıldığı için puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında Kappa testinin sonuçları değerlendirilmiştir. Kappa testi iki veya daha fazla puanlayıcı/kodlayıcı arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Cohen, 1960, s, 46). Kappa katsayısı iki puanlayıcı için hesaplandığında Cohen'in kappa katsayısı olarak adlandırılmaktadır. Kappa katsayısı -1 ile +1 aralığında değer almakta ve +1'e yaklaştıkça puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu -1'e yaklaştıkça puanlayıcılar arası uyumun düşük olduğunu işaret etmektedir. Landis ve Koch (1977, s, 165) kappa katsayısını yorumlamada aşağıdaki kritik değerleri esas almıştır.

$\kappa < 0$ ise kötü uyum	$0,41 \leq \kappa \leq 0,60$ ise orta düzeyde uyum
$0,01 \leq \kappa \leq 0,20$ ise önemsiz düzeyde uyum	$0,61 \leq \kappa \leq 0,80$ ise iyi düzeyde uyum
$0,21 \leq \kappa \leq 0,40$ ise zayıf düzeyde uyum	$0,81 \leq \kappa \leq 1,00$ ise çok iyi düzeyde uyum

Bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama rubriğinden elde edilen ölçümlerin puanlama güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cohen'in kappa katsayısı değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Okuduğunu Anlama Rubriğindeki Her Bir Madde İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri.

Madde numarası	Puanlayıcılar arası uyum (Kappa katsayısı)	Ki kare değeri	sd	p
M1	1,00	15,00	1	0,00*
M2	1,00	30,00	4	0,00*
M3	1,00	15,00	1	0,00*
M4	1,00	15,00	1	0,00*
M5	1,00	30,00	4	0,00*
M6	0,86	11,30	1	0,00*
M7	0,86	11,30	1	0,00*
M8	0,85	15,00	2	0,00*
M9	1,00	15,00	1	0,00*
M10	1,00	15,00	1	0,00*

Not: *p < 0,05

Tablo 17 incelendiğinde, okuduğunu anlama rubriğindeki tüm maddelerin puanlama güvenilirliklerinin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir maddenin puanlama güvenilirliğinin anlamlılığına ilişkin yapılan ki kare değeri incelendiğinde, tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Başka bir deyişle okuduğunu anlama rubriğindeki her bir maddeden elde edilen puanlama güvenilirliklerinin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Rubriğinin Uygulanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar, deneysel işlem süreci başlamadan hemen önce ve deneysel işlem süreci bitiminde ara vermeden yapılmıştır. Okul yöneticileri tarafından uygun görülen boş bir sınıfa, öğrencilerin dikkatini bozmayacak şekilde kamera yerleştirilmiştir. Puanlama yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği düşüncesiyle uygulama kamera kaydına alınarak puanlama daha sonra yapılmıştır. Öğrenciler uygulamanın yapılacağı boş sınıfa birer birer alınmış, neden kamera kaydı yapıldığı ve uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Uygulamada kullanılacak metin öğrencilere verilmiş, onlardan metni dikkatlice okumaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere metni okuduktan sonra, metinde geçen hikâyeyi araştırmacıya anlatacakları belirtilmiştir. Bu uygulamada değerlendirme yapabilmek için çoktan seçmeli sorular kullanmak yerine, öğrencinin okumasının hemen ardından aklında kalanları araştırmacıya anlattığı bir okuduğunu anlama stratejisi olan retelling (yeniden anlatma) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyelerinin küçük olması ve bu

değerlendirme yönteminin, ESO derslerinin doğasına daha uygun olması gerekçesiyle, alan uzmanları tarafından “yeniden anlatma” yöntemi uygun görülmüştür. Yeniden anlatma sürecinde öğrencilere verilecek talimatlar şu şekildedir (Mowey & Conahan 1995, s.114);

- Öğrenci okumaya başlamadan “Şimdi sana vereceğim metni dikkatlice okumanı okuyup bitirdikten sonra da bu hikâyeyi hiç bilmeyen bir arkadaşına anlatıyormuş gibi bana anlatmanı istiyorum.” diyerek öğrenci yapılacak uygulama hakkında bilgilendirilmiştir.
- Öğrenci sesli bir şekilde okurken araştırmacı her hangi bir puanlama yapmadan, öğrencinin dikkatini bozmadan onu dinlemiştir.
- Öğrenciler anlatırken hatırlamadıkları noktalarda hatırlatma yapılmamış, “Çok iyi başladın, devam edebilir misin?”, “Hikâye hakkında başka neler düşünüyorsun?” diyerek anlatmaya teşvik edilmişlerdir.
- Öğrenciler anlatırken duraksadığında “Sırada ne var?” diyerek cesaretlendirilmişlerdir.

Uygulama bittikten sonra kamera kayıtları titizlikle birçok kez izlenerek rubrikler her bir öğrenci için ayrı ayrı puanlanmıştır.

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “Okuyucu Benlik Algısı” ve “Okumaya Verilen Değer” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 4’lü likert tipinde olup her bir alt boyutunda 9 madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 18 dir. Puanın artması öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının arttığını, azalması öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının düştüğünü ifade etmektedir. Yıldız (2013) tarafından yapılan uyarlama çalışması 90’ı 3. sınıf, 123’ü 4. sınıf ve 222’si 5. sınıf olmak üzere toplamda 435 öğrencilik bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeğinin iki alt boyut ve 18 maddeye sahip yapısı doğrulanmıştır. Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada uyum iyiliği değerleri $\chi^2(134) = 229,086, p = 0.000; \chi^2/df = 1.710; RMSEA=0,07, RMR=0,036$ ve $GFI=0,85$ olacak biçimde elde edilmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeğinin uygulanacağı çalışma grubu 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğu için ölçeğin sahip olduğu yapının model veri uyumunu sağlayıp sağlamadığı doğrulayıcı faktör

analizi ile yeniden test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen ölçümlerin modelin veriye uyumunun olup olmadığının incelenmesinde uyum indeksleri değerlendirilir. İlhan ve Çetin (2014) çalışmalarında literatürde yapısal eşitlik modeli araştırmalarında kullanılan uyum indekslerini değerlendirirken Tablo 14’te yer alan ölçütlerin referans alınabileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 18

Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri.

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
χ^2/df (Kline, 2011); RMSEA, SRMR (Browne & Cudeck, 1993); IFI, CFI, NFI, TLI (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006)		

Araştırma kapsamında okuma motivasyonu profil ölçeğinden elde edilen puanların model veri uyumunu sağlayıp sağlamadığına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Yönelik Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri.

χ^2	df	χ^2/df (p)	RMSEA	SRMR	IFI	CFI	NFI	TLI
206,66	134	1,54 (0,00)	0,03	0,04	0,99	0,99	0,90	0,99

Tablo 19’da yer alan okuma motivasyonu profil ölçeğinden elde edilen uyum indekslerini Tablo 18’de yer alan ölçütlerle kıyasladığımızda, χ^2/df , RMSEA, SRMR, IFI, CFI ve TLI değerlerinin mükemmel düzeyde, NFI değerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okuma motivasyonu profil ölçeğinin ölçmeyi amaçladığı yapıyı geçerli bir şekilde ölçebildiğini ifade edebiliriz. Elde edilen ölçümlere göre

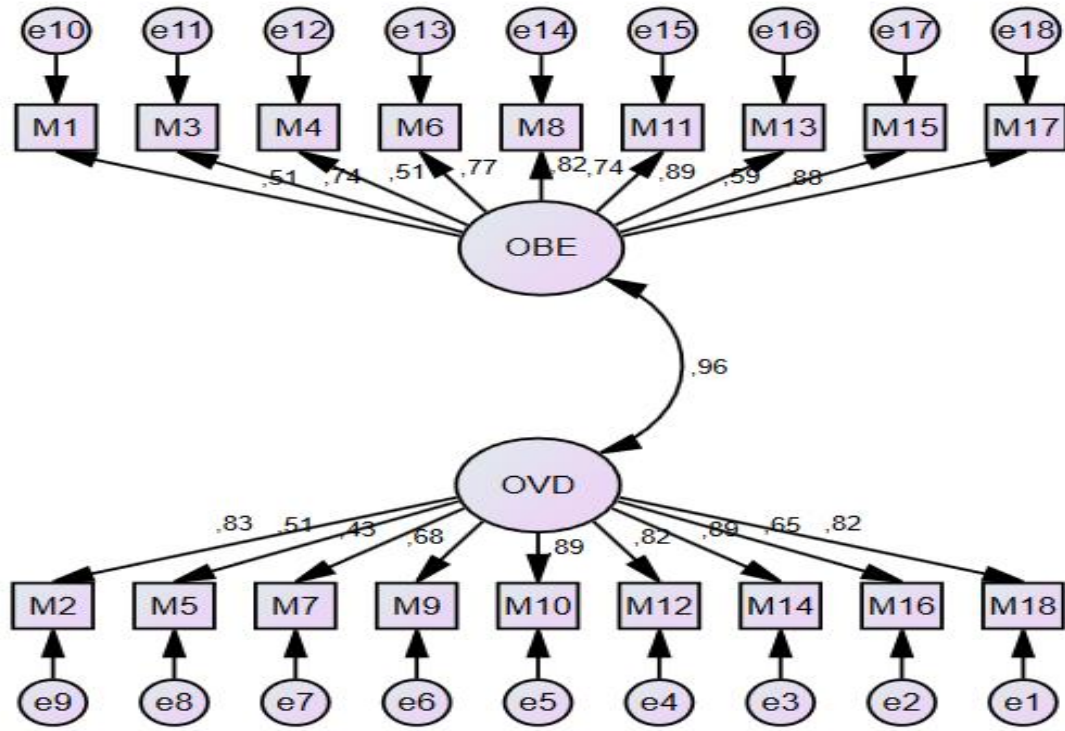
hesaplanan madde faktör yükleri, hata varyansları ve R^2 değerleri (standartlaştırılmış değerler) Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

DFA Modeli İçin Maddelerin Faktör Yükleri, Hata Varyansları ve R^2 Değerleri.

Madde	Faktör yükü (λ)	Açıklanan varyans (R^2)	Hata varyansı ($1 - R^2$)
M1	0,51	0,26	0,74
M2	0,83	0,69	0,31
M3	0,74	0,55	0,45
M4	0,51	0,26	0,74
M5	0,51	0,26	0,74
M6	0,77	0,59	0,41
M7	0,43	0,18	0,82
M8	0,82	0,67	0,33
M9	0,68	0,46	0,54
M10	0,89	0,79	0,21
M11	0,74	0,55	0,45
M12	0,82	0,67	0,33
M13	0,89	0,79	0,21
M14	0,89	0,79	0,21
M15	0,59	0,35	0,65
M16	0,65	0,42	0,58
M17	0,88	0,77	0,23
M18	0,82	0,67	0,33

Tablo 20 incelendiğinde ise, ölçme aracının maddelerine ilişkin faktör yüklerinin ($\lambda = 0,43-0,89$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon = 0,21-0,82$ aralığında) ilgili maddelerin gizil yapıların uygun birer temsilcileri ve hata miktarlarının kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir maddenin ilgili faktörü açıklama varyanslarına bakıldığında tüm maddelerin açıklama varyans oranlarının 0,10 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak 2. sınıflar için okuma motivasyonu profili ölçeği’nin iki boyutlu yapısının doğrulandığını söyleyebiliriz. Ölçeğin iki boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Okuma motivasyonu profil ölçeğinin iki boyutlu modeli için standart çözümler.

Okuma motivasyonu profil ölçeğinden elde edilen puanlara yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model veri uyumunun olduğunu yani yapı geçerliğinin sağladığını söyleyebiliriz. Bu aşamadan sonra ise okuma motivasyonu profil ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenirlik düzeyini kanıtlamak için Cronbach α katsayıları hesaplanmış ve değerler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İçin Hesaplanan Cronbach α Güvenirlik Katsayıları.

	Okur Benlik Algısı	Okumaya verilen değer	Okuma Motivasyonu
Cronbach α	0,90	0,91	0,95

Tablo 21 incelendiğinde okuma motivasyonu profil ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen Cronbach α güvenirlik katsayısı düzeylerinin kabul edilebilir oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okuma Motivasyonu Profil Ölçeğinin Uygulanması

Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar kendi sınıflarında yapılmıştır. Her öğrenciye “Okuma Motivasyonu Ölçeği” dağıtılmıştır. Öğrencilere, soruları kendilerine göre doğru olacak biçimde işaretlemeleri gerektiği, bu ölçeklerin not vermek amacıyla yapılmadığı anlatılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri küçük olduğu için araştırmacı ölçekte yer alan soruları ve cevapları uygun bir ses tonuyla okumuş, öğrenciler takip etmiş ve kendilerine tanınan sürede uygun olan şıkkı işaretlemişlerdir. Bu ölçeğin uygulanması her sınıf için birer ders saati sürmüştür. Son testler, ESO uygulamaları bittikten sonra ön testte takip edilen adımlar takip edilerek yapılmıştır.

Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Akıcı okuma; yeterli düzeyde kazanılmış okuma hızı, doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi) ve prozodik özelliklerin birlikte uyum içerisinde çalışmasıyla gözlenebilen bir okuma becerisidir (Keskin & Akyol, 2014 s,108). Dolayısıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için okuma hızı, doğru okuma ve prozodi düzeyleri tespit edilmiş ve akıcı okuma ile ilgili değerlendirmeler bu üç özellik birlikte ele alınarak yapılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi) ve prozodi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan form EK 7’de yer almaktadır.

Doğru Okuma (Kelime Tanıma Yüzdesi)

Kelime tanıma yüzdesi, öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Bunun için öncelikle öğrencinin 60 saniyelik sürede okuduğu toplam kelime sayısı bulunur. Ardından öğrencinin okuma süresi boyunca yaptığı okuma hataları tespit edilir. Daha sonra öğrencinin 60 saniyelik sürede okuduğu toplam kelime sayısından okuma hataları çıkarılarak doğru okuduğu kelime sayısına ulaşılır. En sonunda ise öğrencinin 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısı, toplam kelime sayısına bölünüp ardından 100 ile çarpılarak öğrenciye ait kelime tanıma yüzdesi elde edilir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, s, 10). Öğrencilerin kelime tanıma yüzdesi puanlarına ait işlem adımları incelendiğinde, doğru okuma puanları hesaplanırken okuma hatalarının da belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada okuma hataları belirlenirken Ekwel ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol

(2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre, okuma esnasındaki atlayıp geçmeler, eklemeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler ve tekrarlar okuma hataları olarak ele alınmıştır.

Okuma Hızı

Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde rol alan önemli unsurlardan biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, kelimelerin okuyucu tarafından ne ölçüde otomatik olarak tanındığı hakkında bilgi verir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, s.11). Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ & Akyol, 2012, s.398). Okuma hızını belirlemek için 60 saniyelik süre boyunca öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanır. Doğru olarak okunan kelimelere, öğrencinin ilk başta yanlış okuduğu ancak öğrenci tarafından düzeltilerek tekrar okunan kelimeler de dâhildir. Öğrencinin okuma hızına ilişkin elde edilen değer Tablo 22’de yer alan değerlerle karşılaştırılarak bir kanıya varılabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, s.12).

Tablo 22

Sınıf Düzeyine Göre Hedeflenen Okuma Hızı Aralıkları.

Sınıf düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-180
8	110-160	120-180	130-180

Tablo 22’de yer alan sınıf düzeyi ve döneme göre yapılacak değerlendirmeler kapsamında öğrencilerin okuma hızının sınıf düzeyinin altında veya üstünde olduğuna karar verilir. Yapılan bu çalışma, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerle ilkbahar döneminde gerçekleştirildiği için, öğrencilerin okuma hızı değerlendirme aralığı 70-130 olarak ele alınmıştır.

Okuma Prozodisi Rubriği

Akıcı okuma, okuma hızı ve kelime tanımanın yanında öğrencinin etkili bir ifade ile metni okuyabilme becerisini de yani okuma prozodisini de içermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş,

Çetinkaya & Rasinski, 2014, s.12). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma prozodisi düzeylerini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen, Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Bu rubrik, “İfade ve Ses Düzeyi”, “Anlam Üniteleri ve Tonlama”, “Pürüzsüzlük”, “Hız” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 16’dır. Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014, s.13) yapılan puanlamalar sonucunda rubriğin dört boyutundan alınan puanların toplamı 8 ve altında ise, öğrencilerin okuma prozodisi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin okuma prozodilerinin geliştirilmesi için öğretime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Okuma Prozodisi Rubriği Güvenirlik Çalışmaları

Okuma Prozodisi rubriğine yönelik güvenirlik çalışması olarak, iki deney ve bir kontrol grubunun her birinden eşit (5 öğrenci) sayıda olmak üzere toplamda 15 öğrenci rastgele seçilmiştir. Bu 15 öğrencinin öntestleri, ESO uygulamasını yapacak öğretmen ve araştırmacı tarafından okuma prozodisi rubriği ile puanlanmıştır. İki uzman tarafından puanlama yapıldığı için puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında Kappa testinin sonuçları değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası uyum için hesaplanan Cohen Kappa katsayısı sonuçları Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23

Okuma Prozodisi Rubriğindeki Her Bir Kriter İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri.

Kriterler	Puanlayıcılar arası uyum (Kappa katsayısı)	Ki kare değeri	sd	p
İfade ve Ses Düzeyi	0,89	25,94	4	0,00*
Anlam Üniteleri ve Tonlama	1,00	30,00	4	0,00*
Pürüzsüzlük	0,88	21,25	4	0,00*
Hız	1,00	45,00	9	0,00*

Tablo 23 incelendiğinde, Okuma Prozodisi rubriğindeki tüm kriterlerin puanlama güvenirliklerinin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir kriterin puanlama güvenirliğinin anlamlılığına ilişkin yapılan ki kare değeri incelendiğinde, tüm kriterlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Başka bir deyişle Okuma Prozodisi rubriğindeki her bir kriterden elde edilen puanlama güvenirliklerinin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçları uygulanırken, öncelikle araştırmacı tarafından EK 6’da yer alan “araştırmacı değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Formun üst tarafında değerlendirmede kullanılan metin yer alıp her bir satırında bulunan kelime sayılarıda kümülatif toplamalı olarak ilerleyecek biçimde satır kenarlarına yazılmıştır. Formun alt tarafında ise okuduğunu anlama, doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi), okuma hızı ve okuma prozodisi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçütler verilmiştir. Puanlama yapılırken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere yapılan uygulama kapsamında alınan kamera kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiştir. Bu izlemeler ile eş zamanlı olarak her öğrenciye ait değerlendirme formları üzerinde araştırmacı tarafından gerekli puanlamalar yapılmıştır. Puanlama yapılırken ortaya çıkabilecek eksiklikler ve hataların engellenmesine yönelik araştırmacı tarafından kamera kayıtları çok kez izlenmiş ve puanlama sürecinin mümkün olduğunca hatasız olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklemek ve daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenciler için hazırlanmış iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2014, s.165). Görüşmelerin amacı, görüşme yapılan kişilerin yargılarını, kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini öğrenmektir (Patton, 2014, s.348). Eğitim araştırmalarında toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılabilir. Yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının belli bir sırayla önceden hazırlamış olduğu sorular vardır araştırmacı bu sıraya ve sorulara bağlı kalarak görüşme yapar. Yapılandırılmamış görüşmelerde, sorular ve sıralamaları sabit değildir araştırmacı açık uçlu sorularla yeterli bilgiyi toplamaya çalışır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise hem sabit seçenekli cevaplamaı sağlayacak sorular hem de ilgili alanda derinlemesine cevap almayı sağlayacak açık uçlu sorular bulunur (Büyüköztürk vd., 2016).

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ESO derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan görüşme formu hazırlanırken;

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin ESO derslerine ilişkin görüşlerini belirleyebileceği düşünülen sorular hazırlanmıştır.
- ✓ Hazırlanan sorular uygunluk ve açıklıklarına göre incelenmiştir.
- ✓ Taslak görüşme formu hazırlanmıştır.
- ✓ Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ Görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Bu araştırmada iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bir öğretmen, sınıfında deneysel işlem sürecini araştırmacının yürüttüğü öğretmendir. Bu öğretmen kadın ve 28 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Bir diğer öğretmen ise sınıfında deneysel işlem sürecini araştırmacının sınıfta bulunması kaydıyla kendisi yürüten öğretmendir. Bu öğretmen kadın ve 33 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir.

Öğretmenler İle Yürütülen Görüşme Süreci

Araştırma kapsamında görüşme yapılacak öğretmenler ile görüşmenin yapılacağı gün, saat ve yer kararlaştırılmıştır. Görüşmeler deneysel işlem sürecinin sonunda diğer öğretmenlerin derste olduğu saatlerde uygulama yapılan okulun öğretmenler odasında yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür ve mümkün olduğunca içten, samimi bir ortamda yürütülmeye çalışılmıştır. Her bir öğretmen ile tek tek görüşülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerden alınan izin ile görüşme kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşme daha sonra deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin ESO derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan görüşme formu hazırlanırken;

- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olacak biçimde ESO derslerine ilişkin görüşlerini belirleyebileceği düşünülen sorular hazırlanmıştır.
- ✓ Hazırlanan sorular öğrencilerin cevap verebilirliklerine göre incelenmiştir.
- ✓ Taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır.
- ✓ Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, öğrencilerin dikkatini dağıtacağı düşünülen gereksiz sorular formdan çıkarılmıştır.
- ✓ 5 öğrenci ile formun pilot uygulaması yapılmıştır ve bu uygulama sonunda öğrencilerden daha derinlemesine bilgi almayı sağlayacak sonda soruları eklenmiştir.
- ✓ Görüşme formu nihai haline kavuşmuştur.

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Bu araştırmada, 7 kız 8 erkek öğrenci olmak üzere deney grubunu oluşturan her iki sınıftan toplam 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin Görüşme yapılacak öğrenciler deneysel uygulamanın yapıldığı sınıflardan gönüllük esasına dayalı olarak rastgele seçilmiştir.

Öğrenciler ile Yürütülen Görüşme Süreci

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılacak görüşme için öğrencilerin öğretmenlerine bilgi verilmiş ve öğrenciler ile hangi ders saatinde görüşme yapılacağı kararlaştırılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul yönetimince uygun görülen boş bir sınıfa görüşmeyi rahat kaydedebileceği ve öğrencinin görebileceği şekilde kamera konmuş ve görüşmeye başlamadan neden kamera konduğu öğrencilere açıklanmıştır. Her bir öğrenci ile tek tek görüşülmüştür. Görüşmelerin her biri ortalama 15 dakika sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşme daha sonra deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Veri Analizi

Karma yöntemle tasarlanan araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz süreçleri aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Nicel Veri Analizi

Etkileşimli sesli okuma uygulamasının ilgili bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinden sonrasına değişimleri arasındaki farkların testi için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA'nın amacı araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada kontrol edilmek istenen değişken deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test puanlarıdır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının kontrol edilmesi sayesinde, grupların ön test puanlarındaki farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkabilecek deneysel işlem etkisinin önüne geçilmiştir. Puanların normalliği, basıklık çarpıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene Testi ile incelenmiş ve grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların, varyansların homojenliği varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir.

Nitel Veri Analizi

Araştırmaya katılan deney grubu öğretmenleri ve öğrencileri ile deneysel işlem süreci bitiminde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile öğrenciler ile yapılan görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapılırken içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227). Görüşme transkriptleri incelenerek kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilere ait model NVIVO12 programı ile oluşturulmuştur.

Deneysel İşlem Öncesi Hazırlık Süreci

Bu başlık altında; deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitapların seçimi, seçilen kitaplara uygun ESO ders planlarının hazırlanması, ESO derslerinde kullanılacak materyallerin hazırlanması, uygulama ortamı ve uygulama zamanı hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Deneysel İşlem Sürecinde Kullanılacak Kitapların Seçilmesi

Deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitaplar seçilirken öncelikle araştırmacı tarafından yedi alan uzmanının görüş alınarak 80 adet resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından; belirlenen bu kitaplara yönelik öğretmenlere, velilere, çocuk kitabı yazarlarına ve çocuk kitabı eleştirmenlerine ait görüşler ve kitaplar arasında bulunan yabancı yazarlı bazı kitaplar hakkındaki literatürde yer alan makaleler (Vahşi Şeyler Ülkesinde, Yayazula, Kütüphanedeki Aslan gibi) incelenmiştir. Elde edilen bu incelemeler doğrultusunda alan uzmanları (dört uzman) ile birlikte başta belirlenen 80 kitap arasından 20 kitabın ESO çalışmaları için uygun olduğuna karar verilmiştir. Deneysel işlem süreci 11 hafta süreceği için belirlenen 20 kitabın arasından 11 kitabın seçilmesi amacıyla ikinci bir kitap belirleme süreci daha gerçekleştirilmiştir. Bu sürece ait işlem basamakları sırasıyla aşağıdaki gibidir.

- ✓ İlk belirlenen 20 kitaba yönelik detaylı kitap listesinin hazırlanması.
- ✓ Kitap uygunluk formunun oluşturulması
- ✓ Kitap listesi ve değerlendirme formlarının alan uzmanlarına iletilmesi,
- ✓ Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitapların belirlenmesi.

Öncelikle belirlenen 20 kitap araştırmacı tarafından detaylı şekilde birkaç defa okunmuş daha sonra kitapların konuları, ana fikirleri ve öğretilebilecek kelimeleri tespit edilmiş ve MEB tarafından hazırlanan ilkökul ikinci sınıf programındaki hangi kazanımlara uygun oldukları belirlenmiştir. İlk belirlenen 20 kitaba ait açıklamaların bulunduğu kitap listesi Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi

Kitap	Kitaba Ait Bilgiler	Konusu	Anafikri	Kazanım	Kelimeler
1. Temiz	Yazar: Emily Gravett Resimleyen: Emily Gravett Türkçeye Çeviren: Sima Özkan Beta Kids	Düzenli ve temiz olmak-tan hoşlanan bir porsuğun ormanı te-mizleme ma-cerası.	Yaptığımız şey, iyi ve faydalı bir şeye bile durmamız gereken yerde durmalıyız. Aşırıya kaçmamalıyız	HB.2.2.6. HB.2.3.4.	-Temizlik -Sel -Ziyafet -Beton
2. Kırmızı Elma	Yazar: Feridun Oral Resimleyen: Feridun Oral YKY	Soğuk ve karlı bir kış günü karnı acıkan tav-şanın yiyecek bulma çabası.	Dostlarına güvenebilirsin, yardıma ihtiyacın olduğunda elinden geleni yaparlar -Tek başına başaramadığın bir işi uyumlu bir ekip çalışmasıyla başara-bilirsin -Başarıyı ve başarının meyvelerini paylaşmak güzeldir.	HB.2.1.7. HB.2.2.7. HB.2.6.5. İş birliği becerisi	-Kır(faresi) -Aksırıp Tıksırmak -Meraklı -Çaresizlik -Homurtu
3. Köy faresi ile Şehir Faresi	Yazar: Kasmir Hüseinovic Resimleyen: Andrea Petrlík Türkçeye Çeviren: Neriman Karatekin Edam Yayıncılık	Köy faresi-nin şehire; şehir faresi-nin köye yaptığı ziya-ret. Karşılaş-tıkları farklı-lıklar.	Her insan kendi yaşam alanındaki şartlara alışkın olduğu için daha rahat yaşar ve mutludur. Ancak bazen farklı şartlara da uyum sağlamak duru-munda olabiliriz.	HB.2.1.2. HB.2.1.1. HB.2.2.2. HB.2.4.1. HB.2.4.5. HB.2.6.3.	-Bavul -İskele -Sabır -Tedirgin -Huzuru kaçmak -Hasret -Terminal -İç hatlar -Elektronik posta -Kırsal alan -Kablosuz İnternet ağı
4. Nokta	Yazan: Peter H. Reynolds Resimleyen: Peter H. Reynolds Türkçeye Çeviren: Oya Alpar Altın kitaplar Yayıncılık	Resme yete-neği olmadı-ğını düşünen bir çocuğun yeteneğini keşfetme yolculuğu.	Hepimizin içinde yaratıcı bir güç vardır. Kendimizi tanımaya, keşfetmeye ça-lışmalıyız. Bazen küçük bir nokta büyük bir baş-langıçtır.	HB.2.1.1. HB.2.1.8. HB.2.2.7.	-Nokta -Oymalı, yaldızlı -Sergi -Sayısız
5. Akıllı Tilkinin Masalı	Yazan: Debi Gliori Türkçeye Çeviren: Nevin Avan Özdemir İş Bankası Yayınları	Yavru til-kinin çeşitli sorularla, an-nesinin ken-disine duyduğu sevgiyi sorgula-ması.	Annesi ve babası bir çocuğu koşulsuz sever; çocuk ne yaparsa yap-sın, yaşı kaç olursa ol-sun, nereye giderse git-sin bu hiç değişmez.	HB.2.2.2. Sevgi değeri ile ilişkili	-Yaramaz -Vahşi -Sevgi

Tablo 24 (devam)

İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi

6. Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Yazan: Sara Şahinkanat Resimleyen: Ayşe İnan Alican YKY	Büyüdüğünü ve artık ormanda tek başına dolaşabileceğini düşünen yavru kur-da annesinin sorduğu alışkın ol-madığımız soru-lar.	Olaylar, başkasının gözünden bakabildiğimiz zaman daha farklı bir anlam kazanır. Aynı alanı paylaştığımız insanların haklarına saygı duymalıyız.	HB.2.1.1. HB.2.1.2 HB.2.1.8.	-Orman -Endişe -Göz atma -Telaş -Afiş
7. Karıncanın Kardeşi	Yazan: Z. Suna Dölek, Sedat Girgin Tudem Yayın Evi	Yeni bir kardeşi olan karıncanın, mutsuzluğu, kar-deşinin onu sü-rekli kıskanması ve zorlu bir durumdan birlikte kurtulmaları.	Kardeşlik bir güçtür. Bu güçle zorlukların üstesinden gelebiliriz. An-nemizin ve babamızın uyarılarını muhakkak dikkate almalıyız yoksa tehlikeli durumlar yaşa-yabiliriz.	Aile birliğine önem verme ve dayanışma değeri ile ilişkili.	-İmrenmek -Yaygara -Yaman -Bitirim tip -Tesbih böceği -Ayak bağı -Esaslı -Gammaz -Afallamak
8. Annemin Çantası	Yazan: Sara Şahinkanat Resimleyen: Ayşe İnan Alican YKY	İki kardeş gü-neşli bir günde anneleriyle bir-likte parka gidi-yorlar, neye ihti-yaçları olsa an-nelerinin çanta-sından çıkıyor.	Anneler çocukları için gereken her şeyi, onlar hiç farkına varmasalar da düşünürler. Aslında süper güçleri olanlar annelerdir.		-Merhem -Uzman -Dili damağı kurumak -Bayat -Gururlanmak -Yelken -İskele
9. Maymun Kral	Yazan: Sara Şahinkanat Resimleyen: Feridun Oral YKY	Mızıkçılık konusu işlenir. Sosyal problemler yaşayan ve canı çok sıkı-ılan Muni kral olma şansı yaka-lar ve uygun ol-mayan bir kral-lık sergiler.	Oyun oynarken mızık-çılık yapanlara arkada-şlarının ne tepki vere-ceği gözler önüne seri-lir. Söylenen bir yalan mutlaka ortaya çıkar. Arkadaşlık ilişkileri-mizde mızıkçılık ve ya-lancılık yapmamalıyız.	HB.2.1.7. HB.2.1.10. Öğreticilik ilkesine uygundur.	-Oyalanmak -Yavan -Ferahlamak -İlginç -Mızıkçı -Beceri -Yeteneksiz -Yaranmak

Tablo 24 (devam)

İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi

10. Kırmızı Kanatlı Baykuş	Yazan: Feridun Oral Resimleyen: Feridun Oral YKY	Uçmak için ye-terince güçlü ve kırmızı olmayan kanatlara sahip küçük baykuşun, arkadaşı farenin desteği ile kanatlarının kızarıp güçlenmesi süreci anlatılmış.	Arkadaşlık, yardım se-verlik, pes etmeme, sa-bır vurgulanır. Aslında arkadaş olması hiç mümkün görünmeyen baykuş ve farenin arka-daşlığı ön plandadır.	HB.2.1.1. HB.2.3.1	-Çiftlik -Yumak -Gelincik -İştah
11. Beni Korkutan Ne?	Yazan: Heidi Hovarth Resimleyen: Daniel Hovarth Türkçeye Çeviren: Ekrem Emre Sezer Tübitak Yayınları	Küçük olmak ve korkmak ile ilgili bir hikâye.	Korkmak bir zayıflık de-ğildir. Güvende olmayı sağlayan bir duygudur. Yetişkinlerin de korkuları vardır. Korkularımızı pay-laşmalı ve nedenlerini an-lamalıyız.	HB.2.1.1. HB.2.4.5. HB.2.6.5.	-Ödlek -Ürkek -Ürkütücü -Şapşal -Korkak -Yaman -Endişe -Fobi
12. Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Yazan: Sara Şahinkanat Resimleyen: Feridun Oral YKY	Kıyafetlerini gi-yerken çok zor-landığı için ahta-pot olmaktan hoşlanmayan, su yılanı olmak is-teyen yavru ahtapotun kendini kabul etme serü-veni.	Bireysel farklılıklarımı-zı kabul ederek kendi-mizi sevmeliyiz. Hepi-mizin iyi yapabileceği bir şeyler var.	HB.2.1.1. HB.2.1.2.	-İlişmek -Curcuna -Karmaşa -Tereddüt
13. Vahşi Şeyler Ülkesinde	Yazan: Maurice Sendak Resimleyen: Maurice Sendak Can Çocuk Yayınları	Kurt giyisisi gi-yip yaramazlık yapan Max, an-nesi onu akşam yemeğini yeme-den odasına yol-lar. Sonra Maxın hayal gücü ile gittiği uzak yer-ler anlatılıyor.	Her istediğimizi yapa-bileceğimiz bir yerde olsak bile evimizde ve ailemizin yanında ol-maya özlem duyarız. Çocukların hareketli o-yunları her zaman yara-mazlık değildir.		-Vahşi -Engin sular -Yeri göğü inletmek -Gözlerini devirmek -Evcilleştirmek

Tablo 24 (devam)

İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi

14. Kütüphanedeki Aslan	Yazan: Michelle Knudsen Resimleyen: Kevin Hawkes Türkçeye Çeviren: Ekin Gökova Uçanbalık Yayınları	Kuralların çok sıkı uygulandığı bir kütüphanede, kitap okuma sa-atine katılan, kütüphanedeki işlere yardım eden bir aslan var. Kural-lara uyma ü-zerine bir kitap.	Her yerde uyulması gereken kurallar var ancak çok geçerli bir sebebiniz varsa söz konusu bir insansa me-sela kurallar çiğnene-bilir.	HB.2.1.10.	-Kütüphane -Kural -Kuralcı -Ansiklopedi
15. Franklin Seni Seviyorum Diyor	Yazan: Paulette Bourgeois Resimleyen: Brenda Clark Mavi Kelebek Yayınları	Dünyanın en mükemmel an-nesine sahip ol-duğunu düşünen Franklinin anne-sine doğum gü-nü hediyesi ara-yışı.	Sevgimizi doğru keli-melerle ifade etmek, çok gösterişli olduğuna inandığımız birçok he-di-yeden daha iyi bir he-di-yedir.	HB.2.1.8. HB.2.2.2	-Muhteşem -Gösterişli -Keşfetmek
16. Hiç Hata Yapmayan Kız	Yazan: Gary Rubinstein Resimleyen: Mark Pett Türkçeye Çeviren: Meltem Özdemir 1001 çiçek kitaplar	Betül her şeyi eksiz yapan, hiç hata yapmayan bir kızdır. Hata yapmamak için-de sürekli kasar kendini. İlk ha-tasını yaptığında yaşadıkları ve hayatındaki de-ğişim anlatılı-yor.	Dikkatli olmalıyız evet ama hata yapabiliriz. Sürekli çok kuralcı olmak, hata yapmamak için kendini kasmak hayattan zevk almamıza engel olur.		-Hayran -Yetenek -Endişe -Hayal kırıklığı -Kasılmak
17. Üç Kedi Bir Dilek	Yazan: Sara Şahinkanat Resimleyen: Ayşe İnan Alican YKY	Piti,Pati,Pus üç sevimli kedi... Piti kayan bir yıldız görmek is-tiyor dilek dile-mek için. Onun için endişelenen Pati ve Pus arka-daşlarını mutlu etmek için bir plan yapıyorlar ve arkadaşlarını mutlu ediyorlar.	Arkadaşlık sadece birlik-te güzel vakit geçirmek değil, arkadaşının so-rumluluğunu alabilmek onun için bir şeyler yap-maya çalışmaktır.	HB.2.1.2. HB.2.1.7.	-Muhteşem -Dilek -Çare -Yufka yürekli -Dostluk

Tablo 24 (devam)

İlk Belirlenen 20 Kitap Listesi

18. Yayazula	Yazan: Julia Donaldson Resimleyen: Axel Scheffler Türkçeye Çeviren: Ali Berktaş İş Bankası Yayınları	Ormanda gezer-ken bir fındık faresinin karşısına onu yemek isteyen bir-çok hayvan çıkı-yor ve fındık fa-resi kurnaz davranışlarıyla hayatta kalmayı başarıyor, hatta kendini yemeye çalışan hayvan-ların hepsini korkutup kaçı-ri-yor.	Bir şeyin nasıl görüldüğü değil nasıl hareket ettiği önemlidir. Korkularımızı yenmeyi başarıp cesur olmalıyız. Fındık faresi cesur ve zeki davranarak hayatta kalmayı başardı.		-Cin gibi olmak -Nazik -Baş etmek -Saf -Topaç -Huzur -Kütük -Sıvışıp gitmek -Yaratık
19. Mutlu Suaygırı	Yazan: Richard Edwards Carol Liddiment İş Bankası Yayınları	Küçük suaygırı, “sıkıcı” olduğu-nu düşündüğü için suaygırı olmak istemiyor. Başka hayvan-ların özellikleri-ne özeniyor. Bir keçinin hayatını kurtarınca işler değişiyor.	Kimsenin yönlendirmelerinden etkilenmeden kendimiz olduğumuz için mutlu olmalıyız. Bizim mutsuz eden bir şey varsa onu öylece kabul etmeden bize mutluluğu verecek şeklini aramalıyız.	HB.2.1.1. HB.2.1.2 HB.2.1.8.	-Sıkıcı -Özgür -Şanslı -Cesur
20. Beni Rahat Bırak	Yazan: Veronique Renting Resimleyen: Monique van den Hout Türkçeye Çeviren: Yalçın Varnalı YKY	Yeni bir okula başlayan Mayke’yi sınıf arka-daşı Else kabul-lenmek istemez. Else Mayke’nin beresini saklar, düşmesine sebep olur. Ancak Else sonra pişman o-lur ve Mayke’ ye yardımcı olur.	Sınıfımıza yeni gelen bir arkadaşımıza kötü davranmaya hakkımız yok. Bir arkadaşımız bize kötü davranıyorsa bu durumu öğretmenimize ifade etmeliyiz.		-Zorba -Zorbalık -Pişman

Listede belirtilen kitapların tamamı yine listede belirtilen kazanımların yanı sıra ilköğretim 2. Sınıf Türkçe dersi kazanımları ile ilişkilidir. Kalabalık görüneceği düşüncesiyle listeye yazılmamıştır.

İlk belirlenen 20 kitaba ait detaylı kitap listesi oluşturulduktan sonra, deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitapların seçimi için araştırmacı tarafından kitap uygunluk formu oluşturulmuştur. Bu form oluşturulurken, aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

- Alan uzmanlarının ESO derslerinde kullanılmaya uygun resimli çocuk kitaplarının hangi özellikleri barındırması gerektiğine ilişkin fikirleri alınmıştır.
- Literatür incelenerek iyi bir resimli çocuk kitabının hangi özellikleri taşıması gerektiği araştırılmıştır.
- Araştırmacı tarafından oluşturulan altı maddelik Kitap Uygunluk Formu alan uzmanlarının görüşüne yeniden sunulmuştur. Alan uzmanları forma “kültürel değerlere uygunluk bakımından” maddesinin de eklenmesini önermişlerdir.
- Araştırmacı tarafından yedinci madde de eklenerek form nihai hâlini almıştır.

Deneysel işlem sürecinde belirlenen 20 kitap arasından 11 kitabın seçilmesi için oluşturulan kitap uygunluk formu Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25

Kitap Değerlendirme Formu.

Hikâye Özellikleri	Uygun değil	Kısmen Uygun	Uygun	Görüş ve öneriler
Gelişim düzeyine uygunluk bakımından				
Peritextual özellikleri bakımından				
Konusu bakımından				
Kullanılan kelimeler bakımından				
Hikâye unsurlarını barındırması bakımından				
Olayın anlaşılabilirliği bakımından				
Kültürel değerlere uygunluk bakımından				

Deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitapların belirlenmesi için araştırmacı tarafından Tablo 24’te yer alan kitap listesi ve Tablo 25’te yer alan kitap uygunluk formu üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından elde edilen dönütler sonucunda 11’i asıl biri yedek olmak üzere 12 resimli çocuk kitabının deneysel işlem sürecinde kullanılmasına oy birliği ile karar verilmiştir. Uygulamada kullanılan kitaplar kullanım sırasına göre Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Uygulamada Kullanılan Kitaplar.

Kitap	Yazar/Çeviren	Yayınevi
Temiz	Yazar: Emily Gravett Türkçeye Çeviren: Sima Özkan	Beta Kids
Annemin Çantası	Yazan: Sara Şahinkanat	YKY
Vahşi Şeyler Ülkesinde	Yazan: Maurice Sendak	Can Çocuk Yayınları
Nokta	Yazan: Peter H. Reynolds Türkçeye Çeviren: Oya Alpar	Altın Kitaplar Yayıncılık
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Yazan: Sara Şahinkanat	YKY
Kırmızı Kanatlı Baykuş	Yazan: Feridun Oral	YKY
Hiç Hata Yapmayan Kız	Yazan: Gary Rubinstein Çeviren: Meltem Özdemir	1001 Çiçek Kitaplar
Beni Korkutan Ne	Yazan: Heidi Hovarth Çeviren: Ekrem Emre Sezer	Tübitak Yayınları
Mutlu Su Aygırı	Yazan: Richard Edwards Carol Liddiment	İş Bankası Yayınları
Yayazula	Yazan: Julia Donaldson Çeviren: Ali Berkay	İş Bankası Yayınları
Kütüphanedeki Aslan	Yazan: Michelle Knudsen Çeviren: Ekin Gökova	Uçanbalık Yayınları

Uygulamada Kullanılacak Kitaplara Ait Planların Hazırlanması

ESO derslerinde kullanılması planlanan kitaplar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kitaplara uygun kitap planları hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken araştırmacı tarafından literatür incelenmiş, ESO derslerine uygun bir ders planının ülkemizde örneğine rastlanmamıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiş ve ESO derslerine ilişkin aşamalandırılmış, planlı ve detaylı somut örneklerle ulaşılamamıştır. Bu nedenle yurt dışında ESO dersleri yürüten iki öğretmenle, ESO derslerine ve kullandıkları materyallere ilişkin detaylara ulaşabilmek amacıyla elektronik posta aracılığı ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda ders planları ve derste kullandıkları kitaplar eş zamanlı bir biçimde incelenerek kitap planı hazırlamada kullanılabilecek bir taslak ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ESO derslerinin amacı, doğası ve uygulamanın yapılacağı sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak kitap planlarının barındırması gereken başlıklar belirlenmiştir.

Her hafta uygulama için okunacak kitap araştırmacı tarafından detaylıca okunmuş ve bu okumalar sırasında kitaba ait birinci, ikinci ve üçüncü okumalar için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılacak

- ✓ Soru-cevap
- ✓ Görselleştirme

- ✓ Ana fikir bulma
- ✓ Tahmin etme
- ✓ Çıkarımda bulunma
- ✓ Özetleme
- ✓ Hikâyede geçen karakterleri belirleme
- ✓ Hikâyenin nerede geçtiğini belirleme
- ✓ Öğrencilerin hikâye de anlamlarını bilemeyecekleri kelimeleri ve deyimleri belirleme
- ✓ Kullanılan yazım ve noktalama özelliklerini belirleme
- ✓ Gerçek hayatla ilişkilendirme
- ✓ Öğrencilerin kitabı daha iyi anlamalarını sağlayacak ön bilgiler verme

aşamalarında ders esnasında neler yapılabileceğine karar verilmiştir. Yukarıdaki aşamalar her hafta kitabın içeriğine göre araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından düzenlenmiştir. Derste kullanılacak materyaller dersten önce araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

ESO Uygulamaları İçin Dersler de Kullanılacak Materyaller

Detaylı ders planı

Ders planları, uygulayıcılar tarafından ders işlenirken hiçbir ayrıntının unutulmamasını sağlayacak şekilde, her hafta uygulama sürecinde kullanılacak kitabın içeriğine uygun bir biçimde hazırlanmıştır. ESO uygulama sürecinde ders planına bakmanın ders akışını bozacağı düşünülerek, ders planları küçük boyutlarda, renkli ve arkası yapışkanlı kâğıtlara aktarılarak derslerden önce her hafta işlenecek kitabın uygun sayfalarına yapıştırılmıştır. Böylece uygulayıcıların ESO uygulama süreci planına sadık kalmasına ve uygulayıcılar ile öğrencilerin dikkatlerinin olumsuz yönde etkilenmemesine çalışılmıştır.

Kelime kartları

Kitap planında yer alan, öğrencilerin anlamını ya da kullanımına ilişkin detaylarını bilmedikleri kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını kelime öğretim yöntemlerine göre öğretirken, öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı olmasını sağlamak için iki tür kelime kartı kullanılmıştır. İlki kelimeleri tanıtmak için kullanılan, sınıftaki yazı tahtasına yapıştırılan

büyük puntolarla yazılmış kelime kartlarıdır. İkincisi ise öğretilmesi hedeflenen kelimeyi ve kelimenin anlamını içeren, öğrencilerin dikkatlerini çekmek amaçlı renkli kâğıtlara yazılarak hazırlanan ve uygulamaya başlamadan sınıfın uygun bir yerinde hazırlanan kelime panosuna asılan kelime kartlarıdır.

Resimler

İhtiyaç duyulan haftalarda kitapta yer alan hikâyenin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin, hakkında bilgi sahibi olmadığı durum, hayvan, şekil gibi unsurların yer aldığı resimler kullanılmıştır.

Nesneler

İhtiyaç duyulan haftalarda kitapta yer alan hikâyenin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin, hakkında bilgi sahibi olmadığı nesneler kullanılmıştır.

Uygulama Zamanı

ESO uygulamaları, deney grubu sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü ve araştırmacı için uygun olan zamanlar göz önünde bulundurularak belirlenen gün ve saatlerde yapılmıştır.

Uygulama Ortamı

ESO uygulamalarının öğrencilerin, araştırmacının/öğretmenin etrafında “U” biçiminde oturup uygulayıcıyı ve kitabın resimlerini daha rahat görebilmeleri adına, okul yönetimince uygun görülen okula ait bir toplantı salonunda yapılması planlanmıştır. Ancak bu salonda yapılan pilot uygulamada öğrencilerin, kendi sınıf ortamları dışında yabancı oldukları bir ortamda olmalarının etkisiyle, dikkatleri dağılmış ve okunan kitabı dikkatli bir şekilde dinleyememişlerdir. Bu sebeple ESO uygulamalarının, öğrencilerin kendi sınıflarında yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce her iki sınıfta da öğrenilen kelimeleri yapıştırmak için birer pano belirlenmiş ve bu panoyla ne yapılacağına ilişkin bilgiler öğrencilere verilmiştir. Her hafta öğrenilen kelimeler, öğrencilerin dikkatini çekecek renkli kâğıtlara yazılarak panoya yapıştırılmıştır. Bu kelime kartları dönem sonuna kadar panoda kalmış ve öğrencilerin ESO dersleri dışında da bu kelimeleri görmeleri, başka derslerde kullanmaları ve tekrar etmeleri sağlanmıştır.

Pilot Uygulama Süreci

Asıl uygulamaya başlamadan önce eksikliklerin tespit edilip giderilmesi adına pilot uygulama yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okulun müdürü ile görüşülmüş ve uygulamanın yapılacağı sınıflar belirlenmiştir. 3 hafta süren uygulama sonunda, elde edilen veriler değerlendirilmiş ve ders planlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Deneysel İşlem Süreci

Uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Haftada üç gün, her gün bir ders saati olmak üzere toplam 33 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama boyunca her hafta bir kitap olmak üzere toplam 11 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Her kitap, her gün birbirini tamamlayacak farklı planlar dâhilinde üçer kez okunmuştur. Uygulama boyunca yapılan 33 ders saati, uygulamayı araştırmacının yaptığı sınıfta, daha sonra araştırmacı tarafından incelenmek üzere kamera kaydı altına alınmıştır. Kamera sınıfa öğrencilerin dikkatini bozmayacak şekilde yerleştirilmiştir ve öğrencilere neden kamera kaydı yapıldığı izah edilmiştir. 33 saatlik uygulama boyunca uygulamayı araştırmacının yaptığı sınıfta öğrencilerin kendi öğretmeni; uygulamayı sınıf öğretmeninin yaptığı sınıfta da araştırmacı dersi izlemek ve zaman zaman etkileşimlerde bulunmak adına sınıfta hazır bulunmuşlardır. ESO uygulamasında kullanılan 11 haftaya ait kitap planlarının nasıl hazırlandığı ve 33 ders saatinde uygulamanın nasıl yapıldığı, “Deneysel İşlem Öncesi Hazırlık” ve “Deneysel İşlem Sırasında Yapılan Uygulamalar” olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır.

Deneysel İşlem Öncesi Hazırlık

Uygulama süreci boyunca her hafta aynı adımlar izlenerek ders planları oluşturularak derse hazırlık yapılmıştır. İzlenen adımlar şu şekildedir.

- ✓ Okunacak kitap, araştırmacı tarafından birkaç kez kitabın resimleri de dikkatlice incelenerek okunmuştur.
- ✓ Kitabın ana karakteri, yardımcı karakterleri, olayın geçtiği zaman, olayın geçtiği yer, hikâyenin ana fikri, kitabın vermek istediği mesaj tespit edilmiştir.
- ✓ Hikâyede öğrencilerin bilemeyeceği ve anlamını iyi öğrendiklerinde dinledikleri hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlayacak kelimeler belirlenmiş, kelimelerin

anlamlarına Türkçe Sözlük'ten bakılmış daha sonra sözlükteki açıklamalar ışığında çocuklara bu kelimelerin nasıl izah edileceği belirlenmiştir.

- ✓ Kitabı sınıfta okumaya başlamadan önce ön bilgi oluşturmak için hangi sorular sorulacağına, neler konuşulacağına karar verilmiştir.
- ✓ Birinci okuma, ikinci okuma ve üçüncü okuma içerikleri genel hatlarıyla belirlenmiştir ve her bir okumanın planı ayrı ayrı hazırlanmak şartıyla her okumada nerelerde durulacağı hangi tür soruların sorulacağı, sesli düşünmenin nasıl yapılacağı belirlenmiştir.
- ✓ Dersler sırasında kullanılacak grafik düzenleyicilere karar verilmiştir.
- ✓ Her hafta bitiminde öğrencilere dinledikleri kitap ile ilgili verilecek ödev belirlenmiştir.
- ✓ Hazırlanan taslak plan bir alan uzmanı tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır.
- ✓ Ders planı hazırlandıktan sonra düzenli bir şekilde yazılmıştır.
- ✓ Derste yapılması gerekenler, öğretilmesi gereken kelimeler, sorulması gereken sorular, tartışılması gerekenler, derste akıcılığı bozmamak ve uygulayıcının unutmaması adına, arkası yapışkanlı not kâğıtlarına yazılarak kitabın uygun yerlerine yapıştırılmıştır.
- ✓ Derste öğretilecek kelimeler hem tahtaya yapıştırılmak üzere A4 boyutunda kâğıtlara hem de sınıfta daha önceden belirlenen kelime panosuna yapıştırılmak üzere daha küçük ve renkli kâğıtlara yazılarak ders için hazır hale getirilmiştir.
- ✓ O haftaki derslerde kullanılacak materyaller, resimler, oyuncaklar... hazırlanmıştır.
- ✓ Hazırlanan ders planı uygulanmadan bir hafta önce, uygulamayı sınıf öğretmeninin yapacağı sınıfın öğretmenine verilmiş ve incelemesi sağlanmıştır.

- ✓ Her bir gün için hazırlanan plan, kitabın tamamı okunarak bir ders saati içerisinde bitirilmiştir.
- ✓ Üçüncü okumadan sonra kelime panosu için hazırlanan kelime kartları öğrencilerle birlikte panoya asılmıştır.
- ✓ Öğrencilere bir sonraki haftaya kadar yapmaları için o hafta dinledikleri hikâye ile ilgili ödev kâğıtları dağıtılmıştır.



Resim 2. ESO uygulaması esnasında derste öğretilecek kelimeler.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Nicel Bulgular

Bu bölümde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin ESO uygulamaları öncesinde ve sonrasında elde edilen ilgili değişkenlere ait puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgulara yer verilecektir. Araştırmacı tarafından ESO uygulamalarının yürütüldüğü sınıf Deney 1(A) grubu, öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yürütüldüğü sınıf Deney 2(Ö) grubu ve müfredatta yer alan etkinlikler çerçevesinde örnek okumanın yapıldığı sınıf Kontrol grubu olarak tanımlanmıştır.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuduğunu anlama puanlarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama rubriğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Okuduğunu Anlama Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	7,36	3,58	1,89	2,00	10,00	-0,97 (0,49)	1,73 (0,95))
	Deney 2(Ö)	20	6,25	9,98	3,16	2,00	14,00	0,50 (0,51)	0,26 (0,99)
	Kontrol	20	7,30	7,38	2,72	2,00	13,00	0,19 (0,51)	-0,10 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	10,55	3,78	1,94	7,00	14,00	-0,05 (0,49)	-0,95 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	9,10	7,98	2,83	5,00	14,00	0,04 (0,51)	-1,16 (0,99)
	Kontrol	20	6,65	11,92	3,45	1,00	12,00	-0,26 (0,51)	-1,49 (0,99)

Tablo 27’den görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin ortalama okuduğunu anlama puanı $7,36(\pm 1,89)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $10,55(\pm 1,94)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi ortalama okuduğunu anlama puanı $6,25(\pm 3,16)$ iken, etkinlik sonrası $9,10(\pm 2,83)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise okuduğunu anlama öntest ortalama puanının $7,30(\pm 2,72)$ ve okuduğunu anlama sontest ortalama puanının $6,65(\pm 3,45)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuduğunu anlama puanlarına ait çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri $-1,96$ ile $+1,96$ arasında yer aldığından dolayı, okuduğunu anlama puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	310,94	3	103,65	19,51	0,00	0,50	Deney1(A)> Kontrol
Öntest	149,69	1	149,69	28,18	0,00	0,33	
Grup	170,88	2	85,44	16,08	0,00*	0,36	Deney2(Ö)> Kontrol
Hata	308,11	58	5,31				
Toplam	5445,00	62					

Tablo 28’den görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama öntest puanlarına göre, düzeltilmiş sontest ortalama okuduğunu anlama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=16,08$; $p=0,00$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında okuduğunu anlama puanları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının okuduğunu anlama puanlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma motivasyonu puanlarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Okuma Motivasyonu” ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Okuma Motivasyonu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	56,64	24,62	4,96	47,00	67,00	-0,27 (0,49)	-0,02 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	57,40	61,41	7,83	44,00	71,00	-0,19 (0,51)	-0,97 (0,99)
	Kontrol	20	55,40	64,67	8,04	38,00	67,00	-0,93 (0,51)	0,11 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	63,77	19,99	4,47	53,00	71,00	-0,78 (0,49)	0,62 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	64,60	32,46	5,69	54,00	71,00	-0,54 (0,51)	-1,10 (0,99)
	Kontrol	20	56,25	30,41	5,51	48,00	66,00	0,17 (0,51)	-1,33 (0,99)

Tablo 29’den görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin ortalama okuma motivasyonu puanı $56,64(\pm 4,96)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $63,77(\pm 4,47)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi ortalama okuma motivasyonu puanı $57,40(\pm 7,83)$ iken, etkinlik sonrası $64,60(\pm 5,69)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise okuma motivasyonu öntest ortalama puanının $55,40(\pm 8,04)$ ve okuma motivasyonu sontest ortalama puanının $56,25(\pm 5,51)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma motivasyonu puanlarına ait çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, okuma motivasyonu puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu

nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Okuma Motivasyonu Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	1813,09	3	604,36	53,30	0,00	0,73	Deney1(A)>
Öntest	956,79	1	956,79	84,39	0,00	0,59	Kontrol
Grup	657,27	2	328,64	28,98	0,00*	0,50	Deney2(Ö)>
Hata	657,62	58	11,34				Kontrol
Toplam	237832,00	62					

Tablo 30’dan görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu öntest puanlarına göre, düzeltilmiş sontest ortalama okuduğunu anlama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=28,98$; $p=0,00$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında okuma motivasyonu puanları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının okuma motivasyonu puanlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz. Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Okuma Motivasyonu” ölçeğinin “Okumaya Verilen Değer” alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Okumaya Verilen Değer Alt Boyutu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	28,77	8,09	2,84	22,00	35,00	-0,40 (0,49)	0,94 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	29,95	11,52	3,39	24,00	35,00	-0,28 (0,51)	-1,04 (0,99)
	Kontrol	20	28,85	12,45	3,53	22,00	35,00	-0,53 (0,51)	-0,22 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	31,64	4,15	2,04	27,00	35,00	-0,50 (0,49)	0,06 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	32,40	7,31	2,70	26,00	36,00	-0,88 (0,51)	0,25 (0,99)
	Kontrol	20	28,45	9,00	3,00	25,00	34,00	0,39 (0,51)	-1,27 (0,99)

Tablo 31’den görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin ortalama okumaya verilen değer puanı $28,77(\pm 2,84)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $31,64(\pm 2,04)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi ortalama okumaya verilen değer puanı $29,95(\pm 3,39)$ iken, etkinlik sonrası $32,40(\pm 2,70)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise okumaya verilen değer öntest ortalama puanının $28,85(\pm 3,53)$ ve okuma motivasyonu sontest ortalama puanının $28,45(\pm 3,00)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okumaya verilen değer puanlarına ait çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, okumaya verilen değer puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Okumaya Verilen Değer Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	323,60	3	107,87	25,01	0,00	0,56	Deney1(A)> Kontrol Deney2(Ö)> Kontrol
Öntest	146,74	1	146,74	34,03	0,00	0,37	
Grup	148,45	2	74,23	17,21	0,00*	0,37	
Hata	250,10	58	4,31				
Toplam	59599,00	62					

Tablo 32’den görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okumaya verilen değer öntest puanlarına göre, düzeltilmiş sontest ortalama okumaya verilen değer puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=17,21$; $p=0,00^*$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya verilen değer puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında okumaya verilen değer puanları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının okumaya verilen değer puanlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Okuma Motivasyonu” ölçeğinin “Okuyucu Benlik Algısı” alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Okuyucu Benlik Algısı Alt Boyutu Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	27,86	6,41	2,53	24,00	33,00	0,09 (0,49)	-0,61 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	27,45	28,89	5,38	17,00	36,00	-0,21 (0,51)	-0,85 (0,99)
	Kontrol	20	26,55	29,31	5,41	13,00	33,00	-1,01 (0,51)	0,62 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	32,14	7,93	2,82	26,00	37,00	-0,67 (0,49)	0,44 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	32,20	13,01	3,61	25,00	37,00	-0,63 (0,51)	-0,71 (0,99)
	Kontrol	20	27,80	11,43	3,38	23,00	35,00	0,51 (0,51)	-0,81 (0,99)

Tablo 33’ten görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin ortalama okuyucu benlik algısı puanı $27,86(\pm 2,53)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $32,14(\pm 2,82)$

olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi ortalama okuyucu benlik algısı puanı $27,45(\pm 5,38)$ iken, etkinlik sonrası $32,20(\pm 3,61)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise okuyucu benlik algısı öntest ortalama puanının $26,55(\pm 5,41)$ ve okuyucu benlik algısı sontest ortalama puanının $27,80(\pm 11,43)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuyucu benlik algısı puanlarına ait çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, okuyucu benlik algısı puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Okuyucu Benlik Algısı Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	543,59	3	181,20	30,39	0,00	0,61	
Öntest	285,21	1	285,21	47,84	0,00	0,45	Deney1(A)>
Grup	197,02	2	98,51	16,52	0,00*	0,36	Kontrol
Hata	345,78	58	5,96				Deney2(Ö)>
Toplam	59545,00	62					Kontrol

Tablo 34’ten görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuyucu benlik algısı öntest puanlarına göre, düzeltilmiş sontest ortalama okuyucu benlik algısı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=16,52$; $p=0,00$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuyucu benlik algısı puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında okuyucu benlik algısı puanları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının okuyucu benlik algısı puanlarında olumlu veya

olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait öntest ve sontest puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Dakikada Okunan Toplam Kelime Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	62,77	353,52	18,80	30	101	-0,16 (0,49)	-0,50 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	58,45	330,79	18,19	14	86	-0,70 (0,51)	0,39 (0,99)
	Kontrol	20	59,10	275,15	16,59	32	81	-0,27 (0,51)	-1,33 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	74,73	286,11	16,91	37	112	-0,16 (0,49)	0,62 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	72,25	413,25	20,33	28	108	-0,33 (0,51)	-0,24 (0,99)
	Kontrol	20	65,20	325,64	18,05	21	90	-0,90 (0,51)	0,99 (0,99)

Tablo 35’ten görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubu öğrencilerinin dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait ortalama $62,77(\pm 18,80)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $74,73(\pm 16,91)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayıları ortalaması $58,45(\pm 18,19)$ iken, etkinlik sonrası $72,25(\pm 20,33)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait öntest ortalamasının $59,10(\pm 16,59)$ ve sontest ortalamasının $65,20(\pm 18,05)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait öntest ve sontest çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dakikada okunan toplam kelime sayısına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit

edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Toplam Kelime Sayılarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	15721,80	3	5240,60	56,99	0,00	0,75	Deney1(A)> Kontrol Deney2(Ö)> Kontrol
Öntest	14713,42	1	14713,42	159,99	0,00	0,73	
Grup	667,85	2	333,92	3,63	0,03*	0,11	
Hata	5333,89	58	91,96				
Toplam	332321,00	62					

Tablo 36’den görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının dakikada okudukları toplam kelime sayılarına ait öntest puanlarına göre, düzeltilmiş dakikada okunan toplam kelime sayısı sontest ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=3,63$; $p=0,03$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları toplam kelime sayılarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında dakikada okunan toplam kelime sayısı bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarında dakikada okunan toplam kelime sayılarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest toplam hata sayılarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dakikada okudukları toplam hata sayılarına ait öntest ve sontest puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Toplam Hata Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	3,95	4,33	2,08	1,00	8,00	0,38 (0,49)	-0,74 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	1,75	1,88	1,37	0,00	5,00	0,64 (0,51)	0,21 (0,99)
	Kontrol	20	3,90	6,73	2,59	0,00	8,00	-0,12 (0,51)	-1,26 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	2,68	4,23	2,06	0,00	7,00	0,62 (0,49)	-0,50 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	2,05	3,63	1,90	0,00	6,00	0,83 (0,51)	-0,51 (0,99)
	Kontrol	20	4,50	7,42	2,72	0,00	9,00	0,26 (0,51)	-0,95 (0,99)

Tablo 37’den görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin toplam hata sayılarına ait ortalama $3,95(\pm 2,08)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $2,68(\pm 2,06)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi öğrencilerin toplam hata sayılarının ortalaması $1,75(\pm 1,37)$ iken, etkinlik sonrası $2,05(\pm 1,90)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise öğrencilerin toplam hata sayılarına ait öntest ortalamasının $3,90(\pm 2,59)$ ve sontest ortalamasının $4,50(\pm 2,72)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam hata sayılarına ait öntest ve sontest çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri, -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, toplam hata sayılarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Toplam Hata Sayılarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	68,31	3	22,77	4,47	0,01	0,19	Deney1(A)< Kontrol Deney2(Ö)< Kontrol
Öntest	3,29	1	3,29	0,65	0,42	0,01	
Grup	52,01	2	26,00	5,10	0,01*	0,15	
Hata	295,43	58	5,09				
Toplam	946,00	62					

Tablo 38’den görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının toplam hata sayılarına ait öntest puanlarına göre, düzeltilmiş toplam hata sayısı sontest ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=5,10$; $p=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Kontrol grubu ile Deney 1(A) grubu ve Kontrol grubu ile Deney 2(Ö) grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin toplam hata sayılarını olumlu yönde etkilediğini yani azalttığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında toplam hata sayısı bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarında toplam hata sayılarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest kelime tanıma puanlarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma puanlarına ait öntest ve sontest puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Kelime Tanıma Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	92,33	35,06	5,92	76,67	99	-1,21 (0,49)	1,17 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	96,01	17,93	4,23	85,71	100	-1,44 (0,51)	1,22 (0,99)
	Kontrol	20	93,11	25,33	5,03	81,82	100	-0,59 (0,51)	0,14 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	95,77	16,03	4,01	86,49	100	-1,14 (0,49)	0,23 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	96,81	9,68	3,11	90,38	100	-0,84 (0,51)	-0,52 (0,99)
	Kontrol	20	91,94	38,93	6,24	75,86	100	-1,00 (0,51)	0,95 (0,99)

Tablo 39'dan görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin kelime tanıma puanlarına ait ortalama $92,33(\pm 5,92)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $95,77(\pm 4,01)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi öğrencilerin kelime tanıma puanları ortalaması $96,01(\pm 4,23)$ iken, etkinlik sonrası $96,81(\pm 3,11)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise öğrencilerin kelime tanıma puanlarına ait öntest ortalamasının $93,11(\pm 5,03)$ ve sontest ortalamasının $91,94(\pm 6,24)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma puanlarına ait öntest ve sontest çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri, -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, kelime tanıma puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Kelime Tanıma Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	379,12	3	126,38	6,40	0,00*	0,25	Deney1(A)> Kontrol Deney2(Ö)> Kontrol
Öntest	114,31	1	114,31	5,79	0,01*	0,10	
Grup	221,69	2	110,85	5,61	0,01*	0,16	
Hata	1146,00	58	19,76				
Toplam	559539,12	62					

Tablo 40'tan görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının kelime tanıma puanlarına ait öntest puanlarına göre, düzeltilmiş kelime tanıma son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=5,61$; $p=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında kelime tanıma puanları bakımından öntest ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarına ait kelime tanıma puanlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve son test okuma hızlarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarına ait öntest ve son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Okuma Hızlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	58,82	399,68	19,99	23,00	100,00	-0,16 (0,49)	-0,50 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	56,70	353,80	18,81	12,00	83,00	-0,69 (0,51)	0,10 (0,99)
	Kontrol	20	55,20	250,48	15,83	27,00	74,00	-0,51 (0,51)	-1,07 (0,99)
Son test	Deney 1(A)	22	72,05	331,57	18,21	32,00	111,00	-0,18 (0,49)	0,33 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	70,20	433,12	20,81	27,00	107,00	-0,21 (0,51)	-0,49 (0,99)
	Kontrol	20	60,70	349,91	18,71	17,00	87,00	-0,78 (0,51)	0,83 (0,99)

Tablo 41'den görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama $58,82(\pm 19,99)$ iken, bu değer

araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında 72,05($\pm$ 18,21) olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi öğrencilerin okuma hızları ortalaması 56,70($\pm$ 18,81) iken, etkinlik sonrası 70,20($\pm$ 20,81) olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise öğrencilerin okuma hızlarına ait öntest ortalamasının 55,20($\pm$ 15,83) ve sontest ortalamasının 60,70($\pm$ 18,71) olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarına ait öntest ve sontest çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri, -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, okuma hızlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Okuma Hızlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	16949,38	3	5649,79	51,11	0,00	0,73	Deney1(A)>
Öntest	15429,46	1	15429,46	139,59	0,00	0,71	Kontrol
Grup	899,62	2	449,81	4,07	0,02*	0,12	Deney2(Ö)>
Hata	6410,89	58	110,53				Kontrol
Toplam	308283,00	62					

Tablo 42’den görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarına ait öntest puanlarına göre, düzeltilmiş dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı sontest ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=4,07$; $p=0,02$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında okuma hızları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarına ait okuma hızlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı

olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest prozodi puanlarına ait grup karşılaştırmaları

Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuma Prozodisi Rubriği’nden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Okuma Prozodisi Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Var.	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
Öntest	Deney 1(A)	22	7,05	8,04	2,83	4,00	14,00	0,61 (0,49)	-0,21 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	6,80	5,85	2,41	4,00	11,00	0,23 (0,51)	-1,52 (0,99)
	Kontrol	20	7,25	1,36	1,16	6,00	9,00	0,35 (0,51)	-1,34 (0,99)
Sontest	Deney 1(A)	22	13,36	5,20	2,27	8,00	17,00	-0,50 (0,49)	-1,00 (0,95)
	Deney 2(Ö)	20	12,85	7,92	2,81	7,00	16,00	-0,68 (0,51)	-0,70 (0,99)
	Kontrol	20	8,95	4,37	2,08	6,00	13,00	0,34 (0,51)	-0,87 (0,99)

Tablo 43’ten görüldüğü üzere, ESO etkinliği öncesinde araştırmaya katılan Deney 1(A) grubunun öğrencilerinin ortalama prozodi puanı $7,05(\pm 2,83)$ iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan ESO etkileşimi etkinliği sonrasında $13,36(\pm 2,27)$ olmuştur. Öğretmen tarafından ESO etkinliğinin uygulandığı Deney 2(Ö) grubunda ise, ESO etkinliği öncesi ortalama prozodi puanı $6,80(\pm 2,41)$ iken, etkinlik sonrası $12,85(\pm 2,81)$ olacak biçimde değişim göstermiştir. Herhangi bir deneysel işlem sürecinin uygulanmadığı Kontrol Grubunda ise prozodi öntest ortalama puanının $7,25(\pm 1,16)$ ve prozodi sontest ortalama puanının $8,95(\pm 2,08)$ olduğu tespit edilmiştir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest prozodi puanlarına ait çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer aldığından dolayı, prozodi puanlarına ait dağılımın tüm grupların öntest ve sontestlerinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öntest etkilerini ihmal ederek deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, Deney 1(A), Deney 2(Ö) ve Kontrol grupları arasında uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

Prozodi Puanlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.

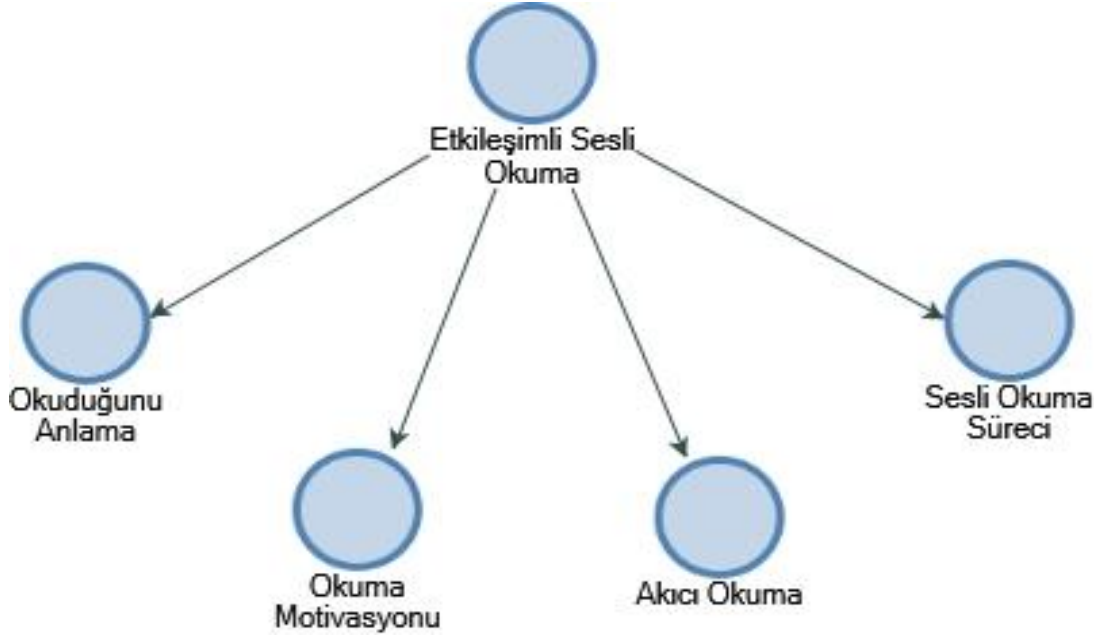
Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Model	416,16	3	138,72	48,86	0,00	0,72	Deney1(A)> Kontrol
Öntest	177,91	1	177,91	62,66	0,00	0,52	
Grup	264,01	2	132,00	46,49	0,00*	0,62	Deney2(Ö)> Kontrol
Hata	164,68	58	2,84				
Toplam	9176,00	62					

Tablo 44'ten görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının prozodi öntest puanlarına göre, düzeltilmiş sontest ortalama prozodi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2;58)}=46,49$; $p=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan post hoc testi sonucunda elde edilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, istatistiksel farkın deney gruplarında yer alan öğrencilerin lehine olacak biçimde, Deney 1(A) grubu ile Kontrol grubu ve Deney 2(Ö) grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, ESO uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin prozodi puanlarını olumlu yönde etkilediğini yani arttırdığını söyleyebiliriz. Bir diğer ikili karşılaştırma sonucunda ise, Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının arasında prozodi puanları bakımından öntest ve sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, araştırmacı ve öğretmen tarafından ESO uygulamalarının yapıldığı Deney 1(A) ile Deney 2(Ö) gruplarının prozodi puanlarında olumlu veya olumsuz yönde bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle, her iki deney grubunda da uygulanan ESO uygulama süreci planının aynı olduğunu dikkate aldığımızda, uygulayıcı etkisinin ESO uygulamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Nitel Bulgular

Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Uygulamaya katılan öğretmenlerin etkileşimli sesli okumaya yönelik görüşleri analiz edildiğinde cevapların dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bunlar okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve sesli okuma sürecidir ve kategorilere ait sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir



Şekil 4. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara ait model.

Okuduğunu Anlama

Uygulamaya katılan öğretmenler, etkileşimli sesli okuma derslerinde öğretmenin önceden hazırladığı plana göre öğrencilerine sesli bir şekilde kitap okurken aralarda durduğunu ve öğrencileriyle konuştuğunu bu konuşmalar sırasında onlara, okuduklarını daha iyi anlamaları için nelere dikkat etmeleri gerektiğini, nasıl çıkarımlar yapabileceklerini, bilmedikleri kelimelerin anlamını nasıl öğrenebileceklerini, dinledikleri ya da okudukları hikâye ile kendi hayatları arasında nasıl bağlantı kurabileceklerini öğretebileceklerini belirtmişlerdir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerden biri (Ö1) bu durumu “Çocuk okuduğunu anlayabilmek için geri dönüp metni yorumlamalı neler anladığına bir bakmalı kendini değerlendirmeli. Okurken anlamını bilmediği bir kelimeyle karşılaşırsa mutlaka anlamını öğrenmeli ve bunları yapmayı etkileşimli sesli okuma dersinde öğreniyorlar.” şeklinde ifade ederken,

Öğretmenlerden bir diğeri (Ö2) ise “Öğrenciler etkileşimli sesli okuma derslerinde hikâyeyi okurken hikâye unsurlarını yani, karakter, ana fikir, olayın geçtiği yer bunları bulmayı öğreniyorlar böylece daha iyi anlıyorlar. Bu derslerden sonra öğrenciler bir metinde verilmek istenen mesajı daha rahat anlamaya başladılar. Kendi kendilerine okurken nelere dikkat edilmeli, nasıl çıkarımlar yapılabilir bu yazı neden böyle yazılmış neden belirtilmiş bunlara dikkat etmeyi öğrendiler.” şeklinde ifade etmiştir.

Etkileşimli, sesli okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini kelime öğretimiyle açıklayan (Ö1) bu dersler sırasında kelime öğretiminin çok önemli bir bileşen olduğunu şu sözlerle açıklamıştır; *“okumada anlama olmadan gelişmenin olmayacağı kanaatindeyim ve okuduğunu anlayabilme yeni öğrenilen kelimelerle kelime dağarcığımıza yeni kelimeler katma ile mümkün olur. Sesli okuma derslerinde anlamı bilinmeyen kelimeler çocuklara önce tahmin ettiriliyor sonra açıklanıyor eş anlamlısı, zıt anlamlısı varsa söyleniyor ve en son cümle içinde kullandırılıyor böylece çocuk o kelimeyi çok iyi öğreniyor.”*

Öğretmen görüşlerinin tamamı incelendiğinde öğretmenlerin etkileşimli sesli okuma dersleri ile öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilbileceği ve kelime öğretimi yapılabileceği bu sebeplede bu derslerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırabileceği yönünde fikir bildirdikleri söylenebilir.

Okuma Motivasyonu

Uygulamaya katılan öğretmenler sınıfta yapılan etkileşimli sesli okuma derslerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin, bu derslerdeki sınıf seviyesi küçük olduğu için öğrencilerin kırk dakikalık bir ders süresince dikkatinin bozulmadan derse katıldıkları, bir sonraki okuma dersini merakla bekledikleri, derse karşı çok istekli oldukları, uygulamanın onları çok mutlu ettiğini ve kitaplara olan ilgilerinin ve okuma isteklerinin arttığını görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

Ö1: *“Şunu söyleyebilirim ikinci sınıf öğrencilerinin dikkatini kırk dakika boyunca toplamak çok zor. Etkileşimli sesli okumda sürekli devam eden bir hareket olduğu için hep bir yenileme hep bir yenilik olduğu için ben o ders süresince hiçbir öğrencinin gerçekten dersten koptuğunu görmedim hep uyanıkılar hep istekle katıldılar çok hoşlarına gitti.”*

Ö2: *“Bir kere çocuklar bu yaptığımız çalışmadan çok hoşnut kaldılar. Sizi dört gözle beklediler, yani normalde kitaplarla hiç arası olmayan öğrenciler bile zevk aldılar, çocuklarımdan özellikle bazı öğrencilerimin derse katılmaları başarıları değişik kelimelerden cümleler kurabilmeleri beni mutlu etti.”*

Ayrıca yine birinci öğretmen öğrencilerde kitaplara yönelik ortaya çıkan olumlu tutumu şöyle dile getirmiştir:

“Çocukların sürekli öğrendikleri şeyi akılda tutup tekrar tekrar sunmaları gerektiği, öğrenilen şeyin depolanması gerektiği kanaati oluştu. Çünkü bir sonraki gün o kelimenin deyimini anlamını cümle içinde kullanması gerekecek ya da hikâyedeki olayı hatırlaması

gerekecek. Çocuklarda kitaplara yönelik çok olumlu duyguların geliştiğini düşünüyorum özellikle resimli kitaplara karşı.”

Öğretmen görüşleri göz önünde bulundurulduğunda şu sonuca varabiliriz, etkileşimli sesli okuma derslerinde öğrenciler sürece dâhil edilirler, okunan farklı kitaplar onların ilgilerini çeker ve merak duyguları hep canlı kalır, öğretmen ve öğrenciler hep etkileşim halindedir bu sebeple bu dersler öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırabilir.

Akıcı Okuma

Uygulamaya katılan öğretmenler, sınıfta yapılan etkileşimli sesli okuma derslerinde öğretmen bir metni sesli bir şekilde okurken, uygun bir hızda, doğru telaffuz ve prozodi ile okuyarak akıcı bir okuma yapar ve öğrencilere model olur, öğretmenlerinin model olmasıyla öğrencilerinin zamanla daha akıcı okuyabilir şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö1 bu durumu “*Etkileşimli sesli okuma derslerinde vurgulama, tonlama, noktalama işaretleri, kelimenin yazılış biçimi orada verilmek istenen duygu ona çok dikkat edilerek okunuyor. Çocukların birçoğunda şu var düz okuma yaparlar yani ünlem cümlesini de, soru cümlesini de, düz cümleyi de aynı sesle okurlar bu da anlamayı zorlaştırıyor yani metni kavramayı zorlaştırıyor. Öğretmeninin okumasını dinleyen öğrenci öğretmeni gibi akıcı okumayı öğreniyor.*” şeklinde ifade ederken Ö2: “*Ses tonu benim için çok önemli aynı ses tonuyla değil vurgulayarak özellikle verilmek istenen daha vurgulu olarak okunmalı. Öğrencilerin anlayabileceği dikkatlerini toparlayabileceği ses tonuyla aynı ses tonuyla değil de inişli çıkışlı ses tonuyla okunmaya çalışılmalı sesli okuma derslerinde bu böyle yapılıyor ve öğrenci bunu görerek dinleyerek öğreniyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, sınıfta öğretmenin öğrencilerine uygun bir hızda, doğru telaffuz ve prozodi ile yaptığı akıcı okumalar öğrencilere örnek olur ve bu şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerileri artabilir diyebiliriz.

Sesli Okuma Süreci

Uygulamaya katılan öğretmenlerin genel olarak etkileşimli sesli okuma sürecini değerlendirmeleri sonucunda; etkileşimli sesli okuma dersleri dışında da sesli okuma yaptıkları ancak yaptıkları uygulamanın ESO olmadığı, öğretmenlerin metni kendilerinin okuyup öğrencilerinin dinlediği, öğrencilere bazı okuduğunu anlama sorularının yöneltildiği bir süreç olduğu görülmüştür. Ve okumaların başka metin türleri ile yapılmaksızın

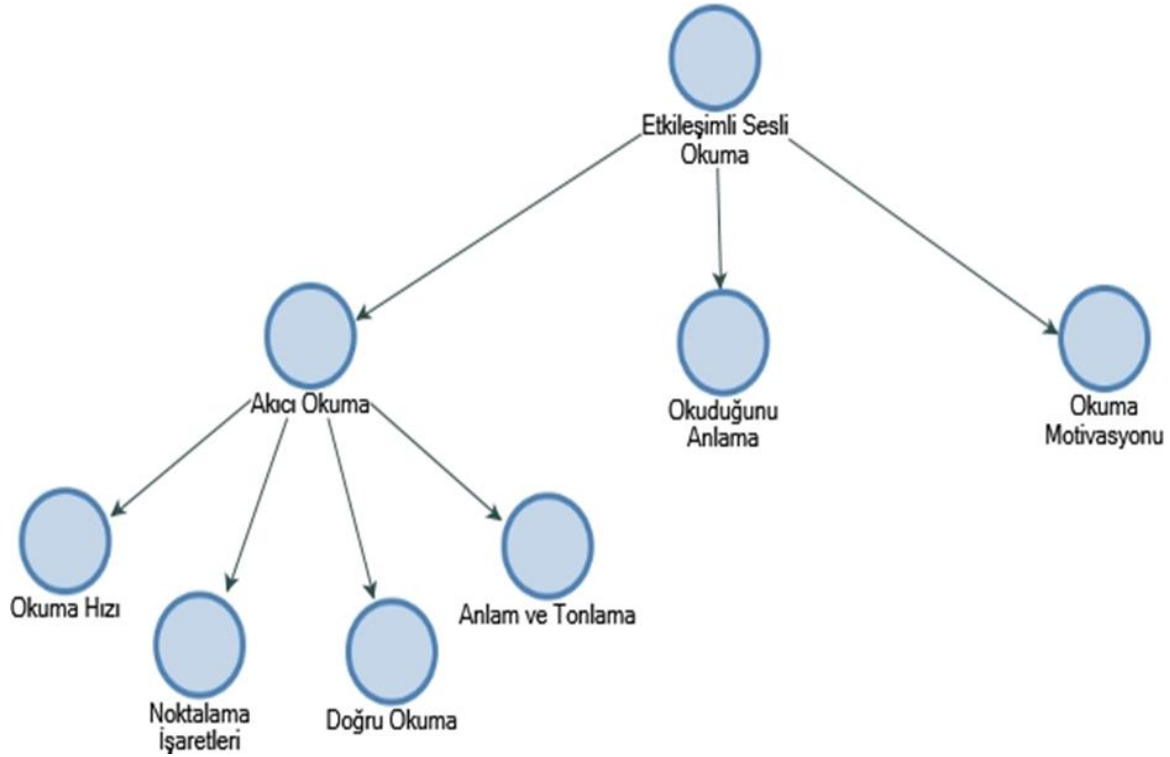
çoğunlukla ders kitaplarında bulunan metinlerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Her iki öğretilende bu yöntemin etkililiğine inandıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö1: “Biz okumaları Türkçe kitabından faydalanarak yapıyoruz; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilerine bazı sorular soruyoruz. Diyelim ki spor temasıyla ilgili bir metin okuyacağız öncesinde neden spor yapmalıyız, spor neden gereklidir, onu konuşuyoruz, sonrasında da metnin içerisinde gerek benim yönelttiğim gerek çocukların yöneltebileceği hazırlayacağı sorular olabiliyor ancak etkileşimli sesli okumada süreç çok daha kapsamlı.”

Ö2: “Öğrencilere kitap okurken metni durdurup orada neler olmuş olabilir onların ileriye dönük düşünmelerini sağlıyorum ve öğrenciler soruları cevaplamakta zorlanırlarsa onlara metne ait gözde canlandırma yapmalarını, bağlantı kurmalarını ve metnin ana fikrini bulmalarını sağlayacak, okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak hatırlatmalar yapıyorum. Gerçekten bunu yaşayarak gördük, ben bu kadar olacağını düşünmüyordum ben okurken bu kadar ayrıntıya girmiyordum, tamam tek tek okuyorduk bilmediğimiz kelimelerin altını çiziyorduk hâlâ yapıyoruz, tahtaya yazıyoruz, herkes sözlüğünden bakıyor cümle içinde kullanıyoruz ama böyle bu kadar tekrar metni geri alarak okumanın etkili ve güzel olduğunu gördüm.”

Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Etkileşimli sesli okuma derslerinden sonra deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin ESO derslerine ilişkin görüşleri incelenmiş, bulgular üç kategori altında toplanmış ve kategorilere ait sonuçlar şekil 4’ de gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerden elde edilen bulgulara ait model.

Okuduğunu Anlama

Etkileşimli sesli okuma derslerine katılan öğrenciler okudukları ya da dinledikleri bir metni anlamak için hikâye unsurlarını (ana karakter, ana fikir, olay, olayın geçtiği yer ve zaman, problem, çözüm v.b) tespit etmeye ve anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını sözlükten bulmaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

Bu durumu öğrencilerden biri; “Okurken karakterler, yer, zaman, problem çözüm bunları anlamaya çalışırım.” şeklinde ifade ederken, bir diğeri “yardımcı karakter, ana karakter, hikâyenin ilginç yerleri, zaman, hikâyenin yazarı, olay yeri, mesaj böyle şeylere dikkat etmeliyiz, okuma dersinde yaptığımız gibi bunları bulmalıyız.” şeklinde açıklamıştır. Okuduğu metni anlamaya çalışırken bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmesi gerektiğini düşünen bir öğrenci ise bu durumu “Okurken anlamak için olayı bulmaya çalışıyorum, çözüyorum sizin öğrettiğiniz gibi bulmaya çalışıyorum, bilmediğim kelimeleri sözlükten bulmaya çalışıyorum.” diyerek ifade etmiştir.

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında etkileşimli sesli okuma derslerinde öğretmenin öğrencilerine sesli düşünme ile model olarak okuduğunu anlama stratejilerini öğretmesi öğrencilerin okurken anlamak için nelere dikkat etmeleri konusunda öğretici olmuştur diyebiliriz.

Okuma Motivasyonu

Etkileşimli sesli okuma derslerine katılan öğrenciler bu derslerin okuma motivasyonlarına olan olumlu etkilerini şu şekilde açıklamışlardır;

Öğrencilerden biri, “*“Hikâyelerin etkileşimli okunmasından, öğretilerek okunmasından hoşlanıyorum, çok iyi derslerdi.”* şeklinde ifade ederken bir diğeri, “*“Öğretmenimiz hangi kitabı okuyacak diye heyecanlanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise “*“Öğretmenimiz bize kitap okurken sorular sorarak okumasından hoşlanıyorum çünkü daha iyi anlıyorum, arkadaşlarımızla birlikte konuşunca aramızdaki bağ da kuvvetleniyor. O mantık da var içinde.”* diyerek ifade etmiştir.

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin hem ESO derslerine yönelik hem de okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, yapılan derslerden zevk aldıkları, bir sonraki derse yönelik meraklarının ilgilerini canlı tuttuğunu ve böylece ESO derslerinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz.

Akıcı Okuma

Etkileşimli sesli okuma derslerine katılan öğrencilerden biri bu derslerin akıcı okumalarına olan olumlu etkilerini, “*Okurken kelimeleri yanlış okumamak, yeterli hızda okumak, kelimeleri atlamamak, noktalama işaretlerine dikkat etmek gerekir*” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğeri ise “*İyi bir okuma için noktalama işaretlerine uyulması gerekiyor, cümlelerin doğru okunması gerekiyor harflerin doğru sesle okuması gerekiyor derste hikâye okurken bunlara dikkat etmiştik.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, etkileşimli sesli okuma derslerinde öğretmen sesli okuma yaparken uygun bir hızda, vurgulma ve tonlamalara dikkat ederek, doğru telaffuz ve prozodiyle okuduğunda öğrencilerine model olur ve ESO derslerine katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri bu şekilde gelişebilir diyebiliriz.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) stratejisinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okuma motivasyonlarına ve akıcı okumalarına etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma sonucunda ESO stratejisine göre planlanan uygulamanın, mevcut Türkçe Öğretim Programı (2018) doğrultusunda yürütülen örnek okuma uygulamalarına göre ikinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği yani arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonuçlarını, öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen görüşlere göre ulaşılan nitel sonuçlar şöyle açıklamaktadır. Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre genel olarak ESO uygulama dersleri öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyini arttırmaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde ESO stratejisine dayalı uygulamaların ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Hazzard (2016) çalışmasında, ESO derslerinde öğrencilerin okuma sürecine dâhil olup öğretmenleriyle etkileşim halinde olduklarını; özetleme, bağlantı kurma, kelimenin anlamını netleştirme, soru sorma, soruları cevaplamak için düşünme gibi okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımlarını öğrendiklerini bu sebeplerden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir. Santoro vd. (2008), ESO derslerinde, öğrencilerin öğretmenleriyle metin hakkında konuşabildikleri, bu konuşmalar sırasında anlamak için nasıl düşünceleri gerektiğini öğrendikleri, metindeki olayların oluş sırasını belirlemeyi öğrendikleri ve yeni kelimeler öğrendikleri için okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını söylemiştir. Türkbey ve Temizyürek (2018), ESO sürecinde öğretmenin öğrencilerine sesli düşünme yöntemiyle modellik ettiğini bu şekilde anlama

stratejileri öğrettiğini ve bir süre sonra öğrencilerin bir metinle karşılaştıklarında öğretmenlerinden öğrendiklerini uygulayarak metni anlayabileceklerini ve bu şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artacağını belirtmişlerdir. Giorgis ve Johnson (2003) ESO derslerinde öğretmenin öğrencilerine model olduğunu ve onlara bir metni okurken olayı gözlerinde nasıl canlandıracaklarını, hikâyede verilmek istenen duyguları nasıl anlayacaklarını öğrettiğini böylelikle öğrencilerin kendi kendilerine okurken öğretmenlerinden öğrendikleri okuduğunu anlama stratejilerini uyguladıklarını ve okuduğunu anlama düzeylerinin bu sebeple yükseldiğini ifade etmiştir. Alsheri (2014), araştırmasında öğrencilere ESO dersleri boyunca temel okuduğunu anlama stratejilerini öğrettiğini ve öğrencilerin bu stratejileri daha sonra kendikendilerine okurken kullanıp daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Delacruz (2009), çalışmasında ESO dersleri işleyen öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyini arttırmaya yönelik neler yaptığını incelemiş ve öğretmenlerin derslerde soru sorma, tahminde bulunma, özetleme gibi okuduğunu anlama stratejileri kullandıklarını ve öğrencilerine okunan hikâye ile diğer dersleri arasında nasıl bağlantılar kuracaklarını öğrettiklerini tespit etmiştir. Mitchell (2015) ders planlarını titizlikle hazırladığı ESO dersleri boyunca öğrencilere sesli düşünme yoluyla model olarak okuduğunu anlama stratejilerini ve okunanları daha somut hâlde görmeyi sağlayan grafik düzenleyicileri kullanmayı öğretmiş ve bu çalışmalar sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında artış olduğunu gözlemlemiştir. ESO yaparken öğretmenin okumayı durdurduğu noktalarda, öğretmen okuma ile kendi yaşamı arasında nasıl bağlantı kurduğunu, okuduğu diğer metinlerle dünya hakkında neler öğrendiğini gösterir. Metni okurken yazara nasıl soru sorulacağını, bir çıkarım yaparken satır aralarındaki önemli bilgilere nasıl dikkat ettiğini modeller (Albright & Ariail, 2005). Uygulamaya katılan öğretmenler öğrencilerin okudukları bir metni daha iyi anlamaları için okurken bir yandan anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler ise okudukları ve dinledikleri metinlerde hikâyenin ana fikri, olayın geçtiği yer ve zaman, olaya ait problem ve çözüm, hikâyenin bize vermek istediği ders, hikâyenin ana karakterini belirlemenin anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. ESO derslerinin bileşenlerinden olan sekiz temel anlama stratejisinin modellenmesi, öğrencilerin metin ile bağlantı kurmalarına ve metni anlamlandırmalarına yardımcı olur (Lane & Wright, 2007; Scharlach, 2008). ESO dersleri için plan hazırlayan öğretmenler, okuyacakları kitaba ve öğrencilerine öğretmek istedikleri şeylere uygun öğrencilerinin daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla hangi ön bilgileri vereceklerine, nasıl bağlantılar kurduracaklarına, nasıl tahminler yaptıracaklarına, özetleme stratejilerini nasıl öğreteceklerine, ana fikir, olayın geçtiği yer ve zaman,

hikâyedeki problem ve çözüm, hikâyenin vermek istediği mesaj, ana karakter ve diğer karakterler gibi hikâye unsurlarını nasıl belirleyeceklerine ilişkin sorular hazırlar. Ders esnasında bu soruların cevaplarına yönelik öğretmen sesli düşünürken öğrencilerini de sorduğu sorularla düşünmeye teşvik eder. Bu biçimde, öğrenciler kendileri tek başlarına bir metin okurken anlamak için nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmiş olurlar. Tompkins (2006, s. 240) e göre anlama, açık talimatlarla öğretilir. Öğretmenler, öğrencilere arka plan bilgisini nasıl etkinleştireceklerini, amaçları belirleme, anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını ve nasıl çıkarım yapacaklarını öğretirler, öğrenciler de okuduklarında ve yazdıklarında bu öğrendiklerini uygularlar. Öğretmenler aktif olarak öğrencileri metinle meşgul ettiklerinde, öğrencilerin bağımsız olarak okumak için daha fazla motive olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciler öğrenmeyi de öğrenir (Boyd & Devennie, 2009). Öğretmenler ESO derslerinde öğretmek istediklerinin ne anlama geldiğini ve neden önemli olduğunu açıklamalı, bir metni sesli okurken nasıl anlaşılacağını ve sesli düşünmenin nasıl yapılacağını modellemelidir (Tompkins, 2006 s.241). Ne okuduğunu anlayıp anlamadığının farkında olan yetkin okuyucular; okuduğunu anlama, tekrar okuma, okumayı yavaşlatma ya da kelime tanımlarına bakma gibi anlama stratejileri kullanırlar (McTavish 2008, s. 407). ESO derslerinde aktif dinleyici konumunda olan öğrenciler öğretmenlerinin sesli düşünme ile modelleyerek öğrettiği anlama stratejilerini öğrenir ve zamanla bu stratejileri kendi kendilerine okurken de kullanırlar böylece okuduğunu daha iyi anlayabilir hale gelirler.

Uygulamaya katılan öğretmenler ve öğrencilerin okudukları ve dinledikleri metinleri anlamak için bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmelerinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, yapılan birçok araştırmada ESO stratejisi uygulamalarının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede önemli bir yerinin olduğu ifade edilmiştir. Santoro v.d (2008), öğrencilere ESO yapmanın onların okuduğunu anlamalarını güçlendirdiğini ifade ederken, Kindle (2009, s. 202), okuduğunu anlama ile kelime hazinesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiş ve ESO derslerinin kelime öğretimi için bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Trelease (2013), her gün ESO yapılan çocukların kelime hazinelerinin önemli ölçüde artacağını vurgulamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler, ESO uygulamalarının yapıldığı derslerde bilmedikleri kelimeleri öğrendikleri için daha iyi anladıklarını, kendileri de bir metin okurken bilmedikleri kelimelerin anlamını sözlükten bakarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Kelime öğretimi ESO stratejisi uygulama derslerinin önemli bir bileşenidir.

Öğretmen dersten önce öğrencilere okuyacağı kitabı birkaç kez okur ve öğrencilerinin, anlamını daha iyi bildikleri zaman kitabı daha iyi anlamalarını sağlayacak kelimeleri belirler, uygulama dersleri süresince farklı etkinliklerle bu kelimelerin anlamlarını, varsa eş anlamlarını ve zıt anlamlarını, cümle içinde nasıl kullanmaları gerektiğini öğrencilerine öğretir. Öğrenciler tarafından öğrenilen kelimeler sınıfta öğretmen tarafından oluşturulan kelime panosuna yapıştırılır ve öğrenmenin kalıcı olması sağlanır. Dolayısıyla ESO uygulama derslerinde kelime haznesi olumlu yönde geliştiği için öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin de gelişeceğini söyleyebiliriz.

2. Araştırma sonucunda ESO stratejisine göre planlanan uygulamanın, mevcut Türkçe Öğretim Programı (2018) doğrultusunda yürütülen örnek okuma uygulamalarına göre ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve bu motivasyona ait alt boyut düzeylerini daha olumlu yönde etkilediği yani arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonuçlarını öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre ulaşılan nitel sonuçlar şöyle açıklamaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenler; öğrencilerin ESO derslerini çok sevdiklerini, bir sonraki dersi merakla beklediklerini, ders süresi boyunca büyük bir ilgi ile dersi takip ettiklerini, başka derslere katılım göstermeyen öğrencilerin bile bu derslere büyük bir ilgi ile katıldıkları gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler ise, ESO dersi uygulamalarını çok sevdiklerini, bir sonraki ders hangi kitabın okunacağını merakla beklediklerini, öğretmenlerinin bundan sonra sınıfta ESO uygulamalarına devam etmelerini istediklerini ve bu uygulama boyunca arkadaşlarıyla etkileşim hâlinde olmalarının da aralarındaki bağı kuvvetlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde ESO stratejisine dayalı uygulamaların ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Spencer (2011, s.105), ESO uygulamalarının öğrencilerin okumaya karşı meraklarını ve ilgilerini arttırdığını bu sebeple öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Kindle (2009), ESO dersleri için öğretmenlerin seçeceği kitapların öğrencilerin ilgisini çektiğini kitaptaki olayları merak ettiklerini ve böylece öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Morgan (2009) çalışmasında ESO dersleri sayesinde farklı kültürlerden gelen öğrencileri ortak bir noktada toplayıp ortak bir okuma zevki oluşturabilmenin ve öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttırılabileceğini vurgulamıştır. Young ve Rasinski (2009), sesli okuma derslerinin öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini dolayısı ile okuma motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine ESO dersleri yapması, öğrencilerin, hangi

yaşıta olurlarsa olsunlar, okumaya ilgi duymalarını ve derse katılımlarını sağlar ve böylece öğrenciler okumaya motive olurlar (Duncan, 2010). Okumaya karşı sergilenen tutum, ilgi ve merak okuma motivasyonunu yakından etkiler bu nedenle okumaya karşı olumlu tutum sergileyen ve ilgi gösteren öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin artacağını söyleyebiliriz. Arial ve Albright (2006) çalışmalarında bilgi verici metinler kullandıkları derslerde ESO stratejileri kullanmışlar ve öğrencilerin bu şekilde daha iyi öğrendiklerini, dersler sırasında okuduğunu anlama stratejileri öğrendikleri için okuyarak anlama konusunda motive olduklarını tespit etmişlerdir. Fox (2008, s.9), bir yetişkinin çocuğa sesli kitap okurken hem yetişkinin hem çocuğun çok eğlenebileceğini çocuğun bir sonraki sayfayı merakla bekleyeceğini belirtmiştir. Ivey (2003), ESO derslerinde öğrencinin metni tam olarak nasıl anlayabileceğini öğrendiğini bu sebeple okumaya daha çok ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Braun (2010), ESO stratejisine dayalı uygulamaların öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini arttırdığını ifade etmiştir. Muller (2005, s. 23) sesli okumanın, okuma motivasyonunu geliştirmede tek başına en etkili yol olduğunu belirtmiştir. Trelease (2013, s. 74), ESO derslerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sayesinde, öğretmenlerinin bir kitap için sergilediği olumlu tutum öğrencilerin de o kitap için olumlu tutum sergilemesine yardımcı olacağını, seçilen kitapların konularının öğrencilerde merak uyandıran konularda olursa öğrencilerin okumaya daha fazla ilgi göstereceklerini belirtmişlerdir. Okumaya ilgi duyan çocuklar, okumaya motive olur ve okumaya daha çok vakit ayırırlar böylece okumada daha başarılı olurlar (Gambrell, 2011). Okumanın temel amacı anlamaktır ve öğretmenler okumaya motive olmuş, okumayla ilgilenen, okumaya karşı yeterlik kazanmış öğrenciler yetiştirebilir (Scharlach, 2008). ESO derslerinde öğretmen kitabı okur, öğrenci dinleyici konumundadır ancak bu dinleyicilik pasif bir dinleyicilik değildir. Öğrenciler, hem öğretmenlerinin sorularına cevap vererek öğretmenleriyle, hem de fikirlerini paylaşarak arkadaşlarıyla etkileşim hâlinde dirler. Tompkins (2006, s. 235) motivasyonun sosyal çevreyle ilgili bir boyutunun olduğunu, öğrencilerin arkadaş grupları içinde fikirlerini paylaşmak istediklerini belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilere sınıf arkadaşlarına sesli okuma imkânı sağladığında öğrenciler özgüven ve motivasyon kazanırlar (Hurst vd., 2011). Morgan (2009) ise öğretmenler öğrencilerine kitap okumayı sevimli hâle getirerek onlara sesli okuma yaptıklarında onları okumaya motive ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Giorgis ve Johnson (2003), öğrencilere kitap sesli bir şekilde okunduğunda, bu okumadan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zevk alacağını ifade etmiştir. Tompkins (2006, p. 236) ‘e göre öğrencilerin okuryazarlık ile ilişkilerini etkileyen öğrenci faktörleri, beklentiler, iş birliği, okuma ve yazma yetkinliği ve

seçimlerdir. Öğrenciler başarılı olacaklarını düşündüklerinde, sınıf arkadaşlarıyla işbirliği içinde olduklarında, yetkin bir okuyucu olduklarında, kendi okumalarını geliştirecek seçimler yapma fırsatları olduğunda okumayla daha ilgili olurlar. Dolayısı ile öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunduğu, fikirlerini paylaştığı, arkadaşlarının fikirlerini dinlediği etkin bir süreç olan ESO, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunan öğrencileri okumaya motive eder.

3. Araştırma sonucunda ESO stratejisine göre planlanan uygulamanın, mevcut Türkçe Öğretim Programı (2018) doğrultusunda yürütölen örnek okuma uygulamalarına göre ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları toplam kelime sayıları, dakikada hatalı okudukları kelime sayıları, dakikada doğru okudukları kelime sayıları ve okuma prozodisi puanlarını daha olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan öğretmenler, gerek kendilerinin öğrencilerine yaptığı gerek öğrencilerinin sınıfa yaptıkları sesli okumaların iyi bir okuma olması için noktalama işaretlerine, okuma hızına, okurkenki ses tonuna, okuma sırasındaki vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler de iyi bir okumanın noktalama işaretlerine, okuma hızına, okuma sırasında yapılacak vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, kelimeleri atlamadan ve doğru seslendirerek yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde ESO stratejisine dayalı uygulamaların ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Myers (2015), Muller (2005), Lane ve Wright (2007), Hurst vd., (2011) ve Spencer (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da ESO stratejisine dayalı uygulamaların öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimli bir süreç olduğunu, öğretmenin kitabı sesli bir şekilde okurken okuma hızına, vurgulamalara, okurkenki ses tonuna, kelimeleri doğru telaffuz etmeye özen göstererek öğrencilerine model olduğunu belirtmişlerdir. ESO derslerinde öğretmenler kitabı, uygun bir ses tonu ve hızda, kelimeleri doğru telaffuz ederek akıcı bir okuma ile okurlar. Öğretmenler okuma boyunca akıcı okumayı modeller ve öğrenciler öğretmenlerini dinleyerek ve izleyerek akıcı okumalarını geliştirirler (Hurst vd., 2011). ESO stratejisi uygulamaları boyunca uygulayıcılar doğru hızda, doğru telaffuz ederek, tonlamalara ve noktalama işaretlerine dikkat ederek örnek bir okuma sergilemeye çalışmışlardır. Gerekli yerlerde okumayı durdurarak, telaffuzu zor kelimeleri öğrencilerine tekrar ettirmişlerdir. Bu uygulamalar sırasında öğrencilerin okuma akıcılıkları onlara model olarak arttırılmaya çalışılmıştır. Akyol (2012, s.40) öğrencilerin

okuma akıcılıklarını geliştirmek için öğretmenlerinin onlara her gün bir süre farklı metin türlerini kullanarak sesli okuma yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Aynı kitabın tekrarlı okunmasıyla yapılan ESO derslerinde öğrenciler dinlediklerini tekrar tekrar dinledikleri için akıcılıkları gelişir (Trealese, 2013). ESO dersleri, uygulama boyunca aynı kitabın her bir okuma için uygun planlar hazırlanarak üç defa okunması hem yapılması gereken etkinliklerin tamamının anlaşılır bir biçimde uygulanabilmesine hem de öğrencinin aynı okumaya birden fazla maruz kalarak modelleyebilmesine imkân sağlamıştır.

Öneriler

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmacılar, ESO uygulamalarını farklı sınıf seviyelerinde yapabilirler.
2. Araştırmada ESO dersleri yürütülürken hikâye edici metinler içeren resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Bu araştırmaya benzer bir araştırma bilgi verici metinler, şiirler, postmodern metinler, biyografiler, gazete yazıları gibi farklı metin türleri kullanarak yürütülebilir.
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve ders/çalışma kitaplarında ESO uygulamalarına yer verilmelidir.
4. Öğretmenlerin etkileşimli sesli okuma yöntemini öğrenmelerini sağlamak amacıyla buna yönelik eğitimler düzenlenebilir.
5. Türkçe derslerinde olduğu gibi diğer derslerde de ESO uygulanmasına ilişkin öğretmen farkındalığını artırıcı eğitimler düzenlenebilir.
6. Öğretmenler etkileşimli sesli okuma derslerini haftanın sadece belli günleri yapabilecekleri gibi her gün belirli bir zaman aralığında sınıflarında uygulayabilirler.
7. Ailelere evde çocuklarıyla etkileşimli sesli okuma yapmalarına yönelik eğitimler verilebilir. Bu konuda verilecek eğitim ve yapılacak çalışmalarda özellikle dezavantajlı çocukların ailelerine öncelik verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adam, I. (2017). *Vygotsky's Social Constructivists Theory of Learning*. Unpublished Research Paper.<https://pdfs.semanticscholar.org/814b/464a27539857222315137a8efa7d405469b6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Adeyemo, M. (2015). *Qualitative Case Study of Read-Aloud Expository Text Strategies in Kindergarten Through Grade 2*. Doctoral Thesis, College Of Education, Walden University, Minesota.
- Akababa, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem.
- Albright, L. K. & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582-591.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark, DE: International Reading Association.

- Alshehri, M. (2014). *Improving Reading Comprehension for Saudi Student by Using the Reading Aloud Strategy*. Master's Thesis, Curriculum and Instruction in Inclusive Education Department of Curriculum and Instruction State University, New York at Fredonia.
- Ariail, M. & Albright, L. (2006). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 69-89.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.
- Barrett-Mynes, J., Moran, M. & Tegano, D. (2010). Supporting struggling readers: Using interactive read-alouds and graphic organizers. *Voices of Practitioners*, (13), 1-12.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S. & Johnston, F.(1999). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Guilford Press.A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138.
- Beck, I., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York: Guilford.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R. & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bessick, P. (2016). *All About Interactive Read Alouds*.
<https://paigebessick.com/2017/02/how-to-plan-interactive-read-aloud-in-5.html>

- Beyreli, L. F.A. İncirkuş (2018). Etkileşimli Sesli Okuma ve SQ4R Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Boyd, M. & Devennie, M. (2009). Student voices and teacher voices: Selecting chapter book read-alouds. *Childhood Education*, 85(3), 148-153.
- Bradbury, J. (2005). *Children's Book Corner: A Read-aloud Resource with Tips, Techniques, and Plans for Teachers, Librarians, and Parents: Level Grades 3 and 4*. London: Libraries Unlimited.
- Braun, P. (2010). Taking the time to read-aloud. *Science Scope*, 34(2), 45-49.
- Buchold, E. (2008). *Graphic organizers*. <https://docplayer.net/31099670-Graphic-organizers-by-elizabeth-buckhold-msu-te-november-2008.html> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cohen J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Crocker, L. M. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Çiftçi, Ö. & Çeçen, M. A. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 637-648.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, 27(1), 44-47.

- Davis, E. A. & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The journal of the learning sciences*, 13(3), 265-272.
- Delacruz, S. (2009). *Using interactive read-alouds to increase K-2 students reading comprehension*. Doctoral Thesis, College Of Education, Walden University, Minesota.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement what does their relationship imply for the classroom teacher?. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 12-19.
- Duffy, T. M. & Cunningham DJ,(1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *I. Foundations for Research in Educational Communications and Technology*, 1-31.
- Duncan, S. (2010). Instilling a lifelong love of reading. *Kappa Delta Pi*, 46(2), 90-93.
- Dunston, P. J. & Headley, K. N. (2002). "Think - Aloud". In Guzzetti, Barbara J. (Ed). *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory, and Practice*. England: ABC-CLIO, Inc.
- Durr, L (2019). *Reading aloud: effective practices and the benefits offered*. http://lindsaydurrmapp.weebly.com/uploads/8/2/9/4/8294461/reading_aloud.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader (3 ed.)*: Allyn and Bacon.
- Ergül, C. (2016). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS (3.basım)*. London: Sage.

- Fisher, D. Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. United States: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256.
- 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.
- Gambrell, L. (2011). Ask the expert. *The Reading Teacher*, 64(6), 459.
- Giorgis, C. & Johnson, N. (2003). Children's books: Celebrating literature. *The Reading Teacher*, 56(8), 838-845.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guthrie, J. T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*, 17-45.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N, T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403.
- Guthrie, J.T.(2011) Best Practices in Motivating Students to Read. L.M. Morrow- L.B. Gamrell (Edt.) *Best Practices in Literacy Instruction içinde (s.177-198)*. Newyork: The Guildford.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.

- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güzel, A. & Karatay, H. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59 (7), 636-644.
- Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*. Master's Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, New York.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (1), 4-32.
- 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.
- Ivey, G. (2003). The intermediate grades: The teacher makes it more explainable and other reasons to read-aloud in the intermediate grades. *The Reading Teacher*, 56(8), 812-814.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review*, 87(4), 329-354.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print Referencing. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 35, 185–193.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Keskin, H.K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kindle, K. (2009). Vocabulary development during read-alouds: Primary practices. *The Reading Teacher*, 63(3), 202-211.
- Klapper, J. (1992). Preliminary considerations for the teaching of FL reading. *Language Learning Journal*, 6(1), 53-56.
- Klingner, Vaughn & Boardman (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. In K.R. Harris and S. Graham (Eds.), *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A Synthesis and Some Questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.

- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389.
- Lit, L. (2013) *Reading interactive notebook: nonfiction text activities* <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reading-Interactive-Notebook-Nonfiction-Text-Activities-790642> sayfasından erişilmiştir.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123-146.
- Lovelace, S. & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16-30.
- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- McLaughlin, M. & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension: a teaching model for grades 3-8*. United States: International Reading Association.
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian journal of education*, 31(2), 405.
- Migyanka, J. M., Policastro, C., & Lui, G. (2005). Using a think-aloud with diverse students: Three primary grade students experience chrysanthemum. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 171-177.
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension*. Master Thesis, Master of Science in Education – Reading, University of Wisconsin - River Falls
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books: A strategy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1), 3-8.

- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118.
- Mowery, S. & Conahan, P. (1995). *Reading/writing comprehension strategies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409531.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Muller, P. (2005). Teen read week meets read-aloud to a child week in virginia. *Young Adult Library Services*, 23-24.
- Myers, J. M. (2015). *Interactive read-alouds: A qualitative study of kindergarten students' analytic dialogue*. Doctoral Thesis, Indiana University, Pennsylvania.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nevo, E. & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Joint Reading of Informational Science Text Versus Narrative Stories: How Does each Affect Language and Literacy Abilities Among Kindergarteners?. *Reading Psychology*, 39(8), 787-819.
- O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A. & Vadasy, P. F. (2005). *Ladders to literacy*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Bütün, M. & Demir, S.B. Çev.). Ankara: Pegem.
- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241.

- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- PISA (2009). Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rog, L. J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark: International Reading Association.
- Routman, R. (1991). *Invitations changing as teachers and learners k-12*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Santoro, L. E. Chard, D. J. Howard, L. & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.
- Scharlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. (M. Sahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (9. Baskı)*. Ankara: Gazi.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Pittsburgh: Rand Corporation.
- Spencer, R. R. (2011). *Reading aloud and student achievement*. Doctoral Thesis, Education Faculty of Lindenwood University, Missouri.
- Stahl, S.A. (2003). What do we expect storybook reading to do? How storybook reading impacts word recognition. In Van Kleeck, A., Stahl, S.A. & Bauer, E.B. (Ed.), *On*

- reading books to children: parents and teachers* (pp. 363-383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taberski, S. (2000). *On solid ground: Strategies for teaching reading K-3*. Portsmouth: Heinemann.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. *Handbook Of Mixed Methods In Social And Behavioral Research*, 671-701.
- Tierney, R. J. (2005). *Reading strategies and practices. A compendium*. Pearson Education: Boston.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Türkben, T. & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Türkçe Sözlük (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. L. (2008). *Content area reading*. Pearson Scott Foresman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wadsworth, R. M. (2008). Using read alouds in today's classrooms. *Leadership Compass*, 5(3), 1-3.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.

- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Wozniak, C. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*. Doctoral Thesis, The Faculty of the School of Education Learning and Instruction Department, The University of San Francisco, San Francisco.
- Yang, L. & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. *The Reading Matrix*, 6(3), 364-372.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199.
- Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

EKLER

Ek-1. ESO Ders Planı Örneği

Kitap: Annemin Çantası

Yazar: Sara Şahinkanat

Birinci Okuma-Okuyucu gibi	
Birinci Okumadan Önce	Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat'ın yazdığı, Ayşe İnan Alican'ın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabı okuyacağız. Hikâye anneleriyle bir yere giden iki kardeş ile ilgili. Neler olduğunu okuduğumuzda göreceğiz. Kelimelerin Tanıtımı: Merhem, uzman, muhteşem, bayat, motor, ilk yardım, gururlanmak, iskele. Öğrencilere kelimelerin yazılı olduğu kartları gösterin. (Kelimeleri tahtaya yapıştırıyoruz, kitabımızı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz). Hızlıca Göz Atın: (Kitaba hızlıca göz atıp ilk iki sayfaya geri dönün). Şimdi ilk iki sayfaya bakıp beynimizi okumaya hazır hale getirelim. “Annelerinin elini tutmuş yürüyen iki çocuk var. Annelerinin kolunda kocaman kırmızı bir çanta var. Nereye gittiklerini ve neler yapacaklarını çok merak ediyorum. Dön ve Göz At-Tahmin: “Size okuyacağım kitap hakkında tahminler yapacağız.” Tahmin etmek ne demek? (Tahmin etmenin ne anlama geldiğini tartışın). “Arkadaşınla bu çocukların nereye gittiklerini konuşun ve karar verin.”

Birinci Okuma Sırasında	Sesli Düşünme: İlk iki sayfaya tekrar dönüyoruz. Biz çocukların anneleriyle birlikte parka gittiklerini biliyoruz çünkü kitaba hızlıca bakarken görmüştük. Dur ve Çiz/ Yaz: Yapışkan not kâğıtlarını alıyoruz. Parka giderken annen yanına neler alır. Bunu kâğıda yaz ya da resmini çiz arkadaşınla paylaş. Sesli Düşünme (4. Sayfadan sonra): Bir şeye ihtiyaçları olunca çocuklar hemen annelerinin yanına koştular. Sadece nasıl davrandıklarına dikkat etmenizi istiyorum. Okumaya devam edelim. Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra): Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “merhem”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra): Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “ilk yardım”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra): Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “uzman”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)
--	---

Birinci Okuma Sırasında	Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra): Burada bir başka kelimemiz var “motor” (Sayfayı motor kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra): Burada bir başka kelimemiz var “bayat” (Sayfayı bayat kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra): Burada bir başka kelimemiz var “gururlanmak” (gururlanmak nasıl bir duygu, kişi nasıl hisseder.) Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Bağlantı: Sen hiç gururlandın mı? Neden? (Bazı cevapları dinleyin.) Sesli Düşünme (sf 18 den sonra): Dön ve Konuş-Çıkarım Buraya kadar çocuklar neye ihtiyaç duysalar çanta sayesinde buldular. Bundan sonra çanta nelere yardımcı olacak sizce? Arkadaşınla 30 sn düşün ve karar ver (Bazı örnekleri sınıfta paylaşın)
--	---

Birinci Okuma Sırasında	Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla 30 sn konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.) Sesli Düşünme (Sayfa 22 den sonra): Bundan sonra neler olacak acaba çok merak ediyorum. Dönün ve Tahminler Hakkında Konuşun: Tahmin edelim bundan sonra neler olacak. Yanınınız da ki arkadaşınızla 30sn konuşun. Tahminleri Kontrol Edin (Sayfa 26 den sonra): Arkadaşınızla konuşun tahmininiz doğru muydu doğruysa parmak kaldırın. Sesli Düşünme (Sayfa 26 den sonra): Burada bir başka kelimemiz var “iskele” (Sayfayı iskele kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun.) Anlamı hakkında ne düşünüyorsun bizimle paylaş.
Birinci Okumadan Sonra	Ne kadar güzel bir hikâye! Unutmayın bir kitabın sonunda her zaman bir şeyler yapmayı planlıyoruz. Bu hikâyeyi birlikte tekrar etmeye çalışalım. Kelimeler: Öğrencilerinizle, kelimeleri ve anlamlarını, kelime kartlarını panoya yapıştırmadan önce bir kez daha okuyun. Daha sonra kartları kelime panosuna yapıştırın.

Okumadan Önce

Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat'ın yazdığı, Ayşe İnan Alican'ın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabı okuyacağız. Hikâye anneleriyle bir yere giden iki kardeş ile ilgili. Neler olduğunu okuduğumuzda göreceğiz.

Dön ve Göz At-Tahmin: “Size okuyacağım kitap hakkında tahminler yapacağız.” Tahmin etmek ne demek? (Tahmin etmenin ne anlama geldiğini tartışın). “Arkadaşınla bu çocukların nereye gittiklerini konuşun ve karar verin..”

Kelimelerin Tanıtımı: Merhem, uzman, muhteşem, bayat, motor, ilk yardım, gururlanmak, iskele. Öğrencilere kelimelerin yazılı olduğu kartları gösterin. (Kelimeleri tahtaya yapıştırıyoruz, kitabımızı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.

Sesli Düşünme: İlk iki sayfaya tekrar dönüyoruz. Biz çocukların anneleriyle birlikte parka gittiklerini biliyoruz çünkü kitaba hızlıca bakarken görmüştük. **Dur ve Çiz/ Yaz:** Yapışkan not kağıtlarını alıyoruz. Parka giderken annen yanına neler alır. Bunu kâğıda yaz ya da resmini çiz arkadaşınla paylaş.

Hızlıca Göz Atın: (Kitaba hızlıca göz atıp ilk iki sayfaya geri dönün). Şimdi ilk iki sayfaya bakıp beynimizi okumaya hazır hale getirelim. “Annelerinin elini tutmuş yürüyen iki çocuk var. Annelerinin kolunda kocaman kırmızı bir çanta var. Nereye gittiklerini ve neler yapacaklarını çok merak ediyorum.

Sesli Düşünme (4. Sayfadan sonra): Bir şeye ihtiyaçları olunca çocuklar hemen annelerinin yanına koştular. Sadece nasıl davrandıklarına dikkat etmenizi istiyorum. Okumaya devam edelim.

Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra):

Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “merhem”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun).

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra):

Burada bir başka kelimemiz var “motor” (Sayfayı motor kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun).

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra):

Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “ilk yardım”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun.)

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra):

Burada bir başka kelimemiz var “bayat” (Sayfayı bayat kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun.)

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Sesli Düşünme (10. Sayfadan Sonra):

Burada bir kelimemiz var, kelimemiz “uzman”. (Kelimenin bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak yeniden okuyun.)

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den sonra):

Burada bir başka kelimemiz var “gururlanmak” (gururlanmak nasıl bir duygu, kişi nasıl hisseder.)

Dön ve Kelime Hakkında Konuş:

Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın. Anlamı kesinleştirmek için tekrar edin.)

Bağlantı: Sen hiç gururlandın mı? Neden? (Bazı cevapları dinleyin.)

Sesli Düşünme (sf 18 den sonra): Dön ve Konuş-Çıkarım Buraya kadar çocuklar neye ihtiyaç duysalar çanta sayesinde buldular. Bundan sonra çanta nelere yardımcı olacak sizce?

Arkadaşınla 30 sn düşün ve karar ver (Bazı örnekleri sınıfta paylaşın)

Sesli Düşünme (Sayfa 26 den sonra):

Burada bir başka kelimemiz var “iskele” (Sayfayı iskele kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun.) kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun bizimle paylaş.

Sesli Düşünme (Sayfa 21 den sonra): Burada bir başka kelimemiz var “muhteşem” (Sayfayı muhteşem kelimesini vurgulayarak yeniden okuyun yelkenin de resmini gösterin.)

Dön ve Kelime Hakkında Konuş: Kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Bunun hakkında arkadaşınla 30 sn konuş.(Bazı anlamları tartışın ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartını gösterin ve çocuklar anlayana kadar tartışın.

Ne kadar güzel bir hikâye! Unutmayın bir kitabın sonunda her zaman bir şeyler yapmayı planlıyoruz. Bu hikâyeyi birlikte tekrar etmeye çalışalım.

Sesli Düşünme (Sayfa 22 den sonra): Bundan sonra neler olacak acaba çok merak ediyorum.

Dönün ve Tahminler Hakkında Konuşun: Tahmin edelim bundan sonra neler olacak. Yanınınız da ki arkadaşınızla 30sn konuşun.

Tahminleri Kontrol Edin (Sayfa 26 den sonra): Arkadaşınızla konuşun tahmininiz doğru muydu doğruysa parmak kaldırın.

İkinci okuma-Okuyucu gibi	
İkinci Okuma Öncesi	Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat’ın yazdığı, Ayşe İnan Alica’nın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabını ikinci kez okuyacağız. Muhtemelen hatırlıyorsunuz hikâye anneleriyle parka giden iki kardeş ile ilgili. Kelimeleri Tartışma: Merhem, uzman, muhteşem, bayat, motor, ilk yardım, gururlanmak, iskele. Öğrencilere kelimelerin yazılı olduğu kartları gösterin.
İkinci Okuma Sırasında	Kitabı ikinci kez yeniden okurken, yeni fark ettiğimiz ve öğrendiğimiz şeylere dikkat etmeliyiz. Hikâyemizi anlamaya yardımcı olacak yeni bir şey fark ederseniz parmak kaldırın. (Birçok çocuk parmak kaldıracaktır gerek olursa birini seçip konuyu tartışın gerek duymazsanız teşekkür edip okumaya devam edin) Sesli Düşünme (2. Sayfadan sonra): Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu bilmek bizim için gerçekten çok önemli. Dur ve Çiz/Kısaca –bağlantı-: Kitabın ana karakteri kim? Nasıl anladın? Elinizdeki yapışkanlı not kâğıtlarına çizin/yazın. (Doğru olanlardan birini sınıfla paylaşın.) Sesli Düşünme (4. Sayfadan sonra): Hikâyenin nerede geçtiği yer bizim için çok önemli. Hikâye nerede geçiyor. Dön ve Yer hakkında konuş: Hikâyenin geçtiği yerle ilgili ne biliyorsunuz. Park nasıl bir yer? Parkda neler var? (Doğru olan bir cevabı sınıfla paylaşın.) Sesli Düşünme(9. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “merhem” burada. “Merhem” ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur ve Konuş-kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.) Sesli Düşünme(9. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “ilk yardım” burada, ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur ve Konuş-kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

İkinci Okuma Sırasında	Sesli Düşünme(9. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “uzman” burada, ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur ve Konuş-kelime-:. Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.) Sesli düşün (Sayfa 12 den sonra): Kitabı anlamamıza yardımcı olacak bir şey daha var. Hikâyeyi kimin anlattığı. Yazar her hikâyede bize olayı anlatması için birini seçer bu bazen olayın içinden biri bazen de olaya dışardan bakan biri olur. Tartış-Hikâyenin Yapısı-: Hikayeyi kim anlatıyor? Nasıl anladın? .(Hikâyedeki kız çocuk anlatıyor. “pantolonum yırtıldı”, “dizim kanadı” ifadelerinden anlıyoruz) Tartış(Sayfa 14 den sonra): Burada kahramanımız “midemiz gurulduyor” diyor bu ne anlama geliyor. Metinden çıkaralım zaten yazıyor. Tartış(Sayfa 14 den sonra): Birde “dilimiz damağımız kurudu” diyor bu ne anlama geliyor. Metinden çıkaralım zaten yazıyor. Sesli Düşünme(18. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “motor” burada, ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik. Dur ve Konuş-kelime-:. Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.) Sesli düşün(Sayfa 18 den Sonra): Diğer kelimemizde burada. “bayat” ne demektir? Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.) Sesli düşün(Sayfa 18 den Sonra): Diğer kelimemizde burada. “gururlanmak” ne demektir? Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)
------------------------	--

	Sesli Düşün(18. Sayfadan Sonra): İlk okumamızda bir sorun çıktığından bahsediliyordu. Bunu hatırlıyor musunuz? Bu sayfayı tekrar okuyalım. Sesli Düşünme-Canlandırma-: Yolcular heyecanlıyken neler söylemişlerdir acaba? O anda motorda nasıl konuşmalar geçmiş olabilir canlandıralım... Sesli düşün (Sayfa 21den Sonra): Diğer kelimemizde burada. “muhteşem” ne demektir? Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.) Sesli düşün (Sayfa 24den Sonra): Diğer kelimemizde burada. “iskele” ne demektir? Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)
İkinci Okuma Sonrası	Sesli Düşün: Bu kitabı okumayı seviyorum! İkinci okumanın sonunda, her okumadan sonra daha iyi anlayacağımıza inanıyorum. Unutmayın her kitabın sonunda bir şeyler yapmak istiyoruz. Şimdi arkadaşınızla kitabın en çok hangi bölümünü sevdiğinizi konuşun ve neden o kısmı seviyorsunuz? Kelime: Öğrencilere kelimeleri ve tanımlarını okutun. Bu kitabın kelimeleri tamamlandıktan sonra kelime kartlarını panoya yapıştırın.

Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat'ın yazdığı, Ayşe İnan Alican'ın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabını ikinci kez okuyacağız. Muhtemelen hatırlıyorsunuz hikâye anneleriyle parka giden iki kardeş ile ilgili.

Sesli Düşünme (4. Sayfadan sonra):

Hikâyenin nerede geçtiği yer bizim için çok önemli. Hikâye nerede geçiyor.

Dön ve Yer hakkında konuş:

Hikâyenin geçtiği yerle ilgili ne biliyorsunuz. Park nasıl bir yer? Parkda neler var? (Doğru olan bir cevabı sınıfla paylaşın.)

Kitabı ikinci kez yeniden okurken, yeni fark ettiğimiz ve öğrendiğimiz şeylere dikkat etmeliyiz. Hikâyemizi anlamaya yardımcı olacak yeni bir şey fark ederseniz parmak kaldırın. (Birçok çocuk parmak kaldıracaktır gerek olursa birini seçip konuyu tartışın gerek duymazsanız teşekkür edip okumaya devam edin)

Sesli Düşünme(9. Sayfadan sonra):

Kelimemiz, “merhem” burada. “Merhem” ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur ve Konuş-kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli Düşünme (2. Sayfadan sonra):

Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu bilmek bizim için gerçekten çok önemli.

Dur ve Çiz/Kısaca –bağlantı-: Kitabın ana karakteri kim? Nasıl anladın? Elinizdeki yapışkanlı not kâğıtlarına çizin/yazın. (Doğru olanlardan birini sınıfla paylaşın.)

Sesli Düşünme(9. Sayfadan sonra):

Kelimemiz, “ilk yardım” burada, ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur ve Konuş-kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli düşün (Sayfa 12 den sonra):

Kitabı anlamamıza yardımcı olacak bir şey daha var. Hikâyeyi kimin anlattığı. Yazar her hikâyede bize olayı anlatması için birini seçer bu bazen olayın içinden biri bazen de olaya dışardan bakan biri olur.

Tartış-Hikâyenin Yapısı-: Hikâyeyi kim anlatıyor? Nasıl anladın? .(Hikâyedeki kız çocuk anlatıyor. “pantolonum yırtıldı”, “dizim kanadı” ifadelerinden anlıyoruz)

Sesli düşün(Sayfa 18 den Sonra):

Diğer kelimemizde burada. “bayat” ne demektir?

Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli düşün(Sayfa 18 den Sonra):

Diğer kelimemizde burada. “gururlanmak” ne demektir?

Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli Düşün(18. Sayfadan Sonra): İlk

okumamızda bir sorun çıktığından bahsediliyordu. Bunu hatırlıyor musunuz? Bu sayfayı tekrar okuyalım.

Sesli Düşünme-Canlandırma-:

Yolcular heyecanlıyken neler söylemişlerdir acaba? O anda motorda nasıl konuşmalar geçmiş olabilir canlandıralım...

Sesli düşün(Sayfa 21den Sonra):

Diğer kelimemizde burada.
“muhteşem” ne demektir?

Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli Düşün: Bu kitabı okumayı seviyorum! İkinci okumanın sonunda, her okumadan sonra daha iyi anlayacağımıza inanıyorum. Unutmayın her kitabın sonunda bir şeyler yapmak istiyoruz. Şimdi arkadaşınızla kitabın en çok hangi bölümünü sevdiğinizi konuşun ve neden o kısmı seviyorsunuz?

Tartış(Sayfa 14 den sonra): Burada kahramanımız “midemiz gurulduyor” diyor bu ne anlama geliyor. Metinden çıkaralım zaten yazıyor.

Tartış(Sayfa 14 den sonra): Birde “dilimiz damağımız kurudu” diyor bu ne anlama geliyor. Metinden çıkaralım zaten yazıyor.

Sesli düşün(Sayfa 24den Sonra):

Diğer kelimemizde burada. “iskele” ne demektir?

Dön ve Konuş-Kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Sesli Düşünme(18. Sayfadan sonra):

Kelimemiz, “motor” burada, ne demek birinci okumamızda öğrenmiştik.

Dur ve Konuş-kelime-: Bir cümle içinde kullanalım. (Birkaç cevabı dinleyin.)

Üçüncü Okuma-Yazar Gibi	
Üçüncü Okuma Öncesi	Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat'ın yazdığı, Ayşe İnan Alican'ın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabını üçüncü kez yeniden okuyacağız. Muhtemelen hatırlıyorsunuz hikâye anneleriyle parka giden, ihtiyaç duydukları her şeyi annelerinin çantasında bulan iki kardeşin park maceraları ile ilgili. Dön ve Konuş-Yeniden Anlat-: Arkadaşınla, olayın ana karakterinin kim olduğunu, olayın nerede geçtiğini, hikâyedeki problemi ve çözümünü konuş. Sesli Düşünme: Hikâyeyi bu sefer bir yazar gibi okuyacağız. Yazarın hikâyeyi bize anlatmak için nasıl yazdığını anlamaya çalışacağız.
Üçüncü Okuma Sırasında	Sesli Düşünme (1.Sayfa dan Önce): Bir kitabı tekrar yeniden okurken, neyi yeni öğrendiğimizi, neyin dikkatimizi çektiğini görmek önemlidir. Kitabı yazan kişinin bir yazar olarak ne yaptığını fark edersen parmağını kaldır. Okurken parmaklarınıza bakacağım ve bazılarınıza fikirlerini paylaşmak için söz hakkı vereceğim. (Birçok çocuk parmak kaldıracaktır gerektiği gibi söz hakkı verebilirsin ya da teşekkür ederek okumaya devam edebilirsin.) Sesli Düşünme (2. Sayfa dan Sonra): Yazar burada bir şeyi vurgulamaya çalışmış ve sayfada ki resimde de bakın çanta kocaman ve kırmızı tam dikkatimizi çekecek şekilde. Dön ve Konuş: Yazar çantayı nasıl tarif etmiş.(“kocaman” çanta demiş.) Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra): Evet kelimemiz “merhem” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Dön ve Konuş-Kelime-: “merhem” yerine başka hangi kelimeleri kullanabiliriz. Birkaç örnek verin.

Üçüncü Okuma Sırasında	Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra): Evet kelimemiz “ilk yardım” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim. Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra): Evet kelimemiz “uzman” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim. Sesli Düşünme (9. Sayfa dan Sonra): Burada bir şey daha fark ediyorum. “Hop! Yara merhemi”..., “Hop! Yara bandı” “hop” kelimesinden sonra ünlem işareti ve “Hop! Yara merhemi” den sonra “...” kullanmış. Dön ve Konuş: Yazar bunu neden böyle yazdı sizce? (Ünlem işareti sevinç, korku, şaşırma ifadelerinin sonuna konur. Burada kahramanımız aradığını şeyi çantada bulduğu için sevinç ve şaşkınlık içinde. Yazar, bu duyguyu yansıtmak için ünlem işareti kullanmış. Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra): Evet kelimemiz “motor” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim. Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra): Evet kelimemiz “bayat” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim. Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra): Evet kelimemiz “gururlanmak” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim. Dön ve Konuş (19. Sayfadan Sonra): Yazarın burada bir şey yaptığını fark ediyorum. Son cümleden sonra üç nokta kullanmış. Tartış: Bunu neden yapmış olabilir.(Üç nokta farklı durumlarda kullanılır. Burada yazar olayın sonunu biz düşünüp kafamızda tamamlayalım diye üç nokta kullanmış.) Sesli Düşünme (Sayfa 20 den Sonra): İşte burada öteki kelimemiz var “muhteşem” artık bu kelimenin uzmanısın.
---	---

	Dön ve Konuş-Kelime-: “muhteşem” kelimesi yerine başka hangi kelimeyi kullanabiliriz. Arkadaşınızla konuşun. Sesli Düşünme(24. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “iskele” burada artık bu kelimenin uzmanısın. Son kez tekrar edelim. Sesli Düşünme (Sayfa 30 dan Sonra): Yazar kitabın sonunda size bir ders verir. Dön ve Konuş: Kahramanımızın fark ettiği şey neydi? (Bazı örnekler verin.)
Üçüncü Okumadan Sonra	Sesli Düşünme: Bu kitabı her okuyuşumuzda yeni bir şeyler öğreniyoruz. Unutmayın her kitabın sonunda bir şeyler yapmak istiyoruz. Bu sefer, yazarın harika bir hikaye yazmak için neler yaptığını anlamak için kitabı bir yazar gibi okumaya odaklandık. Hep birlikte önce, sonra, daha sonra tablomuzu dolduralım...

Sesli Düşünme: Sara Şahinkanat'ın yazdığı, Ayşe İnan Alican'ın resimlerini çizdiği “annemin Çantası” isimli kitabını üçüncü kez yeniden okuyacağız. Muhtemelen hatırlıyorsunuz hikâye anneleriyle parka giden, ihtiyaç duydukları her şeyi annelerinin çantasında bulan iki kardeşin park maceraları ile ilgili.

Sesli Düşünme (1.Sayfa dan Önce): Bir kitabı tekrar yeniden okurken, neyi yeni öğrendiğimizi, neyin dikkatimizi çektiğini görmek önemlidir. Kitabı yazan kişinin bir yazar olarak ne yaptığını fark edersen parmağını kaldır. Okurken parmaklarınıza bakacağım ve bazılarınıza fikirlerini paylaşmak için söz hakkı vereceğim.

Dön ve Konuş-Yeniden Anlat-: Arkadaşınla, olayın ana karakterinin kim olduğunu, olayın nerede geçtiğini, hikâyedeki problemi ve çözümünü konuş.

Sesli Düşünme (2. Sayfa dan Sonra): Yazar burada bir şeyi vurgulamaya çalışmış ve sayfada ki resimde de bakın çanta kocaman ve kırmızı tam dikkatimizi çekecek şekilde.

Dön ve Konuş: Yazar çantayı nasıl tarif etmiş.(“kocaman” çanta demiş.)

Sesli Düşünme: Hikâyeyi bu sefer bir yazar gibi okuyacağız. Yazarın hikâyeyi bize anlatmak için nasıl yazdığını anlamaya çalışacağız.

Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra): Evet kelimemiz “merhem” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız.

Dön ve Konuş-Kelime-: “merhem” yerine başka hangi kelimeleri kullanabiliriz. Birkaç örnek verin.

Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra):

Evet kelimemiz “ilk yardım” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme (Sayfa 9 den Sonra):

Evet kelimemiz “uzman” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme (9. Sayfa dan Sonra):

Burada bir şey daha fark ediyorum. “Hop! Yara merhemi”..., “Hop! Yara bandı”

“hop” kelimesinden sonra ünlem işareti ve “Hop! Yara merhemi” den sonra “...” kullanmış.

Dön ve Konuş: Yazar bunu neden böyle yazdı sizce?

(Ünlem işareti sevinç, korku, şaşırma ifadelerinin sonuna konur. Burada kahramanımız aradığını şeyi çantada bulduğu için sevinç ve şaşkınlık içinde. Yazar, bu duyguyu yansıtmak için ünlem işareti kullanmış.

Dön ve Konuş: Yazar bunu neden böyle yazdı sizce?

Ünlem işareti sevinç, korku, şaşırma ifadelerinin sonuna konur. Burada kahramanımız aradığını şeyi çantada bulduğu için sevinç ve şaşkınlık içinde. Yazar, bu duyguyu yansıtmak için ünlem işareti kullanmış.

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra):

Evet kelimemiz “motor” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra):

Evet kelimemiz “bayat” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme (Sayfa 18 den Sonra):

Evet kelimemiz “gururlanmak” tekrar burada. Siz artık bu kelimenin uzmanısınız. Son kez tekrar edelim.

Dön ve Konuş (19. Sayfadan Sonra):

Yazarın burada bir şey yaptığını fark ediyorum. Son cümleden sonra üç nokta kullanmış.

Tartış: Bunu neden yapmış olabilir.(Üç nokta farklı durumlarda kullanılır. Burada yazar olayın sonunu biz düşünüp kafamızda tamamlayalım diye üç nokta kullanmış.)

Sesli Düşünme (Sayfa 20 den Sonra): İşte burada öteki kelimemiz var “muhteşem” artık bu kelimenin uzmanısın.

Dön ve Konuş-Kelime-: “muhteşem” kelimesi yerine başka hangi kelimeyi kullanabiliriz. Arkadaşınızla konuşun.

Sesli Düşünme(24. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “iskele” burada artık bu kelimenin uzmanısın. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme (Sayfa 30 dan Sonra): Yazar kitabın sonunda size bir ders verir.

Dön ve Konuş: Kahramanımızın fark ettiği şey neydi? (Bazı örnekler verin.)

Sesli Düşünme(24. Sayfadan sonra): Kelimemiz, “iskele” burada artık bu kelimenin uzmanısın. Son kez tekrar edelim.

Sesli Düşünme: Bu sefer, yazarın harika bir hikâye yazmak için neler yaptığını anlamak için kitabı bir yazar gibi okumaya odaklandık.

Hep birlikte önce, sonra, daha sonra tablomuzu dolduralım...

Kelime Kartları

Kelimeleri kartvizit kâğıdı gibi kalın bir kâğıda yazın ya da bastırın. Okuma saati bittiğinde kartı kelime panosuna yapıştırılır.

Merhem

Anlamı: Deriye sürülerek kullanılan, içinde yaraları iyileştirmeye yarayan maddeler bulunan ilaçtır. Krem gibi süreriz kremden daha koyu kıvamlıdır.

Uzman

Anlamı: Belli bir işte ya da belli bir konuda bilgisi ve becerisi çok olan kişidir.

Muhteşem

Anlamı: Büyük, gösterişli, göz alıcı.

İskele

Anlamı: Deniz taşıtlarının yanaştığı yere denir. İskele, tahtadan ya da betondan yapılır ve denize doğru uzanır.

Tekrar Anlatma

İsim:.....

Annemin Çantası

Okuduğunuz hikâyeye göre resim ya da yazı yazarak aşağıdaki kutuları doldurun.

Kahraman	Olayın Geçtiği Yer
Problem	Çözüm

Ek-2. Okuduğunu Anlama Rubriği

Ölçütler	Tam Cevap	Yarım/Eksik Cevap	Cevap yok/Yanlış Cevap
Ana Karakter			
Diğer Karakter(ler)			
Olayın Geçtiği Yer			
Olayın Geçtiği Zaman			
Başlatıcı Olay			
Problem			
Çözüm			
Sonuç			
Ana Fikir/Çıkarım			
Duygu/Tepki			

Ek-3. Öğrenci Görüşme Formu

Etkileşimli Sesli Okuma Öğrenci Görüşme Soruları

1. Okuduğun ya da dinlediğin metni anlamak için nelere dikkat edersin?
2. Biri kitap okurken, nasıl okursa iyi okuyor dersin? İyi bir okuyucu kitap okurken nelere dikkat etmeli?
3. Sana kitabın nasıl okunmasından hoşlanırsın? (ESO mu? Geleneksel Sesli Okuma mı?)
4. Öğretmenin size kitabı sesli okuduğunda neler hissedersin, anlatır mısın? , Öğretmeniniz size kitabı sesli okusa(sesli okuma yapsa) , okumayı daha çok sever misin?
5. En sevdiğin kitabın adı ne? Bu kitabı biri sana sesli okudu mu?

Ek-4. Öğretmen Görüşme Formu

Etkileşimli Sesli Okuma Öğretmen Görüşme Soruları

1. En genel anlamda okuma için neler düşünüyorsunuz?

- İyi bir okuma nasıl olur?
- Bir öğrenci okuduğu ve ya dinlediği metni anlamak için nelere dikkat etmeli?

2. Etkileşimli sesli okumayı nasıl tanımlıyorsunuz?

3. Öğrencilerinize etkileşimli sesli okuma yapar mısınız? (Hem evet hem hayır için neden)

- Ne tür metinler okursunuz?
- Hangi konuları okursunuz?
- Etkileşimli okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerinize okuduğunuz metne ya da hikayeye ilişkin sorular soruyor musunuz?
- Öğrenci soruyu bilemezse hatırlatma yapıyor musunuz? Hatırlatma yapıyorsanız nasıl yaptığınızı anlatır mısınız?

4. Etkileşimli sesli okuma yaparken nelere dikkat edersiniz?

5. Öğrencilerinize etkileşimli sesli okumanın yararları hakkında neler söylersiniz?

6. Sizce öğrencileriniz kendilerine etkileşimli sesli okuma yapılması konusunda ne hissederler?

7. Etkileşimli sesli okumanın faydalarına inanıyor musunuz?

8. Sınıfınızda yapılan bu çalışmayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Dersler sırasında gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz davranışlar nelerdir?

YARIşMACI MARTI

Bir zamanlar kartallar arasında uęma yarıřı dūzenlenmiřti. Būtūn orman sakinleri en iyi uęan kuřların kartallar olduęunu biliyordu. Ama en hızlı uęan kartal hangisiydi? İřte, kartallar bunun da belli olmasını istiyorlardı. Yarıřa katılmak isteyen kartallara, hazırlanmaları ięin bir ay sūre tanınmıřtı. Būtūn kuřlar bu yarıřı konuşuyor, kimin birinci olabileceęini tahmin etmeye ęalıřıyorlardı.

Orada bulunan bir martı ‘Bu yarıřa ben de katılacaęım’ dedi. Būtūn kuřlar gūldūler martıya. ‘Bir martı kartallarla boy ölçūřebilir mi?’ dediler.

Yarışmacı martı kararlıydı. Kimseyi umursamadı. Yapabileceğine inanıyordu. ‘Benim de kanatlarım var ve bir kartal gibi uçmak istiyorum.’ dedi.

Bir ay boyunca gece gūndūz demeden ęalıřtı. Her gūn biraz daha yūkseęe uętu. O gūne kadar hiębir martının demedięi mesafelere yūkseldi. Hiębir martının ęırpmadıęı kadar kanat ęırptı. Yarıřmaya hazırlanan kartallardan ęok daha fazla ęalıřtı.

Sonunda yarıřma gūnū geldi. Martılar, kartallar ve dięer kuřlar martının hię řansı olmadıęını dūřūnūyorlardı. Fakat yarıřmanın sonucu onları yanılttı. Kartalların yarıřında martı burun farkıyla ikinci olmuřtu.

O gūnden sonra kuşlar arasında martının inanę ve gayretle kazandığı zafer hep konuşuldu.

İnci CEREN
(Dūzenlenmiřtir)

Ek-6. Akıcı Okuma değerlendirme metni (Araştırmacı formu)

Bir zamanlar kartallar arasında uçuş yarışları düzenlenmişti. Bütün orman	9
sakinleri en iyi uçan kuşların kartallar olduğunu biliyordu. Ama en hızlı uçan kartal	22
hangisiydi? İşte, kartallar bunun da belli olmasını istiyorlardı. Yarışa katılmak	32
isteyen kartallara, hazırlanmaları için bir ay süre tanınmıştı. Bütün kuşlar bu yarış	44
konusuyor, kimin birinci olabileceğini tahmin etmeye çalışıyorlardı.	51
Orada bulunan bir martı ‘Bu yarışa ben de katılacağım’ dedi. Bütün kuşlar	63
güldüler martıya. ‘Bir martı kartallarla boy ölçüşebilir mi?’ dediler.	72
Yarışmacı martı kararlıydı. Kimseyi umursamadı. Yapabileceğine	78
inanıyordu. ‘Benim de kanatlarım var ve bir kartal gibi uçmak istiyorum.’ dedi.	90
Bir ay boyunca gece gündüz demeden çalıştı. Her gün biraz daha yükseğe	102
uçtu. O güne kadar hiçbir martının gidemediği mesafelere yükseldi. Hiçbir martının	113
çırpmadığı kadar kanat çırpı. Yarışmaya hazırlanan kartallardan çok daha fazla	123
çalıştı.	124
Sonunda yarışma günü geldi. Martılar, kartallar ve diğer kuşlar martının hiç	135
şansı olmadığını düşünüyorlardı. Fakat yarışmanın sonucu onları yanılttı.	144
Kartalların	
yarışında martı burun farkıyla ikinci olmuştu.	150
O günden sonra kuşlar arasında martının inanç ve gayretle kazandığı zafer	161
hep konuşuldu.	163

İnci CEREN
(Düzenlenmiştir)

Ek-7. Okuma prozodisi rubriği (Araştırmacı formu)

Okunan Toplam Kelime Sayısı:.....	Kelime Tanıma
Okuma Hataları	$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime sayısı}} = \frac{\quad}{\quad}$ $= \% \dots$
Atlama:	
Ekleme.	
Tekrar:	Prozodi (1 2 3 4)
Hiç Okuyamama:	
Ters Çevirme:	İfade ve Ses Düzeyi: _____
Yanlış Okuma:	Anlam Üniteleri ve Tonlama: _____
Toplam Hata:	Pürüzsüzlük: _____
	Hız: _____
Dakikada doğru okunan kelime sayısı:	Toplam Puan: _____
	Okuduğunu Anlama: _____

Ek-8. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Örnek 1: _____ sınıftayım.

- ☐ İkinci
- ☐ Üçüncü
- ☐ Dördüncü
- ☐ Beşinci
- ☐ Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim _____.

- ☐ Kız
- ☐ Erkek

1. Arkadaşlarım benim _____ olduğumu düşünür.

- ☐ çok iyi bir okur/okuyucu
- ☐ iyi bir okur/ okuyucu
- ☐ ortalama bir okur/ okuyucu
- ☐ zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir şeydir.

- ☐ Asla.
- ☐ Çok sık değil.
- ☐ Bazen.
- ☐ Sık sık.

3. _____ okurum.

- ☐ Arkadaşlarımdan daha kötü
- ☐ Arkadaşlarım kadar iyi
- ☐ Arkadaşlarımdan biraz daha iyi
- ☐ Arkadaşlarımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- ☐ her zaman anlamını çıkarırım
- ☐ bazen anlamını çıkarırım
- ☐ bazen anlamını çıkaramam
- ☐ hiçbir zaman anlamını çıkaramam

5. Arkadaşlarıma okuduğum güzel kitaplardan bahsederim.

- ☐ Asla yapmam.
- ☐ Hemen hemen hiçbir zaman yapmam.
- ☐ Bazen yaparım.
- ☐ Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken, _____.

- ☐ okuduğum hemen her şeyi anlarım
- ☐ okuduğum bazı şeyleri anlarım
- ☐ okuduğum hemen hiçbir şeyi anlamam
- ☐ okuduğum hiçbir şeyi anlamam

7. Çok okuyan insanlar _____.

- ☐ çok ilginçtir
- ☐ ilginçtir
- ☐ çok ilginç değildir
- ☐ sıkıcıdır

8. Ben _____.

- ☐ zayıf bir okuyucuyumdur
- ☐ ortalama bir okuyucuyumdur
- ☐ iyi bir okuyucuyumdur
- ☐ çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- ☐ harika
- ☐ ilginç
- ☐ ortalama
- ☐ sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- ☐ çok önemli değildir
- ☐ önemli sayılır
- ☐ önemlidir
- ☐ çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda, _____.

- ☐ hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- ☐ cevap bulmakta zorlanırım
- ☐ bazen bir cevap bulurum
- ☐ her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- ☐ sıkıcıdır
- ☐ ortalamadır
- ☐ ilginçtir
- ☐ harikadır

13. Okumak benim için _____.

- ☐ çok kolaydır
- ☐ kolay sayılır
- ☐ zor sayılır
- ☐ çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya _____.

- ☐ hiç vakit ayırmayacağım
- ☐ çok az vakit ayıracağım
- ☐ biraz vakit ayıracağım
- ☐ çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikâyeler hakkında konuşurken, _____.

- ☐ hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- ☐ bazen fikirlerimden bahsederim
- ☐ hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- ☐ her zaman fikirlerimden bahsederim

16. Keşke öğretmenim _____.

- ☐ her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ hemen her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda _____ bir okuyucuyumdur.

- ☐ zayıf
- ☐ ortalama
- ☐ iyi
- ☐ çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

- ☐ çok mutlu
- ☐ neredeyse mutlu
- ☐ neredeyse mutsuz
- ☐ mutsuz

Ek-9. İzinler



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.14771273
Konu : Araştırma İzni

25.09.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/08/2017 Tarihli ve E.29849 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Sümeyra CEYHAN'ın "Sesli Okuma Etkinliklerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır.
25 Eylül 2017
/201.....

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/153-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden baf8-8a0c-315c-a7df-2fd6 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5333314
Konu : Araştırma İzni

18.04.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 24/03/2017 tarihli ve 12499 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Sümeyra CEYHAN'ın "**Sesli Okuma Etkinliklerinin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.

19 Nisan 2017 / 2017


Vefa BARDAKCI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fa89-e02b-39bb-9ec6-0f0d kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..